

Université de Sherbrooke

Faculté d'éducation

Le groupe d'insertion sociale et professionnelle : apprentissages et développement au cœur
de l'activité collective de personnes en situation de chômage de longue durée

Par

Patricia Dionne

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Mars 2015

© Patricia Dionne, 2015

Université de Sherbrooke

Faculté d'éducation

Le groupe d'insertion sociale et professionnelle : apprentissages et développement au cœur
de l'activité collective de personnes en situation de chômage de longue durée

Par

Patricia Dionne

Cette thèse est évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Sylvain Bourdon	Directeur de recherche
Guylaine Michaud	Codirectrice de recherche (absente)
Réginald Savard	Examineur interne
Frédéric Saussez	Examineur externe
Liette Goyer	Examineur externe

LE SOMMAIRE

Cette recherche porte sur l'activité au cours des groupes comme source d'apprentissage et de développement des personnes en chômage de longue durée en vue de leur insertion sociale et professionnelle (ISP). En matière d'insertion sociale et professionnelle, plusieurs pays occidentaux choisissent de mettre en place de tels programmes de groupe afin de répondre aux besoins d'accompagnement de personnes en situation de chômage de longue durée. Ces groupes sont mis sur pied, au Québec, dans un contexte d'éducation non formelle par des organismes communautaires. La plupart des recherches sur des programmes de ce type démontrent une efficacité significative quant à l'insertion en emploi et à la progression de certaines variables intermédiaires favorables à l'ISP. Pour certaines personnes, la participation n'engendre cependant pas les effets escomptés, ce qui peut susciter chez ces dernières une perte d'espoir quant aux possibilités de s'insérer sur le marché du travail.

L'analyse de diverses programmations en lien avec l'ISP montre l'omniprésence des instruments langagiers, qui sont mobilisés oralement et à l'écrit au cours de l'activité des groupes. La compréhension de la médiation des instruments langagiers dans les rencontres individuelles a fait l'objet de plusieurs travaux dans le champ de l'orientation, mais peu concernent à ce jour l'activité des groupes d'ISP. La présente recherche mobilise la théorie culturelle-historique de l'activité, qui offre une assise conceptuelle permettant, notamment, de conceptualiser le rôle de la médiation de ces instruments langagiers au cours du développement des personnes participantes ainsi que dans la transformation de l'activité collective. Deux échelles d'analyse sont considérées : l'activité collective, d'une part, et l'activité subjective des personnes participantes, d'autre part.

Sur le plan méthodologique, la présente étude prend ses assises sur l'analyse secondaire des données d'une recherche évaluant le programme *Personnes et communauté en mouvement*, (Michaud, Bélisle, Garon, Bourdon et Dionne, 2012a, 2012b), qui s'est déroulée pendant 18 mois auprès de personnes en chômage de longue durée. Sur deux sites

où ce programme a été mis en place, des études de cas interprétatives ont été réalisées à partir des sources d'informations qualitatives disponibles : 1) entrevues; 2) journaux de bord des intervenantes¹; 3) observations et journaux de terrain et 4) collecte de documents témoins. Ces études de cas incluent un suivi du parcours, des apprentissages et du développement de dix personnes participantes en situation de chômage de longue durée.

L'analyse montre que la contribution des personnes participantes à la résolution en groupe des contradictions et au développement de l'activité collective dynamise les apprentissages et le développement de ces personnes en vue de leur ISP. Les apprentissages réalisés peuvent susciter des contradictions qui, médiatisées par des instruments langagiers, suscitent le développement, c'est-à-dire l'établissement d'un rapport plus volontaire et conscient à soi, à soi agissant dans et sur le monde, à autrui et au monde. La théorie culturelle-historique de l'activité s'avère pertinente pour comprendre les liaisons entre deux échelles d'analyse, à savoir 1) le système d'activité mobilisé par l'activité collective des groupes d'ISP et 2) l'apprentissage en lien avec l'ISP ouvrant sur le développement des personnes participantes. Par la considération des relations entre ces deux échelles d'activité et une proposition de catégories d'instruments mobilisés au cours de l'activité, cette recherche contribue à la théorie culturelle-historique de l'activité.

¹ Dans la présente thèse, le mot est libellé seulement au féminin, car on ne retrouve que des intervenantes.

LA TABLE DES MATIÈRES

LE SOMMAIRE	3
LA TABLE DES MATIÈRES	5
LA LISTE DES TABLEAUX	10
LA LISTE DES FIGURES	11
LES REMERCIEMENTS	13
L'INTRODUCTION	16
PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE	20
1. LES IMPACTS DU CHÔMAGE DE LONGUE DURÉE	22
2. LES POLITIQUES PUBLIQUES D'INSERTION	25
3. UNE RECENSION DES ÉTUDES SUR LES EFFETS ET SUR LES RETOMBÉES DES GROUPES VISANT L'ISP	30
3.1 Les études évaluatives à devis expérimental	31
3.2 Les études évaluatives à devis quasi-expérimental	36
3.3 Les études évaluatives à devis descriptif	41
3.3.1 Les études extérieures au Québec	41
3.3.2 Les études québécoises	44
4. L'ACTIVITÉ DES GROUPES VISANT L'ISP DANS LES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES AU QUÉBEC	53
4.1 L'émergence de la programmation souple et ouverte et l'importance des partenariats intersectoriels	54
4.2 Le groupe restreint : l'ouverture à un espace de parole	57
4.3 Une omniprésence de l'écrit et de la parole	60
4.4 Une gestion collective des normes	61
4.5 Des tâches relatives à la connaissance de soi et des milieux	62
4.6 Des tâches relatives à l'information scolaire et professionnelle	63

4.7	Des tâches relatives à l'apprentissage des méthodes de recherche d'emploi ...	63
4.8	Les projets collectifs, les plateaux de travail et les stages	64
4.9	Des rencontres individuelles.....	65
5.	L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE	66
DEUXIÈME CHAPITRE : LE CADRE D'ANALYSE.....		69
1.	LE DÉVELOPPEMENT DANS LA THÉORIE CULTURELLE-HISTORIQUE	70
1.1	Les rapports entre l'apprentissage et le développement à l'âge préscolaire et à l'âge scolaire.....	74
1.2	Le rapport entre l'apprentissage et le développement à l'âge adulte.....	79
2.	LA MÉDIATION INSTRUMENTALE : SOURCE DU DÉVELOPPEMENT	84
2.1	Le développement dans la pensée vygotskienne : l'importance de la signification dans la médiation	86
2.2	Les émotions et la conscience dans le développement.....	91
2.3	Des apports à la conceptualisation de l'acte instrumental	94
3.	LA THÉORIE CULTURELLE-HISTORIQUE DE L'ACTIVITÉ D'ENGESTRÖM	96
4.	LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	105
TROISIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE.....		109
1.	LE PROJET-SOURCE	109
1.1	Les buts et les objectifs de recherche du projet-source	109
1.2	Les méthodes du projet-source	112
1.2.1	Une description sommaire des méthodes du projet source.....	114
1.2.2	Les aspects éthiques du projet-source et de la thèse.....	116
2.	LE TRAVAIL SPÉCIFIQUE DE LA THÈSE	117
2.1	La posture ontologique et épistémologique à la base de la thèse	118
2.2	La sélection des sites et des sources d'information	119
2.3	L'analyse des données.....	122

3.1.2	Les participantes sélectionnées sur le site 2	233
3.2	Les apprentissages, les contradictions et la médiation langagière comme sources du développement des personnes participantes	237
3.2.1	L'apprentissage d'une méthode (SA) de résolution de doubles contraintes	238
3.2.2	L'apprentissage de la résolution de conflits	240
3.2.3	L'apprentissage de la régulation de ses actions avec des instruments normatifs	245
3.2.4	L'apprentissage de l'organisation et de la division du travail	248
3.2.5	Les apprentissages et l'appropriation d'instruments visant la transformation du rapport à soi	249
3.2.6	Les apprentissages découlant de la conceptualisation de l'ISP	264
3.2.7	Les apprentissages liés au fait de reconnaître et de concevoir l'impact de ses actions sur autrui	278
3.2.8	Les apprentissages liés au tissage de liens et de relations de confiance	281
3.2.9	Les apprentissages de la reconnaissance de sa valeur sociale	287
3.2.10	Les apprentissages liés à l'appartenance, à la solidarité et à la contribution à un groupe	293
3.3	La synthèse des apprentissages et du développement des personnes participantes	303

CINQUIÈME CHAPITRE : LA DISCUSSION..... 308

1.	LES INSTRUMENTS MOBILISÉS AU COURS DE L'ACTIVITÉ DE GROUPES VISANT L'ISP : UNE PROPOSITION CONCEPTUELLE	309
1.1	La médiation des concepts quotidiens	309
1.2	La médiation des concepts scientifiques	310
1.3	La médiation des concepts concrétisés	319
1.4	La médiation des structures d'action	321
2.	LES APPORTS ET LES LIMITES DE LA THÉORIE CULTURELLE-HISTORIQUE POUR L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DES GROUPES VISANT L'ISP	325

2.1 L'apprentissage expansif ou le développement du système d'activité.....	326
2.2 Les sujets agissant dans le système d'activité	330
2.3 Les concepts de règles et de normes dans l'analyse des groupes d'ISP.....	333
2.4 La division du travail et la communauté.....	337
2.5 Une restauration de la vitalité dialogique par la création de relations et par la médiation de voix plurielles.....	341
2.6 L'analyse de la médiation instrumentale des émotions	345
3. LA MÉDIATION INSTRUMENTALE AU CŒUR DE L'APPRENTISSAGE ET DU DÉVELOPPEMENT À L'ÂGE ADULTE EN CONTEXTE DE GROUPE VISANT L'ISP	350
LA CONCLUSION	354
1. LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	357
2. L'INTERRELATION ENTRE LA RECHERCHE, LA FORMATION ET LA PRATIQUE	360
3. L'OUVERTURE À DE NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE	365
LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	367
ANNEXE A : DESCRIPTION DES RECHERCHES SUR LES PROGRAMMES D'ISP	387
ANNEXE B : COPIE DU CERTIFICAT ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE SOURCE	391
ANNEXE C :TRANSFORMATION DE L'ACTIVITÉ DU GROUPE : SITE 1	392
ANNEXE D : TRANSFORMATION DE L'ACTIVITÉ DU GROUPE : SITE 2	396

LA LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Manifestations discursives des contradictions et résolutions au cours de l'activité collective.....	104
Tableau 2 : Déroulement général du projet PCM et de la recherche pour l'ensemble des sites	111
Tableau 3 : Données recueillies aux différents temps de la recherche	113
Tableau 4 : Sources d'information utilisées pour la thèse.....	121
Tableau 5 : Contradictions et résolution au cours de l'activité du groupe sur le site 1	134
Tableau 6 : Contradictions et résolutions au cours l'activité du groupe sur le site 2	179

LA LISTE DES FIGURES

Figure 1 : La médiation instrumentale dans la pensée vygotskienne	85
Figure 2 : Modélisation de la théorie de l'activité d'Engeström	98

À Léa, Mireille et Jérôme mes petites magiciennes
et mon petit magicien du quotidien, qui emplissent
ma vie d'étincelles de bonheur.
À Guillaume, ma source de complicité et d'amour.

LES REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse a suscité la mobilisation d'un collectif de personnes qui, tout au long de mon parcours doctoral, m'ont offert un soutien généreux et inestimable. Sans ce « nous », ce projet professionnel aurait constitué une montagne nettement plus difficile à gravir. Cette thèse a été rendue possible grâce au précieux soutien financier du CRSH. Dans le contexte de suppression actuel des fonds de recherche, je tiens à souligner la nécessité de ce financement dans mon parcours. Ont aussi contribué au soutien financier de cette thèse l'Université de Sherbrooke, le Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CERTA) et le Centre affilié universitaire CSSS-IUGS de Sherbrooke par le biais de la bourse Desjardins.

Je tiens également à remercier les personnes participantes et les intervenantes de PCM, plus spécifiquement encore celles des deux sites étudiés. Je vous remercie pour votre générosité, votre ouverture, votre confiance et votre combativité devant l'adversité. Vous avez constitué une référence et des *voix* à plusieurs moments de ce parcours doctoral pour mettre à distance mon expérience et m'inspirer de votre persévérance et votre courage.

Je tiens à remercier chaleureusement mon équipe de direction, Sylvain Bourdon et Guylaine Michaud. Sylvain, je te remercie pour ton indéfectible soutien, ta générosité, ta disponibilité, ta passion épistémique et pour ces moments marquants de contradiction qui ont suscité plusieurs apprentissages au cours de mon parcours. Guylaine, je te remercie pour ta passion partagée pour le counseling, pour la production de connaissances liées à l'orientation et pour l'accompagnement des personnes dans leur développement. Nos moments de complicité, nos conversations atemporelles, ta générosité et ton soutien ont grandement marqué mon parcours.

Je souligne également la contribution de Réginald Savard pour sa rigueur et son investissement dans la lecture de ma thèse. Je le remercie également pour sa très grande

qualité de présence et son soutien à des moments décisifs de mon parcours professionnel et doctoral.

Je remercie Frédéric Saussez de m'avoir initiée à Vygotsky et à de nombreux travaux ayant une « entrée par l'activité ». Cela a constitué une contradiction créatrice, ayant dynamisé le développement de mon esprit de chercheuse impliquée. Je lui suis également gré de son admirable générosité, de sa rigueur et de son engagement dans la lecture de mes travaux tout au long de mon parcours.

Merci également à Liette Goyer d'avoir généreusement accepté de lire cette thèse dans un contexte de surcharge. Cette lecture éclairée par notre passion commune pour la recherche en orientation professionnelle valide la pertinence de poursuivre des recherches dans la lignée de mes travaux de thèse.

Je souhaite exprimer ma pleine reconnaissance à mes collègues du Département d'orientation professionnelle, pour leur considération dans l'attribution de ma tâche professorale de la pression inhérente à la fin d'un parcours doctoral.

Au cours de mon parcours, j'ai eu la chance d'intégrer le Centre de recherche sur les transitions et l'apprentissage. Ce fut un lieu fécond d'échanges riches, et j'en remercie toutes les personnes qui ont contribué à alimenter ces derniers. Je tiens à remercier particulièrement les professeures Rachel Bélisle et Suzanne Garon – cochercheuses dans le projet PCM – pour leur soutien et les discussions fort profitables à mon identité de chercheuse. Un merci particulier aux membres du cercle de lecture, Ana Flavia, Maria Eugénia, David, Sylvain P., Amélie, Isabelle, Jean-Pierre et Venessa pour leur passion de l'épistémologie. Je remercie également le Cercle du cours sur Vygotsky de même qu' Amanda, David Benoit et Dany pour nos échanges bénéfiques à ma thèse.

Merci à mes collègues Annie², Marie-Hélène, Chantal, Estelle et Alexandre, et à l'ensemble de mes amies et amis pour votre chaleureux soutien à mon projet professionnel et pour tous ces moments où vous avez contribué à maintenir l'équilibre et le plaisir dans sa

réalisation. Un merci particulier à Simon Viviers pour la richesse des échanges, notamment sur l'activité et le genre professionnel, qui ont bonifié mes réflexions de thèse. Je tiens à exprimer mon affectueuse reconnaissance à Julie Babin pour notre complicité, la vivacité de nos échanges et sa relecture attentive et compétente de cette thèse. Merci au cercle des *Jedi*, Eddy, Vincent et Alex, pour votre soutien, la richesse de nos échanges, votre considération et votre contribution à mon apprentissage à dire les bons non.

Je rends grâce à mon clan, soit ma famille et ma belle-famille (Daniel, Louise, Louis-Félix et Émilie, Évangéline et Nelly) pour leur soutien indéfectible et leur amour sincère. Je remercie chaleureusement mes parents, Claire et Jean-Guy, pour leur précieux amour, leur présence, leur générosité et leurs encouragements. Merci à mon beau-frère Patrice pour sa générosité, ces relectures attentives et sa désinvolture ressourçante. À ma siamoise de cœur, ma sœur Natasha, je suis extrêmement reconnaissante de l'écoute, du temps investi auprès de mes enfants et des moments précieux de plaisir partagé. À Zoé et Alexis, tout simplement merci d'enseigner ma vie. À ce précieux clan se sont joints Sylvie, Stéphane et Caroline, pour qui je ressens une profonde gratitude pour avoir animé et pris soin de mes amours pendant mes absences rédactionnelles.

Enfin, au cœur de ce parcours de thèse ont été impliqués mon amoureux Guillaume et mes enfants Léa, Mireille et Jérôme. Merci à mes petits magiciens du quotidien pour votre patience, votre tendresse et votre capacité à rendre chaque moment plus ardent et plus réjouissant. Notre phrase préférée vous rend une fois de plus hommage : « vous êtes mes trésors, mes bijoux, ce que j'ai de plus cher au monde ». À toi, Guillaume, mon repaire tranquille, ma réserve mondiale de patience, de présence et de générosité, je te suis reconnaissante du plus profond du cœur pour ton remarquable et on ne peut plus précieux engagement. Avec tout mon amour, MERCI.

L'INTRODUCTION

Dans plusieurs pays du monde, les taux de chômage de longue durée – parfois très élevés – préoccupent les gouvernements et les différents acteurs concernés en raison de leurs impacts économiques et sociaux (Organisation de coopération et de développement économique, 2002; Paul et Moser, 2009). Les gouvernements ont mis en place des politiques publiques pour soutenir l'insertion des personnes dans cette situation. Ces politiques publiques sont toutefois marquées, dans plusieurs pays occidentaux, par l'introduction d'une contrepartie (Dufour, Boismenu et Noël, 2003). Des allocations de soutien aux personnes en situation de chômage de longue durée sont ainsi offertes moyennement une incitation – voire une contrainte – à participer à des programmes visant l'insertion sociale et professionnelle. Parmi les programmes offerts à cette population, plusieurs se déroulent en groupe.

La plupart des recherches sur ces programmes démontrent leur efficacité pour favoriser l'insertion en emploi et développer certaines variables intermédiaires favorables à l'ISP comme l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et la motivation. Pour certaines personnes la participation à de tels groupes visant l'ISP ne rencontre toutefois pas les effets escomptés et peut susciter une perte d'espoir quant aux possibilités de s'insérer sur le marché du travail. Malgré l'efficacité démontrée des programmes en groupe pour favoriser l'insertion sociale et professionnelle, peu de recherches permettent de comprendre ce qui, dans les groupes, influence cette insertion (Kivlighan et Holmes, 2004). L'analyse de diverses programmations en lien avec l'ISP montre toutefois l'omniprésence des instruments langagiers mobilisés – oralement et à l'écrit – au cours de l'activité des groupes d'ISP. La compréhension de la médiation des instruments langagiers dans les rencontres individuelles a fait l'objet de plusieurs travaux dans le champ de la recherche en orientation, mais peu concernent à ce jour l'activité des groupes d'ISP. Rares sont aussi les publications permettant de comprendre comment la participation des personnes à l'activité collective d'un groupe suscite chez elles des apprentissages ouvrant sur un développement en vue de l'ISP.

La présente thèse a mobilisé, dans le cadre d'une analyse secondaire, les données issues de la recherche *Développement d'une approche visant à mobiliser les personnes éloignées du marché du travail* de (Michaud, *et al.*, 2012a, 2012b), qui s'est déroulée pendant 18 mois auprès de personnes en chômage de longue durée. La thèse poursuit l'objectif de comprendre comment les actions menées par les personnes participantes au cours du développement de l'activité collective² suscitent chez elles des apprentissages et, éventuellement, le développement de ces personnes en vue de leur insertion sociale et professionnelle (ISP).

Cinq chapitres structurent la thèse. Le premier chapitre, la problématique, expose les impacts négatifs du chômage de longue durée sur les personnes et leur famille. Il décrit l'évolution des politiques publiques visant l'insertion sociale et professionnelle à travers le monde et plus spécifiquement au Canada et au Québec. Il montre que plusieurs programmes d'ISP s'adressant à des populations en chômage de longue durée se déroulent en groupe. Une recension des écrits sur les effets et les retombées des programmes en groupe visant l'ISP permet de constater un effet contrasté chez les personnes participantes. Cette problématique montre également que des liens méritent d'être étayés scientifiquement entre, d'une part, la participation des personnes à l'activité collective et au développement du groupe et, d'autre part, l'apprentissage ouvrant sur le développement de ces personnes en vue de leur l'ISP. Les caractéristiques déjà connues de l'activité des groupes d'ISP en contexte d'éducation non formelle, dans les organismes communautaires au Québec, y sont également présentées. Un constat y est dégagé à l'effet que la médiation des instruments, notamment langagiers, est peu considérée dans les analyses réalisées relatives aux groupes d'ISP, malgré une omniprésence de la parole et de l'écrit. De même, aucune étude recensée ne décrit spécifiquement, dans le cadre d'une recherche longitudinale, le développement de l'activité des groupes ni son influence sur les apprentissages réalisés et le développement des personnes en vue de l'ISP des personnes en chômage de longue durée.

² L'activité se définit par la réalisation dans « des actions orientées vers des buts qui sont subordonnés à des motivations conscientes » (Léontiev, 1975/1984, p. 50). Comme il sera présenté au chapitre 2, Engeström (1987) conceptualise l'activité collective comme un système d'activité.

Le cadre d'analyse qui suit s'inscrit dans la théorie culturelle-historique de l'activité. Il permet d'abord, à partir des travaux de Lev Sémiionovitch Vygotsky, d'établir les concepts d'apprentissage, de développement, de médiation instrumentale, d'émotions et de conscience. Les rapports entre apprentissage et développement sont envisagés selon la périodisation du développement humain. La conceptualisation de la médiation instrumentale est également bonifiée de celles d'auteurs (Wertsch, 1991; Rabardel, 2005) qui offrent des précisions conceptuelles permettant d'enrichir les propositions vygotkiennes. La dimension collective de l'activité de même que la distinction conceptuelle entre l'activité, les actions et les opérations sont soutenues par les travaux d'Alexis Nikolaïevitch Léontiev. La présentation de la théorie culturelle-historique de l'activité révisée par Yrjö Engeström suit : elle intègre entre autres les concepts de division du travail de Leontiev en y ajoutant la médiation socioculturelle des règles et de la communauté dans l'analyse de l'activité collective.

Le troisième chapitre expose la méthodologie de la thèse en commençant par une description sommaire du projet-source et par un portrait des méthodes de collecte et de traitement des données utilisées par ce projet. Les aspects éthiques sont aussi précisés. Les aspects distinctifs de la présente thèse y sont également mis en évidence notamment au regard de la posture ontologique, épistémologique et méthodologique adoptée. Des détails sont fournis sur les méthodes, les sources d'information et les sites retenus pour les analyses de la thèse. Le chapitre se termine par des précisions sur les méthodes d'analyse retenues et les limites de ces dernières.

Le quatrième chapitre de présentation des résultats s'articule en trois parties. Dans les deux premières, le développement de l'activité collective de chacun des sites est analysé. Dans la troisième, les apprentissages et le développement des personnes participantes sont décrits à travers la contribution de ces dernières à l'activité collective. Une attention particulière est portée aux instruments mobilisés au cours de l'activité collective qui peuvent ensuite être appropriés par les personnes participantes comme instruments de pensée servant leur développement en vue de l'ISP.

Le cinquième chapitre, la discussion, met en exergue la centralité du processus de médiation instrumentale au cours du développement de l'activité collective des groupes d'ISP ainsi que pour le développement des personnes qui y participent. La discussion est articulée dans un premier temps autour d'une proposition conceptuelle concernant les catégories d'instruments pouvant médiatiser l'activité collective de même que de l'activité subjective des adultes contribuant au groupe d'ISP. La médiation opérée par les concepts quotidiens, les concepts scientifiques, les concepts concrétisés et les structures d'action est mise en évidence. Les apports et les limites de la théorie culturelle-historique à l'analyse de l'activité des groupes visant l'ISP sont également discutés dans ce chapitre. Le concept de développement du système d'activité y est discuté au regard du positionnement conceptuel d'Engeström (2001, 2009) en faveur de l'apprentissage expansif. L'une des ouvertures théoriques que permet d'envisager la présente recherche réside dans la considération, dans l'analyse, de l'activité subjective des sujets qui agissent dans le système d'activité. Les concepts de règles, de division du travail et de communauté sont discutés, notamment sur le plan de la considération de l'aspect normatif et des rapports de pouvoir dans le système d'activité. Enfin, la vitalité dialogique créée chez les personnes participantes par la contribution et la considération de la médiation instrumentale des émotions font également l'objet de la discussion. La thèse se termine par une réflexion au regard de la thématique du doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke – l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique – suivie des principales pistes de recherche que soulève la présente étude.

Cette thèse a été rendue possible grâce au précieux soutien du Conseil de recherche du Canada en sciences humaines (CRSH), via la bourse Joseph-Armand-Bombardier. Ont aussi contribué au soutien financier de cette thèse : l'Université de Sherbrooke, le Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CERTA) et le Centre affilié universitaire CSSS-IUGS de Sherbrooke, grâce auquel nous avons obtenu la bourse Desjardins.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Dans le contexte actuel de compétitivité économique mondiale, l'insertion sociale et professionnelle de certains groupes sous-représentés sur le marché du travail constitue un enjeu économique et social de grande importance (Ressources humaines et Développement des compétences du Canada, 2011; Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2008a). Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le chômage de longue durée³ constitue une situation préoccupante, notamment en ce qui a trait au risque de marginalisation des personnes qui le vivent et aux impacts économiques sur les pays touchés (OCDE, 2002). D'après les statistiques publiées par cette même organisation en 2013, le pourcentage de personnes au chômage depuis plus de 12 mois, parmi l'ensemble des chômeuses et chômeurs, se situe à 34,3 % dans les pays de l'OCDE. Au Canada, le taux de chômage de longue durée de 12,5 % – parmi l'ensemble des personnes en situation de chômage – représente une hausse de 5,4 % depuis 2008 (OCDE, 2013). Notamment en raison des difficultés qu'éprouvent ces personnes à intégrer le marché du travail, la Commission européenne indiquait en 2013 que 25 % de la population sur son territoire était menacée de pauvreté. Selon Begmark et Bäckman (2004), la persistance d'un tel chômage de longue durée dans les pays reconnus comme des États-providence entraîne des tensions, car il met en exergue les déficits des états à intégrer les personnes les plus défavorisées.

³ Selon l'OCDE, la catégorie *chômage de longue durée* est constituée de personnes en situation de chômage depuis plus de 12 mois. Cette catégorie implique que les personnes aient réalisé des démarches de recherche d'emploi au cours du dernier mois et exclut donc les personnes considérées comme des « chômeurs découragés », qui ne font plus de démarches de recherche d'emploi.

Au Québec, 322 191 ménages bénéficiaient de l'aide financière de dernier recours⁴ en janvier 2015, bien que le nombre de prestataires connaisse une diminution depuis la fin des années 1990. Parmi ces ménages, 60,5 % étaient prestataires du programme d'aide sociale. Chez ces prestataires de l'aide sociale, 65 % ne présentaient aucune contrainte à l'emploi et 35 % avaient des contraintes temporaires à l'emploi, notamment en raison de la responsabilité d'enfants de moins de cinq ans. Outre ces prestataires de l'aide sociale, les 39,5 % de ménages prestataires du programme de solidarité sociale vivaient des contraintes sévères à l'emploi en raison de difficultés majeures de santé physique ou mentale. Considérant globalement les deux formes d'aide financière de dernier recours, le taux d'assistance sociale au Québec se situe à 6,7 % (MESS, 2015). Cependant, selon le Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion (2012), ce serait plutôt 9,4 % de la population québécoise qui vivrait sous le seuil de faible revenu. Cette différence de proportion s'explique par le fait que la dernière inclut également des personnes ayant un emploi rémunéré avec de faibles revenus et des personnes bénéficiant des prestations d'assurance-emploi.

Déjà en 2008, les statistiques qui précèdent sur la pauvreté et le chômage préoccupaient le gouvernement québécois qui, dans son *Pacte pour l'emploi* (MESS, 2008b), ciblait l'augmentation du taux d'emploi des personnes bénéficiaires de l'aide financière de dernier recours non seulement pour combler les besoins futurs des entreprises, mais également pour lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale. Cette proportion de pauvreté et de chômage de longue durée inquiète également les instances gouvernementales en raison des divers impacts physiques, psychologiques et sociaux que ces situations engendrent.

⁴ Cette appellation comporte deux programmes : le programme d'aide sociale et le programme de solidarité sociale. Pour plus d'information, consulter le <http://www.mess.gouv.qc.ca/solidarite-sociale/programmes-mesures/assistance-emploi>. De même, puisqu'au Canada les prestations de chômage ne dépassent pas 12 mois, l'appellation *prestataires de l'aide financière de dernier recours* inclut la catégorie des personnes en situation de chômage de longue durée.

1. LES IMPACTS DU CHÔMAGE DE LONGUE DURÉE

Les recherches effectuées sur le chômage de longue durée ont démontré que celui-ci avait des impacts importants sur la santé psychologique et physique des personnes qui le vivent, ainsi que sur leur famille. Dans leur méta-analyse qui regroupait 237 études transversales et 87 études longitudinales, Paul et Moser (2009) ont conclu que le chômage occasionnait une baisse significative des indices de santé mentale. Plus spécifiquement, ils ont constaté une hausse significative des symptômes psychosomatiques, de même que des symptômes de détresse psychologique, de dépression et d'anxiété. Ces auteurs notent une diminution globale du sentiment de bien-être et de l'estime de soi. Ils constatent également que, plus la période de chômage s'allonge, plus cette situation est liée significativement à une baisse des indices de santé mentale. Plus spécifiquement, dans l'enquête de Brown, Balluz, Ford, Giles, Strine, Moriarty, Croft et Mokdad (2003), le chômage de longue durée est associé, chez un échantillon de 1 445 hommes américains, à une fréquence significativement plus élevée de détresse mentale par rapport aux hommes possédant un emploi. Une enquête danoise menée auprès de 9 254 personnes précise dans le même sens qu'il existe une association significative entre les faibles revenus qu'occasionnent le chômage et la dépression (Andersen, Thielen, Nygaard et Diderichsen, 2009). De plus, Claussen (1998), dans une étude longitudinale auprès de 310 sans-emploi norvégiens, a montré que le chômage de longue durée augmentait significativement la prévalence des idées suicidaires, tout comme une étude épidémiologique réalisée en Finlande auprès de 133 411 personnes a établi que les décès par suicide sont associés significativement au chômage de longue durée (Mäki et Martikainen, 2012) : ce type de décès serait quatre fois plus élevé chez les personnes en chômage que dans la population générale.

Le chômage de longue durée est également associé, dans une étude longitudinale américaine auprès d'une cohorte de 12 686 personnes, à une hausse de l'alcoolisation massive sur de courtes périodes de temps (*binge drinking*) (Mossakowski, 2008). Cette hausse de l'alcoolisation massive sur une courte période de temps serait d'ailleurs plus spécifique aux femmes selon une étude suédoise menée auprès de 13 031 personnes (Backhans, Lundin et Hemmingsson, 2012). Une étude canadienne incluant 795 personnes

présente des conclusions suivantes : le chômage de longue durée aurait un effet significatif sur la consommation abusive d'alcool (Khan, Murray et Barnes, 2002).

En ce qui a trait aux conséquences sociales, le chômage de longue durée est associé, dans une étude autrichienne menée auprès de 486 personnes, à une baisse significative du soutien émotionnel et du soutien instrumental⁵ offert par les relations de la personne sans emploi (Freidl, Fazekas, Raml, Pretis et Feistritz, 2007). Aussi, dans les sociétés où le travail constitue une source de valorisation importante, le fait de ne pas avoir d'emploi depuis une longue période peut amener les personnes bénéficiaires de l'aide financière de dernier recours à être et à se sentir stigmatisées (Roques, 2011a). Ces stigmates peuvent également être associés au fait de bénéficier d'une allocation spécifique pour les chômeuses et chômeurs de longue durée, comme c'est le cas en Allemagne (Körner, Reitzle et Silbereisen, 2012). Dans une étude française menée auprès de 85 personnes, Brunot et Juhel (2012) font ressortir que la honte ressentie par certaines personnes d'être assimilées à cette catégorie stigmatisée les amène à se replier sur elles-mêmes et à éviter certains contacts sociaux. De même, les auteurs indiquent que l'aspect invisible du stigmate peut empêcher les personnes en chômage de longue durée de bénéficier du soutien des membres de leur endogroupe⁶, c'est-à-dire des personnes avec qui elles partagent des caractéristiques similaires. Brunot et Juhel concluent également que la comparaison avec l'exogroupe de personnes travailleuses actives – qui se réalise notamment dans les contacts sociaux – compromet l'estime de soi des personnes en chômage de longue durée.

Le repli des personnes en chômage de longue durée et leur perte de relations dans les réseaux sociaux sont également constatés dans deux enquêtes longitudinales menées en

⁵ Le soutien instrumental est associé à l'aide pour réaliser les tâches courantes.

⁶ Dans le cas présent, l'endogroupe renvoie aux autres personnes en chômage de longue durée. Ces propos vont dans le sens des travaux de Goffman (1963/1975), qui montrent les stratégies de dissimulation ou de contrôle de l'information mises en place pour cacher, lorsque possible, le stigmate en présence des non-stigmatisés. Cet auteur soutient que la stigmatisation est relationnelle, car elle implique quelqu'un qui est stigmatisé et quelqu'un qui stigmatise.

France, dont les résultats sont présentés par Bidart, Degenne et Grossetti (2011). Ces enquêtes montrent que les périodes de chômage ou d'inactivité provoquent une diminution souvent importante du nombre de relations dans les réseaux sociaux. Ainsi, il semble que les personnes peuvent compter sur un moins grand nombre de relations (contacts) pour faciliter leur réinsertion sur le marché du travail. Cette situation rappelle aussi les positions de fragilité exposées par Cacioppo, Fowler et Christakis (2011), chez les personnes moins connectées socialement. Ces auteurs concluent qu'en périphérie des réseaux socio-centrés, ces personnes ont peu d'amis, et cela les amène à ressentir une solitude qui a pour conséquence de les amener à couper les liens restants avec leurs amis et à être ainsi plus isolées.

Le chômage de longue durée est également associé à la pauvreté, qui occasionne des préoccupations financières. Celles-ci constituent des facteurs de stress pouvant créer des tensions dans les familles. Dans une revue de littérature effectuée dans le contexte de la récession du début des années 1990 en France, Schliebner et Peregoy (1994) indiquent que le chômage de longue durée, dans certaines familles, augmente les risques d'interactions indésirables avec les enfants, comme la violence. Ces tensions et les interactions conflictuelles entre les conjoints et avec les enfants découlant des stress occasionnés par la situation de chômage ressortent également dans une étude qualitative australienne menée auprès de 36 personnes (Patton et Donohue, 2001). Toutefois, l'étude réalisée en France par Burnay (2009) auprès de 18 familles montre que les effets du chômage de longue durée d'un ou des parents sur la transmission générationnelle de l'échec dans l'insertion sociale et professionnelle sont différenciés : certains parents réussissent à s'adapter au chômage, notamment en s'épanouissant dans d'autres sphères que le travail. Pour d'autres parents, l'absence de travail est perçue comme dramatique : le parent vit de la honte, de l'humiliation, une perte de repères spatiaux et temporels et un isolement social. Le jeune ne pouvant plus se fier à son parent, il construit des rapports de confiance avec d'autres personnes jugées fiables dans son entourage. Pour d'autres enfants, la souffrance parentale est indépassable, et la transmission de l'échec se fait d'une génération à l'autre. Le jeune n'arrive pas à imaginer un avenir à long terme.

Cette différence dans les façons de s'adapter aux situations de chômage de longue durée est également soutenue par l'étude de Ball et Orford (2002), menée auprès de 24 chômeuses et chômeurs de longue durée en Angleterre. Cette étude permet de voir que plusieurs personnes interviewées participent à des activités s'approchant du travail (bénévolat) ou s'inscrivent en formation. Elles sont proactives dans la façon de développer des buts dans des sphères autres que le travail. Elles s'investissent au sein d'activités porteuses de sens pour elles, mais le désir d'intégrer un emploi dans le marché du travail formel demeure présent pour toutes les personnes interviewées.

De ces études, il est possible de dégager que, dans divers contextes nationaux, le chômage de longue durée a généralement des conséquences physiques, psychologiques, sociales et économiques négatives pour ceux et celles qui le vivent, de même que pour leur famille. Plusieurs États se sont ainsi dotés de politiques publiques visant à limiter les coûts associés aux prestations d'aide de dernier recours ou de chômage et à offrir un soutien aux personnes en chômage de longue durée dans leur insertion sociale et professionnelle.

2. LES POLITIQUES PUBLIQUES D'INSERTION

Les politiques publiques associées au chômage et à l'aide au revenu ont d'abord été élaborées dans plusieurs pays occidentaux comme mesures de soutien inconditionnel aux personnes vivant des situations de non-emploi en raison du risque social collectif lié aux mouvements conjoncturels du marché du travail (Morel, 2002; Roques, 2011a). Au Québec, l'adoption en 1969 de la *Loi sur l'aide sociale* s'appuyait sur un principe de justice sociale et visait à consolider le droit des personnes à l'assistance dans les situations de besoin. Cette loi reconnaissait explicitement l'influence de facteurs économiques et sociaux extérieurs dans les situations de non-emploi : la responsabilité de ces situations n'était pas uniquement attribuée aux individus (Morel, 2002). Pour Dufour *et al.* (2003), ces politiques publiques ont subi des changements, plus particulièrement dans les années 1980-90, lorsque la notion de contrepartie s'est implantée. Ces modifications marquent le passage de l'État-providence (*Welfare State*) à l'État du *Workfare*, qui offre des prestations impliquant, en

contrepartie, la participation à des mesures d'insertion ou visant le retour au travail. Ce modèle du *Workfare*, d'abord américain⁷, s'est ensuite imposé en Europe, notamment par la mise en place du revenu d'intégration belge et du revenu de solidarité français (Michel, 2009). Michel souligne que la contrepartie impliquée dans l'obtention de l'assistance induit une responsabilité individuelle au regard de la situation de non-insertion : les personnes en chômage de longue durée se voient obligées de s'activer dans leurs démarches vers une contribution à la société. Cette contribution est tributaire – selon les fondements de ces politiques – de l'insertion en l'emploi.

Dufour *et al.* (2003) distinguent les politiques de la contrepartie dure, qui pénalisent lors d'un refus d'emploi ou de participation à des mesures d'emploi, de celles de la contrepartie douce qui impliquent des mesures incitatives visant la participation en emploi. Selon ces définitions, au Canada, la récente modification à la loi et aux règlements sur l'assurance-emploi adoptés en 2013 dans le cadre de l'initiative *Jumeler les Canadiens et les Canadiennes aux emplois disponibles* peut être classée parmi les mesures de contrepartie dure. Elle resserre en effet les critères d'emplois convenables, restreint les possibilités de refus d'emploi et crée trois catégories de prestataires (travailleurs de longue date, prestataires fréquents et prestataires occasionnels) avec des exigences distinctes quant à l'acceptation des emplois (Gouvernement du Canada, 2013). La contrepartie est particulièrement dure pour les prestataires fréquents, qui doivent élargir – après sept semaines d'assurance-emploi – leur recherche d'emploi à tous les postes pour lesquels ils peuvent être qualifiés et accepter un salaire à partir de 70 % du salaire précédent, pourvu que celui-ci ne soit pas inférieur au salaire minimum en vigueur dans la province⁸. À l'instar du Canada, plusieurs pays tels les États-Unis, l'Allemagne, la Grande-Bretagne, le Danemark, la Finlande et la Norvège optent pour une contrepartie dure et obligent la

⁷ Aux États-Unis, ce modèle a été entériné par le *Ticket to Work and Work Incentives Improvement Act of 1999*. Cette loi avait pour but d'inciter le retour en emploi en limitant les coûts associés ou perçus au retour au travail. Elle garantissait, par exemple, le maintien d'une assurance médicale 93 mois après un retour en emploi (Roessler, 2002).

⁸ Pour les détails des exigences, pour les autres catégories d'emploi et pour l'emploi convenable, voir <http://www.servicecanada.gc.ca/fra/sc/ae/jced/prestataires.shtml>

participation aux programmes mesures visant le retour en emploi. En Finlande et aux États-Unis, par exemple, les chômeuses et chômeurs voient leurs allocations diminuées s'ils refusent de participer à des activités de recherche d'emploi ou s'ils refusent un emploi qui leur est offert (Dufour *et al.*, 2003).

Le Québec a pour sa part abandonné la contrepartie dure – aussi appelée approche coercitive – en octobre 2005 à la suite de l'adoption de la loi 57, la *Loi sur l'aide aux personnes et aux familles*. Le gouvernement du Québec opte plutôt pour la contrepartie douce. Les personnes ne peuvent plus être contraintes à participer à des mesures visant leur insertion professionnelle (Gouvernement du Québec, 2012). Ainsi, puisque l'aide de dernier recours est de juridiction provinciale dans la fédération canadienne, les chômeuses et les chômeurs de longue durée sont davantage touchés par le type de contrepartie adoptée par le Québec. Néanmoins, les politiques publiques de la province visent à mener les personnes bénéficiaires de l'aide de dernier recours à une participation active, qu'elles associent à une insertion sur le marché du travail (MESS, 2012a). Selon Dufour *et al.* (2003), ces dernières s'appuient, à l'instar de celles de la France et du Danemark, sur la création d'un environnement social favorable au travail, notamment par des politiques visant la conciliation travail-famille. Au Québec, trois axes majeurs de déploiement ont été privilégiés : les services de garde éducatifs à l'enfance, les allocations familiales et le régime d'assurance parentale. Le Québec offre également une prime de retour au travail aux prestataires de l'aide de dernier recours effectuant un retour au travail (Gouvernement du Québec, 2013).

Selon Barbier (2002), l'ensemble de ce modèle de *Workfare* ou de contrepartie induit un lien explicite entre la protection sociale et les politiques du marché du travail. Dans le même sens, selon Wuebbeke (2011), un lien causal est établi dans ces politiques entre l'augmentation de la participation sur le marché du travail et la réduction de la pauvreté, de l'exclusion et de la ségrégation. Ces politiques sont critiquées, car elles amènent les individus les plus fragilisés à porter le fardeau de leur non-insertion professionnelle (Castel, 2003; Castra, 2003; Schultheis, 2007), de leur formation ou de leur

emploi (Bernier, 2011). Ces auteurs soulignent que la responsabilité individuelle sous-jacente à ces politiques semble occulter les aspects structurels relatifs à la capacité des entreprises et de la société à intégrer ces populations. Parmi ces aspects structurels, Lee et Vinokur (2007) identifient des barrières à l'emploi comme l'accès à des services de garde, l'accès à des moyens de transport et la qualité inadéquate des emplois. Dans le même sens, d'après Malmberg-Heimonen et Vuori (2005), les politiques publiques impliquant une contrepartie occasionnent un virage par rapport aux politiques de soutien inconditionnel des personnes en situation de chômage et de pauvreté. Selon ces auteurs – et de manière encore plus prégnante pour les personnes en situation de chômage de longue durée – cette contrepartie peut créer des écarts entre les besoins des personnes et les politiques qui leur sont destinées. Dans le contexte d'un chômage structurel, les personnes en chômage de longue durée auraient besoin de soutien pour développer, en plus de leurs stratégies de recherche d'emploi, des stratégies pour surmonter les obstacles et les revers qu'elles peuvent vivre dans leurs actions en vue de leur ISP. Les auteurs soutiennent également que la prévention des symptômes de dépression et de détresse psychologique chez ces populations se révélerait potentiellement aussi importante que l'apprentissage de stratégies de recherche d'emploi. Les résultats de leur étude montrent également que l'obligation de participation, dans un contexte de chômage structurel, peut occasionner des conséquences négatives chez les personnes en accroissant le découragement vécu face aux possibilités d'insérer le marché de l'emploi. Par conséquent, les chercheurs critiquent l'imposition des politiques d'obligation d'activation destinée aux personnes en chômage de longue durée en raison des risques pour la santé psychologique de personnes pouvant se trouver en situation de vulnérabilité.

Comme nous l'avons esquissé dans les paragraphes précédents, dans le cadre des politiques publiques, diverses programmations de services sont offertes pour soutenir l'atteinte de résultats prédéterminés en termes d'insertion sociale et professionnelle des personnes en chômage de longue durée. Ces programmations visent entre autres l'apprentissage, notamment de stratégies et de méthodes facilitant l'insertion sociale et

professionnelle⁹, mais également la dynamisation des actions des personnes pouvant appartenir à la catégorie des travailleuses et travailleurs découragés¹⁰. Cette activation peut s'avérer volontaire ou imposée, selon le type de contrepartie adoptée par les pays.

Parmi les divers programmes offerts aux personnes pour faciliter leur insertion sociale et professionnelle, plusieurs se réalisent en groupe. Dans certains pays comme la Norvège et la Finlande, le recours au programme de groupe est systématisé : les chômeuses et chômeurs sont tenus de participer à un entraînement à la recherche d'emploi en groupe (*job-search training*) impliquant une intervention courte et intensive en ateliers organisés (*Ibid.*). Au Canada, dans un rapport portant sur les services d'employabilité en groupe, De Raaf, Shek-wai Hui et Sims (2011) montrent que de nombreux services de groupes sont proposés pour soutenir l'insertion professionnelle de personnes sans emploi, notamment celles éloignées du marché du travail¹¹. Au Québec, l'analyse du *Protocole de reconnaissance et de partenariat entre Emploi-Québec et les organisations communautaires œuvrant en employabilité* (MESS, 2006) – toujours en vigueur en 2015 – montre que la modalité d'intervention en groupe demeure très présente dans la prestation de services aux personnes sans emploi.

Des recherches empiriques ont été menées afin de mesurer ou de comprendre les effets de la participation à un programme de groupe sur l'insertion sociale et professionnelle (ISP) de personnes en chômage de longue durée. La section qui suit expose une synthèse des résultats d'une recension menée à ce sujet. Ces résultats permettent de faire l'état des connaissances scientifiques actuelles afin de mettre en relation les groupes

⁹ Dans cette thèse, l'insertion sociale et professionnelle est définie comme une transition d'une situation de chômage à une situation d'emploi ou de formation. L'introduction d'un « et » entre sociale et professionnelle a pour but de souligner l'inclusion des différents contextes de vie de la personne en chômage de longue durée au sein desquels elle pourrait vivre une désinsertion.

¹⁰ Au Québec, Emploi-Québec (2015) définit les travailleuses et travailleurs découragés comme « ceux qui ont déclaré vouloir travailler, mais qui n'ont pas cherché de travail parce qu'ils estimaient n'avoir aucune chance de trouver un emploi convenable ». L'Institut national de la statistique et des études économiques en France utilise plutôt la catégorie de « chômeurs découragés » pour définir cette situation.

¹¹ Leur analyse ne tient pas compte explicitement des programmes québécois.

d'ISP (et les actions qui s'y déroulent) et l'insertion sociale et professionnelle des personnes participantes. De nombreuses recherches font ressortir des effets positifs de ce type d'intervention, alors que d'autres ne notent aucun effet. Or, ces retombées ou effets contrastés font principalement l'objet d'une description dans les recherches recensées ; la compréhension des différences associées à la participation à un groupe en ce qui a trait aux processus d'insertion sociale et professionnelle demeure à étayer scientifiquement.

3. UNE RECENSION DES ÉTUDES SUR LES EFFETS ET SUR LES RETOMBÉES DES GROUPES VISANT L'ISP

Avant de détailler les résultats de la recension, quelques précisions sont d'abord données ici sur la méthode de recherche documentaire qui l'a soutenue. Pour réaliser cette recension, les mots clés suivants ont été utilisés : *insertion professionnelle*, *insertion sociale*, *chômage de longue durée*, *programme* et *program*, *welfare-to-work*, *adults*, *unemployment* et *job search*. Ces mots clés ont été croisés dans PsycINFO, FRANCIS, ERIC, Érudit, et SocINDEX. À partir des listes de références ayant émergé des sources documentaires consultées, une méthode boule de neige (N'Da, 2007) a également été utilisée. Des recherches à partir de listes de publications de chercheuses et chercheurs francophones associés aux travaux sur l'insertion sociale et professionnelle ont également été faites. Les critères de sélection des recherches étaient : 1) que l'intervention s'adresse à des adultes sans emploi depuis plus de douze mois ou vivant des intermittences régulières entre l'emploi et le chômage; 2) que l'intervention vise l'ISP et 3) que l'intervention se réalise principalement en groupe. Seront d'abord présentés les résultats des études évaluatives à devis expérimental, les études à devis quasi-expérimental, puis les études évaluatives à devis descriptif. Afin d'alléger le texte, certaines données contextuelles et méthodologiques (nombre de sujets, pays, durée) des études à devis expérimental et à devis quasi-expérimental seront présentées à l'annexe A. Compte tenu de la proximité entre les études incluant un devis descriptif et le projet-source de la thèse, les informations contextuelles et méthodologiques concernant ces études seront détaillées.

3.1 Les études évaluatives à devis expérimental

Des études à devis expérimental conduites dans différents contextes mesurent l'efficacité des programmes ou des démarches de groupe auprès de personnes en chômage de longue durée en comparaison avec celle de groupes témoins équivalents. Certaines études ont démontré un effet significativement positif sur l'insertion en emploi¹² par rapport à des groupes témoins (Brenninkmeijer et Blonk, 2012; Greenberg et Robins, 2011; Stidham et Remley, 1992). Ces études soutiennent que la participation à un groupe favorise significativement l'insertion professionnelle. Dans le programme évalué par Brenninkmeijer et Blonk (2012), les ateliers sont conduits autour de thèmes comme le réseautage, les méthodes de recherche d'emploi ou l'analyse des demandes des employeurs. Ils visent spécifiquement à développer le sentiment (SEP) d'efficacité personnelle¹³ associé à la recherche d'emploi, l'estime de soi de même que la capacité à résoudre des problèmes afin de dépasser les barrières et les revers vécus par chacune des personnes participantes dans leurs recherches d'emploi. Ce programme vise également à créer un réseau de soutien social pour ces personnes. Stidham et Remley (1992) situent le programme du club de recherche d'emploi dans une approche qualifiée de comportementale, qui vise le renforcement des comportements et des techniques appropriés en recherche d'emploi par les pairs et les personnes intervenantes. Les personnes participantes réalisent des exercices écrits visant la préparation de documents utiles à leur recherche d'emploi. Ils pratiquent les techniques d'entrevue et reçoivent les rétroactions des autres membres. Elles sont amenées à mobiliser une approche personnelle de vente (*personal sales approach*). Le soutien entre les personnes participantes dans leur démarche constitue un aspect processuel valorisé.

¹² Ces études s'intéressent plus spécifiquement à l'insertion dans un emploi et non à l'insertion sociale et professionnelle telle que définie précédemment.

¹³ Selon Bandura (1986), le SEP renvoie « aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et à réaliser un ensemble d'actions pour atteindre les types de performance attendue » (François et Botteman, 2001, p. 521). Alors que le SEP concerne l'évaluation que fait une personne de ses capacités dans une situation donnée, l'estime de soi concerne les jugements, et les évaluations globales positives et négatives que la personne fait de soi et de sa valeur personnelle. L'estime de soi représente la partie évaluative du concept de soi (Nugent et Thomas, 1993). Elle concerne l'évaluation de plusieurs aspects, comme la compétence sociale, l'habileté à résoudre des problèmes et la valeur personnelle par rapport à autrui (Lecomte, Corbière et Laisné, 2006). L'estime de soi varie au cours de l'histoire de la personne et selon les événements auxquels elle est confrontée (Allaire et Morin, 2014).

D'autres études mesurent l'effet sur des variables intermédiaires associées positivement à l'insertion sociale et professionnelle. Par exemple, en comparant deux programmes d'ISP spécialement conçus pour des groupes de femmes ayant été victimes de violence conjugale avec un groupe témoin, Chronister et McWhirter (2006) constatent des effets significatifs de ces programmes sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en recherche d'emploi et sur la conscience critique à l'égard des situations de violence conjugale. Elles comparent le programme ACCESS¹⁴ (en français : *Counseling de carrière et d'employabilité avancé pour les survivantes de violence conjugale*) et le même programme, mais bonifié d'ateliers visant le développement de la conscience critique et de l'*empowerment* des femmes. Le programme ACCESS est conçu en intégrant des composantes de l'intervention qui, dans les processus de counseling de carrière, contribuaient significativement à la taille de l'effet de la méta-analyse de (Brown et Ryan Krane, 2000), à savoir les exercices écrits, les rétroactions et interprétations individualisées, l'information sur le marché du travail, la possibilité de *modeling* et le réseau de soutien pour aider à déterminer les choix de carrière. Dans ce programme, les participantes réalisent des exercices – écrits et oraux – d'évaluation des habiletés, de rédaction journalière en lien avec les expériences de carrière, de relaxation, d'identification de compétences et de connaissance des milieux. Un modelage de rôles est souhaité à travers la narration des femmes de leur expérience, et des ateliers sont offerts sur la clarification des buts individuels. Les participantes qui suivent le programme bonifié d'ateliers visant à amener le développement d'une conscience critique en lien avec sa situation de violence (voir l'annexe A) vivent des ateliers traitant de l'identification des attentes et des contradictions et permettant la transmission d'information et d'analyse collective du pouvoir dans les relations de violence conjugale. Comme dans les autres programmes cités précédemment, la programmation d'ACCESS vise la création de réseaux de soutien pour les femmes dans leurs démarches visant l'ISP.

¹⁴ Advancing Career Counseling and Employment Support for Survivors.

Malmberg-Heimonen et Vuori (2005) comparent quant à eux trois sous-groupes finlandais de personnes chômeuses de longue durée : des personnes contraintes à participer à un programme visant l'ISP, des personnes participant volontairement et un groupe témoin. Les chercheurs démontrent que les personnes contraintes à participer aux démarches de groupe n'en retirent aucun effet significatif en comparaison au groupe témoin. La participation contrainte occasionnerait même une détérioration du SEP et du sentiment d'espoir quant à la possibilité d'intégrer le marché du travail tandis que, chez les personnes en chômage de longue durée participant volontairement, on constate une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle en recherche d'emploi de même qu'une amélioration de la santé psychologique. Dans les programmes évalués, les personnes participaient à un entraînement à la recherche d'emploi (*job search training*), dont le contenu n'est pas spécifié par les auteurs.

Creed, Bloxsome et Johnson (2001) comparent pour leur part les effets attribuables à la participation à un programme australien en groupe aux effets obtenus dans un groupe témoin. Le programme vise selon les auteurs à accroître les compétences générales associées à l'emploi, les compétences informatiques, par exemple. Il vise l'acquisition de compétences spécifiques à certains emplois comme ceux de commis à la vente au détail ou à l'entreposage. De même, du soutien est offert aux personnes participantes pour la recherche d'emploi et pour la préparation aux entrevues. À la lumière des résultats de l'équipe scientifique, le programme semble entraîner, chez les personnes participantes en chômage de longue durée, une augmentation significative de l'estime de soi et du développement de compétences en recherche d'emploi. Cette recherche met aussi en évidence le fait que les relations interpersonnelles encourageantes entre les membres et avec la personne animatrice sont associées à une plus grande confiance et à un meilleur bien-être des personnes participantes. Le programme a permis à 52 % des répondants (groupe témoin et groupe expérimental) de s'insérer professionnellement, mais les personnes participantes ne diffèrent pas significativement du groupe témoin à cet égard. Dans une autre recherche comparative avec groupe témoin réalisée en Australie, Harris, Lum, Rose, Morrow, Comino et Harris (2002) ont mis en évidence que les programmes de

courte durée en groupe (11 heures), dans une approche cognitivo-comportementale, démontrent peu d'efficacité pour soutenir l'insertion professionnelle des personnes en chômage de longue durée. Le programme évalué incluait deux éléments principaux : a) des restructurations cognitives (transformation de pensées négatives en pensées plus rationnelles et b) une méthode de résolution de problème de même que des stratégies comportementales transmises pour acquérir des techniques de relaxation. Les résultats montrent que, bien que les personnes participantes ne se démarquent pas significativement de celles du groupe témoin quant à leur insertion professionnelle, leur estime de soi était significativement plus élevée à la suite de la participation au programme.

Au Québec, la Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique (DGARES) du MESS (2012*b*) a produit une recherche évaluative longitudinale sur les entreprises d'insertion¹⁵. Les personnes participantes y étaient amenées à réaliser en groupe des tâches propres à un métier dans un contexte de travail. Les personnes participantes¹⁶ ont été comparées, aux temps 1, 4 et 5, à un groupe témoin de personnes choisies aléatoirement sur une liste de personnes bénéficiaires de l'aide sociale ne participant à aucune mesure d'insertion. Les résultats montrent que, en comparaison avec un groupe témoin, la participation à une entreprise d'insertion favorise significativement l'insertion en emploi dans l'année suivant la participation, en plus de contribuer à une augmentation significative des revenus. Ces deux effets se maintiennent 17 mois après la fin de la participation (T₅). De même, on constate une diminution significative des mois passés à l'aide sociale (diminution moyenne nette de 4,7 mois dans l'année suivant la participation). Aussi, des hausses significatives sont constatées sur la confiance en soi, l'estime de soi, la perception de ses compétences socioprofessionnelles, la condition de vie personnelle et la motivation à occuper un emploi entre le temps 1 et le temps 4. Une

¹⁵ Selon le MESS (2012*b*), « la mission des entreprises d'insertion est l'insertion sociale et professionnelle des personnes en situation d'exclusion » (p. 26).

¹⁶ Parmi les personnes participantes ayant amorcé le programme au temps 1, 46 % n'avaient jamais eu recours à l'aide sociale, 22 % étaient bénéficiaires de l'aide sociale depuis moins de 2 ans, 10 % depuis 2 à 4 ans, 10 % depuis 4 à 8 ans et 13 % depuis plus de 8 ans.

diminution significative est également notée sur l'amotivation¹⁷, la perception du contrôle exercé par leur supérieur et les expériences négatives au travail. Ces effets intermédiaires se maintiennent au temps 5.

Dans leur étude évaluative expérimentale du programme *Solidarité Jeunesse* mise en place dans les Carrefours jeunesse-emploi du Québec auprès d'une population de jeunes adultes adressant une demande à l'aide sociale, Valois, Fournier et Parent (2004) constatent que les personnes participantes se démarquent significativement du groupe témoin quant à leur insertion dans un emploi. Elles font également plus de démarches personnelles visant à recouvrer la santé ou, selon l'expression des auteurs, à « se prendre en mains ». Selon leurs besoins, elles ont appris à mieux gérer leur budget, ont entrepris des démarches pour régler des dettes importantes, ont stabilisé leur lieu d'hébergement, ont diminué leur consommation de drogues ou d'alcool ou ont entrepris un suivi psychologique. De plus, les personnes participantes se démarquent significativement du groupe témoin quant à leur intention de retour aux études : 28 % d'entre elles actualisent cette intention au cours du programme de *Solidarité Jeunesse*, mais ce nombre de retours aux études ne diffère pas significativement du groupe témoin. Les personnes participantes vivent une diminution significative de la perception des barrières à l'emploi, affichent moins d'attitudes et de croyances associées à une perception de contrôle défaitiste et dépendante¹⁸. Elles affichent plus d'attitudes et de croyances associées à une perception de contrôle et d'auto-responsabilisation et à une perception de contrôle proactive. Ces personnes ressentent également significativement plus de pression pour se trouver un emploi.

Au terme de ce qui précède, il est possible de dégager que la participation à des groupes visant l'ISP peut occasionner des effets positifs sur l'insertion en emploi et sur des

¹⁷ Dans cette recherche, l'amotivation se définit ainsi : une personne qui ne se sent pas compétente pour accomplir des tâches ou ne croit pas que l'activité produira un résultat escompté.

¹⁸ Dans le locus de contrôle défaitiste : « la réalité s'impose à soi et aliène toute liberté individuelle. L'action paraît impossible et les buts fixés irréalisables » (Fournier et Jeanrie, 1999 dans Valois *et al.*, 2004, p. 37). Dans le locus de dépendance, le lien entre le soi et le milieu suit une relation de dépendance qui nuit à la mise en œuvre d'initiatives individuelles.

variables intermédiaires qui y sont reliées. Cependant, on constate des résultats qui divergent : parfois significatifs, ils sont dans d'autres cas non significatifs. L'un des aspects reconnus comme une source potentielle de ces différences relève de la contrainte à participer aux groupes d'ISP : une participation contrainte pourrait susciter des effets dommageables chez les personnes en chômage de longue durée. La durée semble également un facteur déterminant pour que la participation à un groupe ait des effets positifs sur l'ISP des personnes participantes. Certaines études montrent l'importance du rôle des pairs et des personnes intervenantes pour offrir un soutien de même que pour susciter ou dynamiser l'apprentissage de méthodes et outils de recherche d'emploi. Plusieurs études montrent des transformations suscitées par la participation aux groupes visant l'ISP quant à l'évaluation que les personnes font de leur capacité associée à la recherche d'emploi (SEP), de leur estime d'elles-mêmes et, dans certains cas, dans la conscientisation d'obstacles associés à leur situation et aux actions qu'elles peuvent entreprendre pour surmonter ces obstacles. Sont rapidement évoqués les exercices écrits, les discussions et les mises en situation mis en place au cours des programmations évaluées. Cependant, on sait peu, à la lumière de ces recherches, ce qui contribue dans le groupe, à susciter des effets sur l'ISP ou sur les variables intermédiaires.

3.2 Les études évaluatives à devis quasi-expérimental¹⁹

D'autres recherches évaluent les effets ou les retombées de la participation au programme ACCESS chez les personnes en chômage de longue durée en mesurant l'évolution de variables intermédiaires associées à l'ISP²⁰. Selon un devis quasi-expérimental, des mesures répétées sont prises avant et après l'intervention (pré-test / post-test) auprès d'un ou de plusieurs groupes. Davidson, Nitzel, Duke, Baker et Bovaird (2012), ont démontré que, chez des femmes américaines violentées en chômage de longue durée, la

¹⁹ Cette classification s'inspire notamment de celle de Fortin (2010) qui classe la comparaison pré-test/post-test à groupe unique dans les devis de recherches quasi-expérimentaux. Cependant, d'autres auteurs comme Boudreault (2004) considèrent ce type de devis comme pré-expérimental, car l'évaluation n'inclut pas de groupe témoin.

²⁰ Certains travaux comme ceux de la Direction générale adjointe de la recherche (2011) utilisent plutôt le terme d'effets intermédiaires des programmes d'ISP en écho aux effets ultimes que cet organisme gouvernemental associe à l'insertion en emploi et à la sortie de l'aide sociale.

participation à un programme de groupe a permis une augmentation du SEP dans les recherches d'emploi, une augmentation de la perception du soutien par rapport à la carrière, une diminution des obstacles perçus à l'emploi ainsi qu'une diminution de l'anxiété et de la dépression. De même, dans une recherche en France visant à évaluer les effets associés à la participation de bénéficiaires du Revenu minimum d'insertion à une démarche ou une formation en groupe, Checcaglini (2000) identifie, en comparant les résultats avant et après l'intervention, d'une part, un effet de dynamisation (augmentation de la confiance en soi, remotivation, modification du rythme de vie, augmentation du dynamisme) et, d'autre part, un effet de contact avec les institutions et avec des personnes vivant la même situation que soi. Selon l'auteure, le dispositif permet aux bénéficiaires de participer, selon leurs attentes, à des formations poursuivant des visées de mise à niveau, d'aide à la recherche d'emploi, de formations qualifiantes ou de formations menant à un contrat d'emploi-solidarité²¹. Elle rapporte une hausse de l'insertion professionnelle, mais cette dernière n'est pas chiffrée.

Au Québec, Savard, Robidoux et Brien (2004; 2005) ont réalisé une recherche évaluative avec un devis mixte incluant une portion quasi-expérimentale longitudinale. Ils évaluent un programme d'ISP en groupe de 20 semaines, auquel est ajouté un suivi hebdomadaire d'un an, auprès de personnes en chômage de longue durée. La programmation, au départ soutenue par l'équipe de recherche, intègre la réalisation de projets personnels et collectifs considérant quatre dimensions : biologique, psychologique, social et vocationnelle. Les auteurs précisent les fondements de l'intervention évaluée :

- a) mobiliser l'action pour amener les personnes à vivre des expériences de validation ;
- b) susciter la compréhension de soi par l'action et la réflexion ;
- c) favoriser les occasions de déployer ses compétences dans un contexte extérieur afin de contrer la honte associée à l'éloignement du marché du travail ;

²¹ Selon, l'Institut national de la statistique et des études économique (2015) « Le contrat emploi-solidarité a été créé en 1990, afin de favoriser l'insertion professionnelle des personnes sans emploi (rencontrant des difficultés particulières d'accès à l'emploi). Il s'agit d'un contrat à durée déterminée (quelques mois) et, le plus souvent, de 20 heures par semaine » (*Ibid.*).

- d) soutenir la réalisation de projets ;
- e) favoriser le réseautage, permettre de s'ouvrir aux autres et potentiellement de réaliser des changements dans ses dynamiques relationnelles²².

Pour évaluer la démarche, trois temps de mesure sont pris : avant la démarche (T₁), à la fin des 20 semaines en groupe (T₂) et à la fin du suivi individuel d'un an suivant le deuxième temps (T₃). Parmi les facteurs ayant évolué significativement du T₁ au T₂, les auteurs notent une amélioration de l'estime de soi, de l'optimisme, de la perception de contrôle sur les obstacles à l'insertion professionnelle, de la santé, des stratégies adaptatives de recherche de soutien social et de la croyance dans la disponibilité du soutien social. Une diminution significative est constatée de la détresse psychologique, de l'anxiété, de la dépression, des symptômes d'obsession-compulsion, de la somatisation, de la sensibilité interpersonnelle, des perceptions des obstacles à l'insertion professionnelle. Une diminution significative est notée des étapes de contemplation²³ et de maintien dans le changement. Les modifications relatives aux étapes de changement indiquent que « les individus sont moins tentés de rechuter et croient de plus en plus qu'ils peuvent maintenir le changement » (Savard *et al.* 2004, p.63). Les données du T₂ au T₃ permettent de voir que la majorité des gains réalisés se maintiennent dans le temps. Cependant, on note une hausse significative de l'étape de pré-contemplation²⁴ dans le changement. Les auteurs posent l'hypothèse que, des changements importants réalisés à la suite du programme – par exemple, une insertion en emploi – ont pour conséquence que les personnes ne sentent plus le besoin d'envisager d'autres changements. Une diminution significative en lien avec le SEP est également constatée. Entre autre, après les rencontres de suivi échelonnées sur un an, 55 % des personnes impliquées dans ce programme d'insertion professionnelle sont en

²² Les composantes de la programmation viennent d'un document non-publié de Savard, Robidoux et Lahaie (2003).

²³ Selon McConaughy *et al.* (1983, in Savard *et al.*, 2004), à cette étape, l'individu prend conscience du changement à opérer et en évalue les implications.

²⁴ À l'étape de pré-contemplation, les individus n'envisagent pas de réaliser un changement au cours des prochains six mois. « Ils sous-estiment les bénéfices du changement, en surestiment les coûts » (p. 57).

emploi, en formation ou en recherche d'emploi, et 45 % sont impliquées dans des projets personnels.

Toujours en contexte québécois, Michaud *et al.* (2012a) ont réalisé une recherche évaluative d'un programme nommé *Personnes et communautés en mouvement* (PCM) qui impliquait une intervention de dix-huit mois et dont plusieurs étapes se réalisaient en groupe. Cette recherche, qui constitue le projet-source de la présente thèse, inclut un devis quasi-expérimental longitudinal²⁵. Au temps 1, 67 % des personnes participantes ont plus de cinq ans consécutifs d'absence du marché du travail ; de celles-ci, 23 % n'ont eu aucune expérience de travail. Toutefois, 29 % de l'échantillon a eu une expérience de travail rémunérée au cours des deux années précédant la participation au programme, bien que pour la plupart, il s'agisse d'une expérience de courte durée. La quasi-totalité de l'échantillon bénéficie de l'aide de dernier recours.

En termes de résultats, les analyses présentées par Michaud *et al.* permettent de constater les améliorations significatives entre le temps 1 et le temps 2 de la recherche, soit après la réalisation d'un projet collectif. À ce moment sont notées des améliorations significatives du SEP, de l'attachement, de l'aide tangible et matérielle, des conseils, de l'assurance de sa valeur et de l'échelle globale d'évaluation du soutien social. De même, l'équipe de recherche note une augmentation du nombre de personnes intimes dans le réseau des personnes participantes, c'est-à-dire des personnes assez proches d'elles, avec qui elles peuvent s'entretenir de préoccupations ou d'éléments importants dans leur vie. Entre le temps 1 et le temps 3, il est possible de constater une augmentation significative de l'estime de soi positive, des conseils et de l'assurance de sa valeur. Une diminution significative de l'irritabilité, de l'amotivation, de la motivation intrinsèque²⁶ et des émotions négatives est aussi observée. À la fin de la participation au temps 4, 28 % sont en

²⁵ Le devis de recherche est détaillé dans le chapitre de méthodologie.

²⁶ La motivation intrinsèque « implique l'engagement actif d'un sujet dans une tâche qu'il trouve intéressante sans que ne soit nécessaire une récompense autre que l'activité elle-même » (Laguardia et Ryan, 2000, p. 286).

emploi, 26,7 % aux études, 12 % en recherche d'emploi et 17,3 % en stage. Quatre mois après la fin du programme (temps 5), 82 % des personnes qui ont répondu au questionnaire sont considérées comme en mouvement, 39 % (n = 18) sont en emploi et 19 % (n = 10) sont aux études²⁷. De même, on constate une diminution de trois mois dans le temps de présence à l'aide sociale à la suite de la participation au programme en comparaison avec le nombre de mois de présence à l'aide sociale dans l'année précédant l'intégration au programme. De même, 22 % des personnes participantes n'ont pas bénéficié de l'aide de dernier recours lors des douze mois suivant la fin du programme.

Les études évaluatives à devis quasi-expérimentale permettent de montrer que la participation à un groupe visant l'ISP suscite, chez les personnes participantes, des transformations significatives en lien avec leur situation professionnelle. Plusieurs personnes se mobilisent vers l'emploi (salarie ou bénévole) ou vers une formation à la suite de leur participation aux groupes évalués. La participation à ces groupes semble transformer le rapport des personnes à elle-même (SEP, estime de soi, de l'optimisme, de la perception de contrôle sur les obstacles à l'insertion professionnelle, remotivation) et aux autres (augmentation du soutien social, conseil, création de nouvelles relations). Certains auteurs mettent en lumière l'importance des actions, des projets et des tâches réalisés en groupe, les considèrent comme des occasions de mise en visibilité des compétences des personnes participantes. Savard *et al.* (2003) insistent sur l'importance du lien entre l'action et la réflexion afin de susciter un processus de compréhension de soi à travers leur participation à un groupe. Cependant, en mettant l'accent sur l'évaluation des mesures avant-après, de telles recherches se centrent sur la détermination des effets des programmes sur l'ISP et sur les variables qui y sont associées ; le processus par lequel la contribution des personnes participantes à un groupe permet de susciter des apprentissages liés à l'ISP et ouvrant sur le développement des personnes est, dans ce contexte, peu documenté.

²⁷ Elles participent à des programmes menant à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, un diplôme d'études professionnelles, une attestation d'études collégiales, un diplôme d'études collégiales ou un certificat universitaire.

3.3 Les études évaluatives à devis descriptif

Comme les réalités d'insertion sociale et professionnelle divergent d'une région géographique à l'autre, les études évaluatives à devis descriptifs sont ici présentées distinctement selon leur lieu de réalisation, à savoir à l'extérieur du Québec ou dans ce contexte national.

3.3.1 Les études extérieures au Québec

Bronstein et McPhee (2009) ont réalisé une étude qualitative auprès de femmes afro-américaines chômeuses de longue durée participant, au sein d'un organisme communautaire, à un groupe d'un an visant leur insertion sociale et professionnelle. Elles notent, à l'analyse des propos tenus lors de groupes focalisés²⁸, que ce groupe permet la formation de relations sociales, d'entraide et de soutien entre les membres. Les femmes peuvent partager leur expérience et être soutenues de façon hebdomadaire dans leurs démarches pour intégrer le marché du travail. Elles apprennent différentes stratégies d'adaptation et les mobilisent dans leur situation. Les auteures soulignent que les personnes participantes vivent ce que Shulman (2011), dans sa description des facteurs d'aide mutuelle dans les groupes, nomme « la force du nombre » (p. 27) et « le sentiment d'être dans le même bateau » (p. 34). De plus, les personnes participantes ont pu bénéficier d'informations variées sur des ressources communautaires et différentes possibilités professionnelles, et partager entre elles de telles informations. Les personnes participantes mentionnent également l'importance de s'être senties aimées et considérées par la personne intervenante et par les membres du groupe. Pour certaines personnes, le programme n'a pourtant pas permis de s'insérer professionnellement : elles soulignent que, malgré l'amour ressenti, malgré le plaisir qu'elles avaient à retrouver les autres femmes, elles ressortent du programme avec une amertume. Elles ont l'impression que les promesses annoncées n'ont pas été remplies²⁹.

²⁸ Cette traduction de *focus-group* est empruntée à Leclerc, Bourassa, Picard et Courcy (2011).

²⁹ Le taux d'insertion professionnelle n'est pas mentionné.

Chronister, Linville et Palmer Kaag (2008) ont également mené une étude qualitative en recourant à des groupes focalisés de personnes ayant participé au programme ACCESS. Elles montrent que les participantes augmentent leurs connaissances au sujet de la carrière, se sentent soutenues par le fait de partager avec des femmes ayant comme elles subi de la violence conjugale. De plus, la participation à ce programme augmente l'estime de soi, le SEP et la motivation à s'insérer sur le marché du travail selon les participantes. Ces dernières font également une expérience positive de la diversité et voient que leurs difficultés en matière de violence et d'ISP sont partagées par plusieurs personnes d'origines culturelles, ethniques et sociales diverses. Par ailleurs, certaines participantes se sentent jugées dans le groupe en raison de disparités quant au niveau de scolarité complété.

Roques (2011b) a procédé à une recherche évaluative qualitative sur une démarche française en groupe visant l'ISP auprès de huit hommes majoritairement immigrants et ayant un handicap. Lors de ses observations³⁰, l'auteure a constaté chez les participants une difficulté à s'appropriier les objectifs du groupe, soit « de rechercher des solutions au niveau de l'emploi par le groupe et d'amener les sujets à être actifs » (p. 183). Lors des premières rencontres, la communication passait davantage par l'assistante sociale³¹ qui jouait, selon Roques, un rôle de leader plutôt que de facilitatrice. Par la suite, les interactions directes ont émergé entre les participants, et les hommes échangeaient des informations à propos de leurs besoins. L'auteure constate que le groupe a permis à l'entraide de se créer entre les membres. Cependant, l'émergence de situations personnelles et financières difficiles nuit à la présence de certains hommes du groupe ; à leur retour, les autres membres leur expliquent le contenu des dernières rencontres. Plusieurs hommes soulignent que le groupe leur permet de s'exprimer et d'être entendus et apporte une forme de réconfort et de soutien dans leur situation. Cependant, l'analyse des tours de parole effectuée par la chercheuse

³⁰ L'auteure ne précise pas si cette observation est participante.

³¹ Selon l'*Entente entre la France et le Québec en matière de reconnaissance mutuelle des qualifications professionnelles*, le titre d'assistante de service social constitue un équivalent du titre de travailleuse sociale au Québec. Pour plus de détails voir : <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/arm/ARM-travailleurs-sociaux.pdf>

montre que cet espace de parole n'est pas utilisé par tous de la même façon, certains parlant peu et attendant d'être invités à le faire par l'assistante alors que d'autres sont très volubiles. La parole semble être un instrument servant à partager son expérience avec d'autres, à être entendu et à réaliser collectivement des tâches en lien avec son projet d'insertion. Les interactions langagières réalisées autour des concepts et des expériences de racisme et de chômage semblent permettre aux personnes de confronter différentes conceptions et de partager des expériences affectives douloureuses. L'analyse montre des résultats très différenciés quant à l'objectif du groupe : il permet à certaines personnes de s'exprimer et leur permet d'obtenir du soutien, mais ne les amène pas à prendre du pouvoir et à être actifs par rapport à leur situation de chômage. Pour un des hommes, le groupe lui a permis de découvrir et de mobiliser ses ressources, tandis qu'un autre a entrepris des actions concrètes de retour en formation (alphabétisation) et de démarrage d'entreprise.

Dans une démarche entreprise en Ontario auprès de femmes réfugiées hispanophones, le *Hispanic Women's Support Group*, Breton (2000)³² montre comment le fait d'être entendues et de pouvoir s'exprimer dans un groupe a permis à des femmes d'oser parler et s'exprimer librement après avoir été contraintes au silence par différentes pressions sociales et institutionnelles. Selon l'auteure, dans cette intervention de groupe qui visait principalement l'insertion sociale, l'une des plus grandes retombées de l'intervention réside dans le fait que les femmes reconnaissent qu'elles ont une voix. Le groupe, mené dans une approche structurale³³ (*structural approach*), permet aux femmes de développer une conscience critique quant à leur situation. Dans cette approche, la notion de voix semble faire écho au concept de silence, utilisé pour traiter des groupes marginalisés : ce silence est opposé à la parole détenue et mobilisée par les personnes qui ont du pouvoir ou un statut majoritaire (Solar et Bélisle, 2009). Ainsi, le fait de favoriser la prise de parole et de la légitimer dans le groupe offrirait un espace plus grand de liberté et de pouvoir aux femmes hispanophones ayant participé à l'étude de Breton. Le partage avec d'autres

³² La méthodologie de l'analyse des entretiens réalisés avec les femmes n'est pas explicitée par l'auteure.

³³ Cohen et Mullender (1999) réfèrent aussi à un « modèle à buts communs » pour traiter de cette approche.

membres vivant des situations similaires leur permet de s'exprimer sur des difficultés vécues comme la discordance culturelle, les difficultés d'adaptation, les difficultés à parler la langue anglaise ou la violence conjugale. Le développement d'un nouveau réseau social à l'extérieur du groupe permet aussi, selon les participantes, de diminuer l'isolement social vécu et, ainsi, d'obtenir un soutien facilitant l'insertion sociale. Lorsque questionnées sur les aspects les plus significatifs dans le groupe, ces femmes répondent l'harmonie, l'amour qui était démontré de même que la compréhension mutuelle. En plus, des apprentissages réalisés portant notamment sur les lois, le système canadien et les ressources offertes dans leur communauté, le groupe a permis aux femmes de vivre des contradictions entraînant une transformation de l'évaluation négative qu'elles faisaient de leur valeur et de la valeur de leur voix dans la société.

3.3.2 *Les études québécoises*

Dans une étude exploratoire menée au Québec sur des groupes d'ISP, notamment dans les organismes communautaires³⁴ utilisant l'outil *Nos compétences fortes*, Bélisle (1998) montre que la participation à des groupes d'ISP suscite un dialogue intérieur porteur de réflexion, consolide ou développe les compétences génériques³⁵, permet d'acquérir de nouvelles connaissances, stimule le passage à l'action et entraîne des retombées positives sur l'apprentissage du *vivre ensemble*, sur les attitudes envers les autres, sur l'estime de soi ainsi que sur la connaissance de soi. Le partage d'une parole sur soi, la confiance qui se crée et les relations avec les autres dans le groupe ressortent comme des processus ayant contribué à ces retombées. Dans cette perspective, le travail en groupe vise à faciliter une ouverture à l'autre.

³⁴ Deux groupes s'inscrivaient dans une démarche d'ISP en milieu scolaire en formation générale aux adultes.

³⁵ L'outil *Nos compétences fortes* contient notamment un référentiel de compétences génériques comme : le sens de l'organisation, la facilité à entrer en relation avec des gens, la persévérance, la facilité à tirer leçon de son expérience, etc.

Dans une étude ethnographique menée sur des groupes d'ISP auprès de jeunes adultes de 16 à 30 ans³⁶ dans six organismes communautaires au Québec, Bélisle (2003, 2004) soutient que la participation à des groupes permet de mobiliser des capacités en lecture et en écriture et de créer des espaces de parole qui aident les personnes participantes à mettre des mots sur leurs expériences et leurs sentiments. Ces espaces peuvent permettre l'appropriation de vocabulaire et de ses règles d'usage en contexte de communication avec autrui. L'auteure souligne également que les tâches écrites aident ces jeunes adultes à approfondir la compréhension de leur expérience et à clarifier des projets. Dans les partages qui suivent la rédaction, ils peuvent, en écoutant les autres, connaître de nouveaux contextes de travail. Chez certains jeunes, l'utilisation de l'écrit dans ce contexte d'éducation non formelle³⁷ amène une sensibilisation à la pertinence de maintenir des activités d'écriture et de lecture en dehors d'un cadre scolaire afin de faciliter leur insertion sociale et professionnelle. Dans les groupes, différentes tensions relationnelles amènent parfois des conflits. Selon l'expérience des personnes participantes ou intervenantes, les valeurs, la solidarité, la mise en œuvre et l'appropriation de stratégies visant la résolution de problèmes varient (Bélisle, 2003).

Dans leur étude évaluative du programme *Solidarité Jeunesse*, Panet-Raymond, Bellot et Goyette (2003) soulignent pour leur part que le groupe permet aux personnes participantes de développer plus facilement une ouverture aux autres, d'être plus à l'aise de parler d'elles-mêmes et de leurs difficultés, et d'obtenir de l'aide en sentant qu'elles ne sont pas seules à vivre leur situation. De même, lorsqu'elles réalisent des projets et des tâches collectives et individuelles entourées par d'autres personnes, les personnes participantes acquièrent de nouvelles habiletés liées à la réalisation des tâches du projet (par exemple, l'animation d'une fête, la présentation d'une pièce de théâtre en lien avec l'emploi, la réalisation d'une vidéo, etc.). Si les auteurs soulignent que le groupe se révèle un lieu de

³⁶ Cette étude a été incluse à la présentation des résultats de la recension malgré la présence de jeunes de moins de 18 ans, car elle traite principalement de jeunes adultes déjà fragilisés dans leur ISP.

³⁷ Selon Bélisle (2012), l'éducation non-formelle renvoie à « des activités structurées qui ne donnent pas lieu à des sanctions de l'État » (p. 6).

confrontation d'attitudes pouvant nuire à l'insertion sociale et professionnelle, ce dernier peut également constituer un lieu de confrontation stimulant l'émergence de nouveaux possibles chez la personne participante, c'est-à-dire amener cette dernière à envisager des projets de vie qu'elle n'envisageait pas réalisables avant d'amorcer la démarche. Le groupe constitue en ce sens un lieu privilégié de transmission d'informations scolaires et professionnelles, et d'informations générales touchant les différentes dimensions de la vie des personnes participantes. Par ailleurs, les auteurs constatent aussi que les interactions en groupe sont peu utilisées comme levier de mobilisation sociale dans les moments où des difficultés collectives sont rencontrées par les membres.

À partir d'analyses d'entrevues, Savard, Robidoux et Brien (2004; 2005) font de leur côté ressortir que l'estime et la confiance en soi, de même que la santé mentale des personnes participantes (particulièrement celles souffrant de difficultés de santé mentale), sont améliorées par l'acceptation par les pairs et les personnes intervenantes. Cependant, lorsque cette acceptation n'est pas présente, les personnes participantes peuvent ressentir un étiquetage nuisible pouvant conduire à un sentiment d'impuissance. La présence d'ateliers portant sur les dimensions biologique, psychologique, sociale et vocationnelle leur permet toutefois d'être entendues et soutenues dans l'ensemble des dimensions influant sur leurs difficultés et sur leurs espoirs en matière d'ISP. Cependant, en ce qui concerne la dimension vocationnelle, si la pression de se mettre en action dans un projet menant vers l'emploi arrive tôt et est introduite par l'équipe de personnes intervenantes plutôt que par les membres du groupe, certaines personnes participantes réagissent soit avec soumission, soit avec rébellion. Cela peut avoir l'effet de les éloigner de l'insertion professionnelle. Par ailleurs, selon les auteurs, l'animation des ateliers de groupe permet de soutenir les processus d'apprentissage et de changement, mais exige de la vigilance, de la rigueur et de la souplesse. Lorsqu'une adhésion rigide est réalisée par les personnes intervenantes à des activités dont elles ne comprennent pas les objectifs ou qui ne sont pas porteurs de sens pour elles, colère, confusion et démotivation peuvent s'ensuivre. La réalisation de projets collectifs se déployant dans l'environnement des personnes participantes les amène à s'investir, à apprendre à collaborer, à apprendre à assumer une responsabilité dans une

activité collective et à créer de nouvelles relations. La réalisation de ces projets peut, dans certains cas, augmenter la capacité d'autodétermination³⁸ et le pouvoir d'agir des personnes participantes. De tels projets collectifs nourrissent aussi la vie du groupe en favorisant les échanges entre les personnes participantes. Les auteurs font également ressortir que la gestion des normes constitue un apprentissage important en ce qui concerne, notamment, la capacité d'être en relation et les habiletés sociales sur le plan de l'interaction avec les membres du groupe.

Turcotte, René, Lamarre, Chamberland, Blais, Bordeleau et Lagüe (2007) ont effectué une recherche visant l'évaluation qualitative des effets d'un programme ayant pour objectif l'insertion sociale et professionnelle de femmes chefs de famille monoparentale et chômeuses de longue durée³⁹. Ce programme de groupe, d'une durée de 38 semaines, est basé sur une approche bio-écologique et intersectorielle. Il mobilise des partenaires provenant entre autres des secteurs de la santé et des services sociaux, de l'éducation et d'organismes de soutien aux familles. Les résultats de l'étude de Turcotte *et al.* démontrent que la participation au programme d'ISP a permis aux femmes de formaliser un projet professionnel et de cibler des moyens d'action pour le réaliser ; un passage à l'action concret a également été constaté dans plusieurs cas. À la fin du programme, la moitié des femmes sont retournées aux études, et cinq d'entre elles ont entrepris des démarches pour compléter leur test d'équivalence de niveau de scolarité (TENS), notamment en vue d'un retour aux études. Le projet avait également permis à la moitié des personnes de faire des stages en lien avec leur choix professionnel, des stages qui ont permis de vivre une expérience de travail concrète, de se confronter aux exigences du marché du travail et d'acquérir des compétences relatives aux tâches accomplies. Cinq femmes ayant participé

³⁸Au sens de Deci et Ryan (2000), il s'agit de la capacité à assumer la responsabilité de leurs comportements, à répondre à leurs besoins d'autonomie, de compétences et d'appartenance, et de la capacité à s'intégrer et à s'engager dans des activités stimulantes leur permettant d'exercer leurs compétences. Les auteurs soulignent que certains milieux sociaux peuvent nuire à l'auto-détermination des personnes et que cette dernière n'est pas détachée du contexte social au sein duquel les personnes évoluent.

³⁹ L'échantillon retenu pour l'étude (n = 18) a été formé de personnes de deux groupes différents. Pour être retenues, les femmes devaient avoir participé à au moins deux étapes de collecte de données (entrevue pré-intervention, première entrevue bilan et deuxième entrevue bilan).

au programme demeurent cependant encore ambivalentes quant à leur choix professionnel et aux actions posées pour faire ce choix.

En ce qui a trait aux ressources personnelles, les tâches accomplies dans le groupe, les différentes réussites vécues et les défis surmontés ont permis aux personnes d'augmenter leur confiance en elles et la croyance en leur potentiel comme travailleuses. Dans le stage, les femmes nomment le fait qu'elles ont développé des compétences inhérentes à l'exercice d'un métier. La participation au projet a également permis d'apprendre à collaborer dans un groupe, à prendre la parole pour donner son opinion et à respecter celle des autres. Les personnes rapportent avoir fait des apprentissages relatifs à la connaissance du marché du travail (possibilités/exigences), mais disent également avoir eu l'occasion de se découvrir – notamment à l'aide de test et de questionnaires les associant à un profil de personnalité et d'emploi – et avoir amélioré leur connaissance d'elles-mêmes. Plusieurs femmes ont également relevé l'importance des relations sociales et du réseau développé au sein du groupe. Turcotte *et al.* (2007) font ressortir qu'une dynamique d'aide mutuelle et de soutien se crée dans les groupes, un fait bien imagé par une participante qui souligne qu'elle a reçu dans le groupe « une tasse d'amour et une tasse et demie d'amitié » (p. 125). Toutefois, certaines tensions relationnelles pouvaient également freiner l'avancement du groupe. Plusieurs personnes disent « avoir fait le ménage » et s'être éloignées de personnes jugées nuisibles dans leur entourage. Dans leur rôle de mère, plusieurs femmes sont allées chercher des ressources afin de mieux faire face aux difficultés vécues par leurs enfants et considèrent avoir amélioré leurs compétences parentales⁴⁰. Quelques personnes soulignent également le rôle des échanges en groupe sur leurs perceptions d'elles-mêmes comme citoyennes. Certaines femmes prennent conscience de leurs droits et réagissent davantage aux préjugés envers les femmes bénéficiaires de l'aide sociale.

⁴⁰ Certaines femmes notent cependant s'être senties jugées comme mères par l'instauration de cours sur les compétences parentales.

Les auteurs notent, dans leurs entrevues menées 15 mois après la fin du programme, la présence de quatre types de parcours : les parcours en continu (maintien dans les retours aux études), les projets en suspens (insertion dans un projet d'études quelques mois, puis interruption), les projets mis en veilleuse (malgré un engagement soutenu dans un projet d'études, la personne met l'accent sur un emploi pour assurer la subsistance de sa famille) et les abandons du projet professionnel. Les auteurs montrent que la présence de soutien social et de modèles de persévérance dans leur entourage constitue l'une des caractéristiques communes aux femmes ayant un parcours continu à la suite du programme. Ces résultats montrent la difficulté que certaines personnes participantes éprouvent à se maintenir dans leur projet d'ISP, malgré les apprentissages sur soi et sur le marché du travail réalisés dans le programme de groupe.

L'étude de Raymond et Comeau (2006) porte pour sa part sur la construction, l'implantation et l'évaluation d'un modèle d'intervention visant l'autonomie économique des personnes peu scolarisées⁴¹. L'intervention a été menée dans le cadre des activités d'un organisme communautaire d'alphabétisation. Elle avait comme objectif l'achèvement de projets à visée économique s'intégrant dans le secteur de l'économie sociale. Chaque personne – ou dyade – était accompagnée dans la réalisation de son projet et participait au groupe nommé « comité de porteurs de projets » (p. 30). L'un des principes d'intervention consistait à favoriser, dans l'action, des apprentissages fonctionnels en lecture, en écriture et en calcul. Les résultats montrent que le groupe a généré un fort sentiment d'appartenance, que les personnes participantes ont pu obtenir du soutien concret dans la réalisation de leur projet, obtenir des informations en partageant leurs idées et bénéficier d'un espace pour partager leurs questionnements. De plus, les objectifs sont atteints, car les personnes participantes ont augmenté leur capacité à lire, à écrire et à compter. Pendant le projet, elles ont pu établir un rapport de producteur-consommateur et s'approprier les normes de qualité au regard du type de production effectuée. Enfin, « il est apparu que les projets de travail présentaient une valeur structurante sur les plans personnels et sociaux.

⁴¹ Les données de l'étude montrent que toutes les personnes participantes avaient des conditions de vie précaires et tiraient leur revenu de l'aide sociale.

Par leur activité productive, les personnes participantes ont joué un rôle social en tant que producteurs de biens et de services » (*Ibid.*, p. 32).

En plus des retombées déjà citées d'une participation à un programme d'ISP, Michaud *et al.* (2012a) soulignent de leur côté que les personnes participantes constatent, des changements en ce qui concerne leurs habitudes de vie. Elles organisent leur vie et leur horaire de manière plus compatible à l'emploi en intégrant le groupe 21 heures par semaine. Elles structurent leur horaire à la maison, avec leurs enfants, de même que leur transport pour pouvoir être présentes dans le groupe en vue de leur projet d'ISP. Elles gèrent leurs multiples rôles. Certaines personnes améliorent leur hygiène personnelle, limitent leur consommation d'alcool, de drogue ou de médicaments, se couchent plus tôt, mangent mieux et font davantage d'exercice. De même, des changements sont constatés dans la manière de se considérer. Les personnes transforment leur perception d'elles-mêmes comme travailleuses ou étudiantes. Elles améliorent leur confiance en leur capacité de réaliser des tâches associées au travail ou aux études, et leur croyance en leur valeur personnelle, leur estime d'elles-mêmes, est augmentée dans différentes sphères de leur vie. De même, leur motivation à s'investir dans des projets collectifs, puis individuels, augmente. Les personnes apprennent également à se respecter et à se faire respecter des autres, notamment en s'affirmant de manière ajustée dans leurs relations. Les changements dans leur manière d'être en relation touchent également le développement de compétences relationnelles, une meilleure gestion des émotions avec les autres de même qu'un accroissement de la sociabilité ou des liens entretenus avec les autres.

L'équipe de recherche note également le développement d'une plus grande solidarité avec les autres, une amélioration de la manière d'être avec les enfants et des changements chez certaines personnes quant à l'ouverture aux autres cultures. Les changements touchent également une contribution plus large à la vie communautaire : certaines personnes participantes deviennent des relais d'information sur les ressources communautaires dans leurs réseaux. Elles assument un nouveau rôle de motivateur pour la mise en action de certaines personnes de leur entourage ou de la communauté. La

participation à un programme d'ISP a également permis à certaines personnes de faire des apprentissages étroitement associés au retour en emploi ou aux études comme l'amélioration d'une langue seconde, le développement de connaissances en informatique ou l'acquisition de compétences en recherche d'emploi. Plusieurs ont également vécu des changements dans leur situation (accès plus grand à des ressources comme le transport, un logement décent, un service de garde). Ces différents changements semblent avoir été favorables à l'insertion sociale et professionnelle des personnes participantes.

Une dernière étude a reposé sur un devis descriptif, mais intégré dans le cadre d'une recherche-action. Elle visait à transformer les parcours biographiques des jeunes adultes de 16 à 30 ans en suscitant, à l'aide d'une intervention d'ISP en groupe, un processus de raccrochage scolaire (Desmarais et Lamoureux, 2012). Cette recherche visait ultimement à « créer une communauté de pratique incluant tous les acteurs concernés par l'accompagnement de ces jeunes » (p. 99). L'intervention, d'une durée de 18 mois, incluait divers ateliers de connaissance de soi et divers plateaux de travail visant le développement de compétences professionnelles chez les jeunes adultes. Selon les auteurs, le programme a permis aux personnes participantes d'acquérir des savoirs portant sur la régulation des relations et sur la maîtrise de diverses activités professionnelles. Il a aussi soutenu, dans une moindre mesure, la maîtrise de la lecture et du calcul. En s'appuyant sur la conception du rapport au savoir de Charlot (2002), les chercheuses soutiennent que « ce rapport redynamisé au savoir s'est accompagné de transformations identitaires significatives » (Desmarais et Lamoureux, 2012, p. 107). L'écrit est utilisé notamment pour mettre à distance son expérience, pour pister et apporter un soutien à la réflexion. L'utilisation récurrente de questions suscitant la réflexion quant aux stratégies pour réaliser les tâches collectivement semble avoir entraîné des apprentissages expérientiels⁴² relatifs à la résolution de problèmes. De plus, des apprentissages ont été accomplis relativement au maniement d'outils, aux techniques liées aux métiers expérimentés et aux règles de

⁴² L'apprentissage expérientiel y est défini comme une construction de savoirs impliquant un processus d'aller-retour entre l'action et la réflexion. Cet apprentissage est reconnu par la verbalisation à partir d'une expérience partagée qui vise à prendre conscience de ses apprentissages et à susciter une reconnaissance par les autres.

sécurité. Le programme permet également d'apprendre la prise de décisions collectives et d'accéder à des informations sur le marché du travail. Les personnes participantes soulignent comme retombées : une meilleure connaissance de soi, une réflexion au sujet de leurs buts professionnels et une mise en place de comportements jugés essentiels par les auteures pour se décrocher un emploi. En ce qui a trait à la création d'une communauté pratique, on note que des personnes intervenantes engagées dans différents secteurs (éducation, santé et services sociaux, communautaire) ont été mobilisées par une table de concertation régionale autour du projet, mais les auteures n'indiquent pas si cette concertation intersectorielle a permis de constituer une communauté de pratique. De même, aucun retour en formation formelle n'a été constaté à la suite du projet.

Dans l'ensemble, les recherches évaluatives incluant un devis descriptif et la recherche-action présentées rendent possible le constat que les programmes ou démarches d'insertion sociale et professionnelle en groupe auprès de personnes en chômage de longue durée permettent de créer des liens, d'encourager la solidarité, de favoriser l'entraide, d'amener à poser un regard différent sur son expérience, d'augmenter l'estime et la confiance en soi et envers les autres et de favoriser, chez certaines personnes, l'insertion sociale et professionnelle. La participation à des groupes permet aussi de mobiliser des capacités en lecture et en écriture et de créer des espaces de parole qui aident les personnes participantes à mettre des mots sur leurs expériences et leurs sentiments. Les groupes peuvent soutenir, chez certaines personnes participantes, le développement d'un pouvoir d'agir. Les tâches effectuées dans les groupes d'ISP suscitent également de nombreux apprentissages relatifs à des métiers ou au retour en emploi et aux études. D'autres apprentissages portent sur la manière d'être en relation avec les autres et de gérer collectivement la réalisation des tâches inhérentes à un projet. Dans certaines situations, et ce, spécialement lorsque l'insertion sociale et professionnelle ne se produit pas, la participation au groupe peut susciter frustrations et recul des projets d'insertion et le maintien dans la situation de chômage. Peu d'information parmi les études convoquées permet de comprendre ce qui, dans les groupes d'ISP, peut occasionner des retombées

contrastées chez les personnes participantes et avoir comme effet ultime, pour certaines d'entre elles, le maintien dans la situation de chômage.

Compte tenu des impacts préalablement évoqués pouvant découler de cette situation de chômage de longue durée, il paraît important de soutenir scientifiquement la compréhension de l'influence de l'intervention en groupe sur l'insertion sociale et professionnelle des personnes en chômage de longue durée. Pour ce faire, il importe de mieux comprendre les contextes et les modalités d'intervention dans les groupes d'ISP, et ce, particulièrement dans le contexte québécois. Dans la prochaine section seront donc décrites les caractéristiques de ces groupes ayant été documentées empiriquement. Plus spécifiquement, l'accent sera mis sur les groupes d'ISP qui se déroulent dans les organismes communautaires au Québec, comme c'est le cas du projet-source de la thèse. Selon la catégorisation de ces organismes présentée par Bourdon, Deschenaux, Coallier, Dionne et Leclerc (2001), les organismes communautaires où se déroulent les groupes visant l'ISP se trouvent majoritairement dans les catégories *Insertion professionnelle et formation de la main-d'œuvre* et *Insertion sociale*, catégories qui représentaient respectivement, au moment de l'enquête, 4,1 % et 6,2 % des organismes communautaires québécois. Au Québec, des groupes visant l'ISP sont également accessibles aux apprenantes et apprenants qui accèdent à la formation générale aux adultes. Toutefois, l'intervention en contexte scolaire peut être porteuse de caractéristiques différentes, lorsque comparée à celle réalisée au sein d'un contexte d'éducation non-formelle dans les organismes communautaires. Ainsi, la description sera limitée aux groupes d'ISP réalisés dans ces derniers organismes⁴³.

4. L'ACTIVITÉ DES GROUPES VISANT L'ISP DANS LES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES AU QUÉBEC

Certaines recherches québécoises qui s'intéressent à comprendre les retombées des groupes d'ISP ont permis de documenter les contextes dans lesquels ils sont formés et

⁴³ Pour une description de la culture organisationnelle des organismes communautaires et un résumé de l'historique du mouvement communautaire au Québec, voir Dionne (2003).

l'activité qui y est mise en œuvre : programmation, tâches, interventions, type de groupe, normes, communauté, etc. Les sous-sections suivantes situent les particularités associées à l'activité de tels groupes d'ISP. Cette description permettra de conclure à un faible nombre de recherches recensées décrivant spécifiquement, dans le cadre d'une recherche longitudinale, la transformation de l'activité des groupes. Au final, l'ensemble de la présente section mènera au constat que peu de recherches permettent d'approfondir la relation entre la contribution des personnes participantes à la transformation de l'activité du groupe, d'une part, et l'influence de cette activité sur les apprentissages réalisés ouvrant sur le développement en vue de l'insertion sociale et professionnelle des personnes, d'autre part.

4.1 L'émergence de la programmation souple et ouverte et l'importance des partenariats intersectoriels

La consultation des recherches québécoises recensées permet d'affirmer que l'intervention dans les groupes d'ISP visant les personnes en chômage de longue durée s'articule généralement autour d'une programmation pouvant être qualifiée de souple et ouverte. S'appuyant plus spécifiquement sur l'étude de Bélisle, Yergeau, Bourdon, Dion et Thériault (2011)⁴⁴, Michaud *et al.* (2012a) définissent une programmation souple comme celle dont

les activités sont planifiées, mais ajustées au contexte des personnes participantes et aux choix qu'elles font à l'intérieur de la programmation. Une programmation ouverte fait référence aux ajouts d'activités non planifiées et fortement contextualisées construites au fur et à mesure qu'émergent des besoins liés aux situations de vie des personnes participantes. (p. 232-233)

En se basant sur les données de l'évaluation d'un programme d'ISP pour les jeunes de 16-17 ans ayant interrompu leurs études, Bélisle *et al.* (2011) soulignent que la souplesse (ou flexibilité) et l'ouverture se révèlent transversales et touchent tant les

⁴⁴ Dans le domaine de l'orientation, le mot activités (au pluriel) est largement utilisé pour désigner l'organisation des tâches d'un groupe ou un contenu transmis. Dans cette thèse, pour éviter la confusion avec l'activité (au singulier), qui est notre objet de recherche, nous utiliserons le mot tâches ou atelier pour référer aux activités.

modalités d'accompagnement que le choix des partenaires à mobiliser pour soutenir la programmation, les parcours des jeunes ou les initiatives régionales. Selon l'équipe de recherche, ce type de programmation permet aux organismes, notamment à ceux s'inscrivant dans une programmation nationale ou touchant plusieurs sites, d'adapter leur intervention aux particularités régionales et aux besoins émergents des personnes participantes. Les auteurs précisent que la souplesse et l'ouverture exigent cependant, de la part des personnes intervenantes, « une compréhension plus large des principes qui guident l'intervention et leur adaptation, en continu, aux besoins des jeunes et aux contingences des milieux » (p. 17). Dans ce contexte éducatif non-formel⁴⁵, la programmation n'est pas pré-établie par un ministère comme en contexte scolaire. Ainsi, dans certaines programmations, les personnes participantes peuvent être amenées à contribuer à la planification des tâches ou des ateliers en fonction de leurs besoins et de leurs projets individuels ou collectifs (Michaud *et al.*, 2012a; Savard *et al.*, 2005).

Comme le montrent d'autres travaux sur l'ISP comme celui de Filteau, Leclerc et Bourassa (2003), les caractéristiques de souplesse et d'ouverture peuvent toutefois cohabiter avec une pression forte des politiques d'emploi et de l'agence nationale d'emploi (Emploi-Québec) pour le placement et le retour rapide en emploi. Cette pression peut susciter ce que Leclerc, Bourassa, Maranda et Comeau (1997) ont nommé la « gymnastique du double écart » (p. 104), entre le travail prescrit visant l'insertion rapide en emploi et le travail réel tentant de s'ajuster aux besoins des personnes participantes et aux contraintes du marché du travail.

⁴⁵ Bien que cela ne soit pas explicite dans l'ensemble des recherches, ce contexte d'intervention paraît intégrer une perspective de l'apprentissage tout au long de la vie qui reconnaît l'importance de soutenir l'apprentissage des adultes pour favoriser ou maintenir leur insertion sociale et professionnelle (Alheit et Dausien, 2005; Bélisle, 2003, 2012; Québec, 2002).

La souplesse touche également les logiques d'intervention et les logiques d'action qui orientent les interactions au sein des groupes. Comme l'ont démontré Bélisle (2003)⁴⁶ et Michaud *et al.* (2012a), ces logiques sont plurielles et se chevauchent au cours de l'intervention dans les groupes d'ISP. Dans cette dernière recherche, les logiques d'intervention ont été associées à l'efficacité de l'intervention. Elles sont activées selon les situations vécues par les groupes et les personnes participantes dans leurs différents contextes. Cependant, les analyses ne montrent que peu comment ces logiques d'intervention sont activées et évoluent dans un groupe précis puisque les analyses de plusieurs sites ont été principalement faites de façon transversale.

Plusieurs études montrent, sur un plan plus large, l'importance des partenariats intersectoriels ou territoriaux dans la programmation des groupes d'ISP. Selon Bélisle *et al.* (2011), cette approche partenariale s'est étendue au Québec depuis les années 1990 et vise la concertation d'acteurs qui sont interpellés par un problème commun sur un territoire donné. Dans le cas des personnes en chômage de longue durée, les différents partenaires sont concernés par l'insertion sociale et professionnelle, mais aussi plus globalement par les questions touchant la précarité et la pauvreté de ces personnes et de leur famille. Les partenaires mobilisés viennent entre autres des secteurs communautaires, scolaires, des entreprises, du secteur gouvernemental de la santé et des services sociaux (Desmarais et Lamoureux, 2012; Michaud *et al.*, 2012a; Panet-Raymond *et al.*, 2003; Raymond et Comeau, 2006; Turcotte *et al.*, 2007). L'intensité des partenariats construits peut varier selon les programmes observés (Bélisle, 2003). Ainsi, bien que certains programmes soutiennent l'importance de la réalisation de projets dans la communauté, ils ne mettent pas explicitement de l'avant l'approche partenariale, et les partenariats semblent se concrétiser selon les besoins singuliers des personnes participantes dans les dimensions biologiques,

⁴⁶ Les logiques d'action identifiées par cette auteure sont : la logique de placement, la logique de plaisir, la logique de dévoilement de soi et la logique d'*empowerment*. Michaud *et al.* (2012a) identifient les logiques d'intervention suivantes : la logique de l'engagement dans la création et le maintien de liens affectifs sécurisés (*sic*), fiables et peu conditionnels, la logique de continuité de divers secteurs, la logique de l'*empowerment*, la logique de la connaissance et du changement de soi, la logique de l'accompagnement de la personne dans ses différents systèmes et la logique féministe.

psychologiques, sociales et vocationnelles (Savard *et al.*, 2004). Par ailleurs, afin de favoriser les interactions directes, l'entraide et la solidarité entre les membres, l'intervention dans les groupes d'ISP a lieu principalement dans des groupes restreints, dont les caractéristiques sont décrites dans la prochaine sous-section.

4.2 Le groupe restreint : l'ouverture à un espace de parole

Dans les études québécoises recensées, la structure et la division des tâches dans les groupes d'ISP sont établies en fonction de balises quant au nombre de personnes participantes par groupe : le nombre de personnes restreint de personnes participantes y varie entre 6 et 16 (Bélisle, 2003; Michaud *et al.*, 2012a; Raymond et Comeau, 2006; Savard *et al.*, 2004; Savard *et al.*, 2005; Turcotte *et al.*, 2007). Dans certaines études comme celle de Panet-Raymond *et al.* (2003), le nombre de personnes au sein des groupes n'est pas précisé, mais une référence spécifique au groupe restreint est faite. Réalisant un historique qui traite des groupes restreints, De Visscher (2001) souligne que ce type de groupe est généralement composé de 4 à 15 personnes. Ces groupes sont généralement restreints afin de stimuler, d'une part, les interactions directes entre les membres et la dynamique du groupe et, d'autre part, de créer un contexte favorable au counseling ou à la relation d'aide en groupe. Les travaux de Leclerc (2014) offrent une définition du groupe restreint pouvant être appliquée à ce contexte. Selon elle, le groupe restreint se définit comme

Un champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'influencent directement. (p. 24)⁴⁷

⁴⁷ Les concepts de champ et de dynamique de groupe sont empruntés aux travaux fondateurs de Kurt Lewin. De Visscher (2001) rapporte que Lewin concevait le groupe comme un champ dynamique constamment en mouvement, au sein duquel les changements qui touchent une partie (un membre) influencent l'ensemble (le groupe).

Anzieu et Martin (2014) soulignent dans le même sens que le nombre restreint de membres permet à chacun d'entre eux d'avoir une perception individualisée de l'autre et multiplie les occasions d'échanges interindividuels autant que la réalisation d'actions collectives vers un but commun. Les auteurs soutiennent également que le groupe restreint favorise le développement de relations affectives, parfois intenses, qu'il permet aux membres de se différencier les uns des autres et peut favoriser la constitution de normes. Selon Panet-Raymond *et al.* (2003), le travail effectué dans les groupes d'ISP vise à s'ouvrir aux autres, à partager son expérience, à recevoir du soutien et à découvrir que plusieurs autres personnes peuvent avoir vécu des expériences similaires. Toutefois, ce travail peut également constituer, tel que précisé précédemment, un espace où s'opère la confrontation de points de vue, d'attitudes et de comportements pouvant être néfastes dans une perspective d'insertion sociale et professionnelle. Selon la recension des écrits et les entrevues menées avec des spécialistes par la direction de la recherche du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale du Québec (2008a), l'intervention en groupe restreint vise à favoriser l'interaction entre les membres, le développement de la conscience de soi dans l'interaction et dans les relations avec les autres, la recherche de solutions aux situations problématiques dans l'interaction et l'appropriation du pouvoir d'agir en lien avec sa situation⁴⁸. Bélisle (2003) précise à cet effet que les espaces écrits, de paroles et d'interactions entre les membres relatifs aux contenus expérientiels soulevés autour de tâches sont centraux dans les groupes d'ISP. On mise sur le groupe comme microcosme social pour : a) développer un lien social ; b) travailler sur la façon d'être en relation avec les autres (notamment) ; c) diminuer les préjugés dans les rapports sociaux et d) effectuer un travail de production collectif.

⁴⁸ Selon le MESS (2008a), le pouvoir d'agir « renvoie à la capacité des personnes et des communautés à s'occuper activement de ce qui affecte leur vie » (p.80). Il comprend la capacité de choisir, de décider et d'agir. Trois ressources sont nécessaires à son développement : 1) l'interaction puisque, lors de processus décisionnels, le groupe est le lieu privilégié de développement du pouvoir d'agir; 2) le temps, car le développement du pouvoir d'agir ne peut pas se faire à court terme et 3) la présence de quelque chose à risquer (biens, ressources), car le passage à l'action nécessite que la personne soit en tension.

Ainsi, dans le contexte de groupes d'ISP, la structuration en groupes restreints permet d'offrir à chaque membre un espace de parole dynamisant le partage et la confrontation de l'expérience avec celle des autres, une mobilisation collective pour réaliser des actions permettant l'atteinte d'un but commun et un travail collectif de détermination des normes. Cette structuration des groupes peut également entraîner la création de relations, l'interaction entre les membres et le développement de la conscience de soi dans l'interaction et dans les relations avec les autres. Par conséquent, dans les recherches sur les groupes d'ISP, bien que la parole soit peu ou pas problématisée, cette dernière est au cœur des interactions, tant entre les membres qu'avec les différents personnels qui interviennent auprès d'eux (personnes intervenantes, acteurs du milieu⁴⁹, etc.) ou dans leurs différentes dimensions de vie (famille, vie personnelle, études, travail) (Michaud *et al.*, 2012a; Panet-Raymond *et al.*, 2003; Raymond et Comeau, 2006; Savard *et al.*, 2004; Savard *et al.*, 2005; Turcotte *et al.*, 2007).

Cette parole en groupe est entre autres associée, dans les recherches citées ici, au partage des expériences - souvent communes - vécues par les personnes. Elle peut susciter l'expérience et aider la personne participante à concevoir que plusieurs personnes vivent la même situation qu'elle. Dans le counseling de groupe, ce sentiment d'universalité a été reconnu comme un facteur d'aide important (Turcotte et Lindsay, 2014; Shulman, 2011; Yalom et Leszcz, 2005). Des références y sont également faites lors de prises de paroles publiques de personnes participantes dans le cadre de projets collectifs ou d'événements citoyens (Michaud *et al.*, 2012a). Néanmoins, malgré le lien explicitement établi entre les interactions directes que permettent le groupe restreint et le développement de la conscience de soi en interaction, un processus demeure peu explicité par les auteurs, à savoir le processus par lequel – dans la parole avec les autres, avec soi et dans le dispositif social des groupes d'ISP – chaque membre développe la conscience de lui-même et transforme ses actions dans ses différentes sphères d'activité.

⁴⁹ Le terme actrice du milieu n'est pas utilisé, car il peut être confondu avec le métier.

4.3 Une omniprésence de l'écrit et de la parole

En plus de l'omniprésence de la parole mobilisée comme instrument⁵⁰ au cours de l'activité collective des groupes d'ISP, différents travaux permettent de constater l'omniprésence de l'écrit comme l'une des caractéristiques importantes dans les groupes visant l'ISP (Bélisle, 2003, 2004; Desmarais et Lamoureux, 2012) et dans le domaine large de l'orientation professionnelle (Bélisle et Cardinal-Picard, 2012). Bélisle et Cardinal-Picard (*Ibid.*), par exemple, considèrent qu' « on peut sans aucune réserve parler des organismes [communautaires] d'insertion et des mesures actives d'emploi comme des environnements écrits » (p. 73). Dans l'ensemble des études que nous avons recensées, la présence de nombreux artéfacts écrits dans l'intervention est évoquée. Bélisle (2003) soutient d'ailleurs que l'on peut observer l'omniprésence de l'écrit dans les milieux communautaires tant dans l'environnement physique (affiches informatives partout sur les murs) que dans les tâches proposées. Tous les organismes observés par la chercheuse sont dotés d'un centre de documentation où se trouvent des supports écrits et informatiques permettant d'obtenir des informations scolaires et professionnelles variées. On y retrouve également des informations sur les différentes ressources du milieu. Dans les groupes observés, la liste constitue la pratique la plus courante : les réponses écrites sur listes servent généralement à susciter la participation ou les échanges en groupe. On note aussi la présence d'activités portant sur la lecture, en particulier la lecture à haute voix, qui constitue la forme la plus constatée dans ce type de groupe. La lecture à haute voix revêt un aspect collectif « où il y a des relations, des regards, entre la personne qui lit et celles qui l'écoutent. Elle s'inscrit dans une relation de proximité » (Bélisle, 2004, p. 13).

Desmarais et Lamoureux (2012) montrent également que de nombreuses tâches relatives à la réalisation des projets collectifs, à la connaissance de soi ou à celle des milieux impliquent l'écrit, la lecture, le calcul et des espaces de discussion entre les membres. Dans la recherche relatée par Raymond et Comeau (2006), l'intervention vise explicitement à susciter la mobilisation de l'écrit, de la lecture et du calcul et à générer des

⁵⁰ Le concept d'instrument sera approfondi dans le prochain chapitre 2.

apprentissages chez les adultes en ces matières. Une plus grande maîtrise de ces savoirs est présentée par les auteurs comme favorable à l'ISP. Pourtant, comme le souligne Cardinal-Picard (2010), malgré cette omniprésence de l'écrit dans les tâches réalisées, peu de recherches ou de programmations traitant des groupes visant l'ISP (ou plus globalement l'orientation professionnelle), problématisent les implications ou l'influence de l'utilisation de l'écrit par les personnes participantes.

4.4 Une gestion collective des normes

Au cours de l'activité collective des groupes d'ISP, la gestion démocratique des normes peut également constituer un objet d'apprentissage. Plusieurs travaux québécois recensés montrent que la gestion collective des normes occupe une place centrale au sein des groupes d'ISP. Savard *et al.* (2004) le soulignent, ces normes évoluent dans le temps et contribuent à divers processus. Les auteurs donnent en exemple la clarification des valeurs des membres et du groupe, l'apprentissage de la formulation de jugements nuancés, d'une affirmation et d'une implication dans la gestion de conflits. Certaines actions comme le parrainage entre pairs et l'entraide sont mises en œuvre. Les normes constituent les moyens – ou instruments – d'une régulation de l'action jugée essentielle, car les comportements négatifs (comme des paroles irrespectueuses) peuvent nuire à la vie collective dans le groupe. Eu égard à ce qu'a observé Bélisle (2003), les normes relationnelles sont souvent affichées au mur, et la régulation des normes fait partie des tâches des personnes participantes autant que des personnes intervenantes dans les groupes d'ISP. De même, la régulation collective des normes ressort comme une tâche prédominante lors de la réalisation collective de tâches ou de projets (Bélisle, 1998; Desmarais et Lamoureux, 2012; Michaud *et al.*, 2012a; Panet-Raymond *et al.*, 2003; Turcotte *et al.*, 2007). Ainsi, bien que le travail autour des normes soit clairement établi comme un objet d'apprentissage et de régulation collective dans les écrits sur les groupes d'ISP – et même plus largement dans les écrits sur les l'intervention auprès des groupes (par exemple, Leclerc, 2014; Limoges, 2014; Turcotte et Lindsay, 2014; Toseland et Rivas 2012) – les écrits scientifiques montrent peu comment les membres d'un groupe d'ISP s'approprient, au plan

subjectif pour agir en vue de leur ISP, les apprentissages associés à l'action régulée avec des moyens normatifs réalisés au cours de l'activité collective.

4.5 Des tâches relatives à la connaissance de soi et des milieux

En plus des normes, diverses tâches proposées au cours des groupes d'ISP sont orientées par des notions et concepts qui peuvent constituer un objet potentiel d'apprentissages. Identifiées dans diverses recherches québécoises décrivant les groupes d'ISP, ces tâches visent essentiellement l'augmentation de la connaissance de soi et de celle des milieux (municipal, scolaire, communautaire, travail). Sans prétendre en faire une description exhaustive, les tâches proposées aux personnes participant aux groupes d'ISP s'articulent autour de certains thèmes récurrents : les valeurs, les intérêts, les besoins, les compétences, les croyances, les qualités et traits de personnalité, la gestion des émotions, la motivation, l'estime et la confiance en soi, etc. D'autres ateliers traitent davantage des habitudes de vie, de l'organisation quotidienne et des compétences relationnelles (Michaud *et al.*, 2012a; Panet-Raymond *et al.*, 2003). De même, comme le présentent Turcotte *et al.* (2007), plusieurs ateliers de connaissance de soi sont orientés vers le développement personnel et la capacité d'action en traitant d'estime de soi, de solidarité ou de contrôle. Ils visent des apprentissages portant sur la résolution de divers problèmes expérimentés par les femmes (pauvreté, violence, dépendance, difficultés d'affirmation, relations avec les enfants). Ces auteures soulignent que, pour favoriser des interactions constructives avec les enfants, des ateliers de compétences parentales et de stimulation précoce des enfants sont également intégrés au programme. La confiance en soi se révèle un autre thème très important. Tel que le précisent (Michaud *et al.*, 2012a), ces ateliers diffèrent d'un groupe à l'autre selon les besoins. Dans le programme évalué par Savard *et al.* (2004), la connaissance de soi et des milieux apparaît comme thème central et tient compte des dimensions biologiques, psychologiques, sociales et vocationnelles.

La réalisation des tâches associés à l'acquisition d'information sur les milieux est proposée à la fois pour répondre aux besoins des personnes participantes dans leurs différentes dimensions de vie et pour favoriser leur insertion sociale et professionnelle.

Plusieurs ateliers poursuivent ainsi comme but de faire connaître les services offerts dans la communauté, et plusieurs actions sont menées par les personnes participantes dans les groupes afin d'obtenir de l'information sur les milieux scolaires et professionnels, de même que sur les professions, les métiers et les formations qui s'y rattachent.

4.6 Des tâches relatives à l'information scolaire et professionnelle

Les recherches citées jusqu'ici font référence à l'information sur les milieux scolaires et professionnels. Cette recherche – ou transmission de l'information – vise notamment à soutenir l'élaboration d'un projet professionnel impliquant ou non un retour à l'éducation formelle. Il en découle une recherche sur les métiers, les professions et les formations (les préalables d'admission, la durée, l'horaire, le type de tâches effectuées, les exigences d'emploi). Cette recherche peut également prévoir des visites d'entreprises et de centres de formation, tout comme des rencontres d'information avec des personnes exerçant la profession ou le métier convoité (Bélisle, 2003, 2004; Desmarais et Lamoureux, 2012; Michaud *et al.*, 2012a; Panet-Raymond *et al.*, 2003; Savard *et al.*, 2005; Turcotte *et al.*, 2007).

4.7 Des tâches relatives à l'apprentissage des méthodes de recherche d'emploi

Toutes les recherches consultées décrivent explicitement la tenue d'ateliers sur le thème des techniques et stratégies de recherche d'emploi ou *méthodes dynamiques de recherche d'emploi* (MDRE)⁵¹. Au cours du processus d'apprentissage des MDRE, les personnes participantes doivent rédiger un curriculum vitae et une lettre de présentation, contacter des employeurs, faire des simulations d'entrevues et assurer un suivi des démarches (Panet-Raymond *et al.*, 2003). Malgré la brièveté de la description de certains programmes au devis expérimental et quasi-expérimental présentés précédemment, on retrouve une référence aux MDRE dans la quasi-totalité des programmes recensés (voir annexe B). Ces ateliers impliquent également des recherches sur les employeurs et les

⁵¹ La notion de MDRE est largement répandue dans la pratique de l'ISP au Québec (Fournier, 2004). On peut même penser qu'il s'agit d'une notion associée à un langage de métier, comme le décrivent Clot et Faïta (2000). La notion de MDRE s'inspire notamment de travaux de recherche initiaux de Azrin, Flores et Kaplan (1975) traitant de l'implantation du *Job club*.

perspectives d'emploi dans les secteurs visés à l'aide d'outils imprimés ou informatiques. Par ailleurs, au-delà des apprentissages liés à l'utilisation de ces outils et aux techniques, il ressort qu'un travail important est accompli dans les groupes d'ISP sur la confiance en soi relativement à la recherche d'emploi.

4.8 Les projets collectifs, les plateaux de travail et les stages

Dans les recherches recensées, on note que plusieurs groupes d'ISP mettent en œuvre des projets collectifs. Selon Panet-Raymond *et al.* (2003),

Cette forme d'utilisation du groupe implique l'adhésion du groupe à un objectif commun, la prise de décision en groupe, la répartition de tâches et responsabilités, la découverte de potentialités, la mise à profit des habiletés diversifiées de chacun et enfin, l'expérience d'une réalisation collective. (p. 86)

Dans le même sens, selon Savard *et al.* (2004), les tâches du projet collectif nécessitent la collaboration et l'engagement des personnes participantes envers les autres membres du groupe. Ces tâches impliquent la création de liens à l'extérieur du groupe, dans la communauté, des liens nécessaires à la concrétisation du projet. Bélisle (1998) et Turcotte *et al.* (2007) indiquent également que la réalisation des projets collectifs permet un passage à l'action et le développement de compétences en collaboration avec des pairs et des personnes intervenantes dans le cadre d'une production collective concrète. Cette action est souvent envisagée dans le but de fournir des solutions ou d'apporter une contribution à une situation problématique rencontrée sur le territoire ou dans la communauté où vivent les personnes participantes. Le projet collectif vise explicitement des changements dans la communauté. En ce qui a trait au développement du pouvoir d'agir, ces changements sont amorcés par le groupe, qui joue un rôle actif dans leur mise en œuvre. Le projet collectif peut également offrir une occasion de reconnaissance des compétences des personnes participantes dans cette communauté (Michaud *et al.*, 2012a).

En plus des projets collectifs, certains programmes ou sites prévoient l'intégration à des plateaux de travail, où les personnes participantes sont amenées à effectuer

collectivement ou individuellement des tâches concrètes liées à l'exercice d'un métier (Desmarais et Lamoureux, 2012; Michaud *et al.*, 2012a; Panet-Raymond *et al.*, 2003). L'accomplissement des tâches peut être supervisé par une personne experte du métier ou par les personnes intervenantes. Plusieurs programmes prévoient également des stages – rémunérés ou non – permettant d'acquérir des connaissances et des compétences propres à l'exercice d'un métier ou d'un emploi donné. Selon Turcotte *et al.* (2007), ces stages sont idéalement réalisés dans le but d'explorer un milieu de travail et de valider un projet professionnel (incluant, s'il y a lieu, le projet de formation). Panet-Raymond *et al.* (2003) confirment le rôle des stages pour valider ou infirmer le choix professionnel ou le secteur d'activité envisagé. Les auteurs soutiennent également que ces stages placent les personnes participantes dans un contexte de travail quotidien où elles ont la responsabilité de tâches précises et doivent gérer les relations interpersonnelles.

4.9 Des rencontres individuelles

Dans leur division et leur structuration du travail d'intervention, plusieurs programmes d'ISP en groupe prévoient des rencontres individuelles, généralement hebdomadaires. Selon Savard *et al.* (2004), ces rencontres « soutiennent des allers-retours entre les buts personnels et la cible commune du groupe, les objectifs à court terme et le projet de vie, les besoins identifiés comme prioritaires et les choix spontanés dans le feu de l'action » (p. 28). Les buts personnels peuvent concerner différentes dimensions du programme (biologiques, psychologiques, sociologiques et vocationnelles). En plus de considérer de façon holistique les besoins ou les buts des personnes participantes, ces rencontres servent également à soutenir des actions de résolution de crise pouvant émerger dans leurs différents contextes de vie (Michaud *et al.*, 2012a). Dans certains programmes, les rencontres individuelles servent plus spécifiquement à l'accompagnement dans un plan d'action afin de définir, avec la personne participante, un projet professionnel (Panet-Raymond *et al.*, 2003). Elles peuvent également soutenir la mise en œuvre concrète du projet de retour en emploi ou d'insertion en emploi. On note également que la teneur et le but de ces rencontres évoluent au cours des programmes. Lorsque les personnes participantes ont intégré une formation ou un emploi, les rencontres peuvent servir à

maintenir les projets ; elles peuvent devenir l'occasion d'offrir de l'accompagnement pour surmonter les différents obstacles susceptibles d'émerger dans les contextes de vie (Michaud *et al.*, 2012a; Savard *et al.*, 2005). Turcotte *et al.* (2007) soutiennent même que, lorsque ce suivi est absent, on peut constater des abandons de projet par les personnes participantes en raison de difficultés diverses (financières, familiales, de santé) rencontrées en cours de projet.

5. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Au terme de la recension qui précède, on peut conclure que les groupes d'ISP mis en place pour des personnes en chômage de longue durée dans les organismes communautaires du Québec se situent dans un contexte d'éducation non formelle et sont généralement caractérisés par une programmation ouverte et souple permettant (notamment) de tenir compte des besoins multiples des personnes ciblées et des particularités territoriales du lieu où se déroule l'intervention. La programmation et l'intervention au sein des groupes exigent plusieurs partenariats intersectoriels afin d'assurer une cohérence et une continuité des services offerts à cette population. L'intervention au sein de ces groupes est traversée par des logiques d'intervention plurielles qui se chevauchent. Elle est assurée par des personnes intervenantes aux formations initiales variées. On note une omniprésence de la parole et de l'écrit dans les tâches effectuées en groupe. Ces tâches touchent notamment la gestion collective des normes, la connaissance de soi et des milieux, les stratégies et techniques de recherche d'emploi, l'information scolaire et professionnelle. Elles impliquent également la mise en œuvre de projets collectifs, la participation à des plateaux de travail et à des stages. Elles peuvent viser une appropriation du pouvoir d'agir dans sa situation ainsi que la réalisation d'apprentissages favorables à l'insertion sociale et professionnelle. Des rencontres individuelles sont également prévues dans la programmation pour soutenir les allers-retours entre les tâches accomplies en groupe et le mouvement vers l'insertion sociale et professionnelle. Enfin, bien que les auteures et auteurs n'y réfèrent pas de cette façon, les caractéristiques et le contexte des groupes d'ISP présentés ici nous renseignent sur l'activité

des groupes. Les recherches montrent peu, cependant, comment cette activité évolue dans le temps.

L'état des connaissances scientifiques sur le contexte et les caractéristiques des groupes d'ISP permet également de percevoir certains vides dans les recherches sur ce thème. D'abord, malgré les résultats de plusieurs recherches qui montrent l'importance de l'espace de parole et de l'écrit dans les interactions sociales au sein des groupes, la parole et l'écrit sont souvent transparents ou forment des points aveugles dans les analyses. Ils semblent considérés comme véhiculaires, servant uniquement à transmettre une information d'une personne à une autre (Saussez, 2008). Or, certains travaux portent sur l'analyse des dimensions langagières et leur omniprésence dans les processus individuels d'orientation (Guillon, Orly-Louis et Loaer, 2011; Orly-Louis, 2011), les dispositifs individuels d'aide à l'ISP (De St-Georges, 2011; Glady, 2011) ou les processus de reconnaissance des acquis et des compétences (Cullivier et Blanchard, 2011; Prot, 2003, 2009; Rioux et Bélisle, 2012). Ainsi, dans le contexte de l'analyse d'un groupe d'ISP, il semble pertinent scientifiquement de disposer d'outils conceptuels et de soutenir théoriquement la description des actions médiatisées dans la réalisation de l'activité par les instruments langagiers.

Au demeurant, aucune étude recensée ne permet de comprendre la transformation de l'activité des groupes d'ISP en intégrant dans un cadre d'analyse de la théorie culturelle-historique les dimensions langagières et sociales, des dimensions pourtant centrales dans les groupes d'ISP. En effet, aucune étude recensée ne décrit spécifiquement, dans le cadre d'une recherche longitudinale, la transformation de l'activité au sein d'un groupe et son influence sur le parcours d'insertion sociale et professionnelle des personnes en chômage de longue durée. Ainsi, il demeure difficile de comprendre les liens entre l'activité des groupes, les apprentissages que les personnes participantes y réalisent, le développement que ces apprentissages peuvent susciter et le processus d'insertion sociale et professionnelle qui s'y déroule. Par conséquent, comme le soulignent Savard *et al.* (2004), particulièrement en matière de projets collectifs : « Tout en vivant assurément des expériences profitables, on ignore dans quelles proportions les individus ont fait le lien entre les apprentissages

issus de la participation aux projets collectifs et leurs besoins de développement spécifiques » (p. 31). Il nous apparaît donc important de mieux comprendre ces lignages et les relations entre l'activité dans les groupes, les transformations qui s'y produisent et les apprentissages réalisés menant à une appropriation d'instruments langagiers ouvrant éventuellement sur le développement des personnes participantes en vue de leur insertion sociale et professionnelle. De surcroît, au vu de ce qui précède, ces apprentissages et cette appropriation demeure inégale et peut susciter des déceptions chez les personnes participantes lorsque leur contribution à un groupe d'ISP n'a pas suscité les modifications attendues relatives à leur insertion sociale et professionnelle.

Ainsi, mue par ce constat du besoin de comprendre l'activité au sein des groupes d'ISP, présente recherche s'organise autour de l'**objectif général de recherche** de comprendre comment les actions menées par les personnes participant à la transformation de l'activité collective suscitent des apprentissages et, éventuellement, le développement de ces dernières en vue de l'insertion sociale et professionnelle. Le chapitre suivant précise les fondements théoriques des concepts d'activité, d'apprentissage et de développement identifiés dans cet objectif général.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE D'ANALYSE

Ce chapitre présente un cadre d'analyse interactionniste social selon une perspective culturelle-historique de l'activité. Ce courant de l'interactionnisme accorde une importance particulière aux fondements sociaux, à la primauté des interactions sociales et à la médiation des instruments langagiers dans le développement humain. L'articulation du présent chapitre permettra de préciser d'abord les conceptualisations et concepts retenus de la pensée de Lev Sémiionovitch Vygotsky (1896-1934), que certains nomment le « Mozart de la psychologie » (Saussez, 2011; Toulemin, 1978), l'influence internationale est toujours actuelle (Chaiguerova, Zinchenko et Yvon, 2011), notamment en raison des travaux mobilisant ce cadre théorique et s'intéressant à l'éducation et l'activité du travail (Clot, 2008; Prot et Miossec, 2007; Yvon et Saussez, 2010).

Vygotsky est considéré comme l'un des fondateurs de la psychologie soviétique basée sur la philosophie marxiste. Cet auteur est également reconnu pour la place centrale qu'il donne à l'éducation et à l'apprentissage dans sa conception du développement humain. De ses travaux seront retenues, pour les analyses de la thèse, les conceptualisations du développement, des rapports entre l'apprentissage et le développement, de la médiation instrumentale, de la conscience, des émotions et de l'aspect volitif des actions. La conceptualisation de la médiation instrumentale sera également bonifiée des travaux de Rabardel (1995), qui offrent des précisions conceptuelles permettant d'enrichir, notamment au plan définitionnel, les propositions vygotkiennes. Le cadre d'analyse construit permettra notamment de soutenir conceptuellement l'analyse de la médiation des instruments langagiers, développés culturellement et historiquement dans les apprentissages réalisés au cours de l'activité collective des groupes d'ISP. Cette médiation instrumentale ayant parfois été un point aveugle dans les recherches sur ces groupes d'ISP, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, la mobilisation d'un cadre d'analyse considérant cette dimension centrale dans le développement des personnes constitue un apport aux travaux du domaine. Il rend en effet possible la compréhension du processus par lequel les

instruments langagiers d'abord mobilisés au cours de l'activité collective peuvent être appropriés comme instruments de pensée permettant, pour l'activité subjective, un processus de conscientisation et de maîtrise ouvrant sur un développement en vue de l'ISP.

Le chapitre présente ensuite la théorie culturelle-historique de l'activité, revisitée par Engeström (1987). L'auteur y intègre les concepts d'activité collective et de médiations socioculturelles des normes, de la division du travail et de l'influence de la communauté dans l'analyse de l'activité. Cette conceptualisation s'inspire des travaux de Vygotsky et de son collaborateur, Léontiev. Les travaux de Léontiev (1975/1984) se centrent plus spécifiquement sur l'activité collective des adultes en contexte de travail et sur la division du travail. Cet auteur établit une distinction et une articulation entre les concepts d'activité, d'action et d'opération qui seront retenues dans la thèse.

1. LE DÉVELOPPEMENT DANS LA THÉORIE CULTURELLE-HISTORIQUE

Dans cette thèse, la conceptualisation du développement humain s'appuie sur celle développée par Vygotsky. Dans sa théorie culturelle-historique, l'auteur conçoit le développement de l'enfant comme indissociable de l'évolution historique des sociétés humaines (Vygotsky, 1928-1931/2014). Pour lui, l'environnement social – historiquement et culturellement constitué – précède le développement psychologique de l'enfant. Ce dernier voit le jour au sein d'un environnement préalablement produit par les sociétés humaines. Comme le souligne Wertsch (1991), Vygotsky s'inspire de la pensée de Marx en conceptualisant une origine sociale du développement humain et la primauté des interactions sociales dans le développement humain. L'enfant voit le jour au sein d'une société donnée, qui s'est construite en créant et en utilisant des instruments techniques et psychologiques facilitant la maîtrise de la nature et des rapports à soi et à autrui (Vygotsky, 1928-1931/2014). À la discipline psychologique, Vygotsky intègre également la conception matérialiste marxiste : il soutient l'importance des instruments, des moyens matériels et de l'activité productive dans la fabrication de l'être humain de même que dans le développement des fonctions psychiques supérieures (Saussez et Loiola, 2008; Sève, 2013). La dialectique entre l'apprentissage – médiatisé par des instruments culturels – et le

développement tout au long de la construction de la personnalité est centrale dans la pensée vygotskienne. Cet auteur envisage la genèse du développement humain en considérant principalement trois lignages : la phylogenèse, l'ontogenèse et la ligne biologique. Dans le développement de l'humanité (phylogenèse), lorsque les humains ont rencontré des difficultés dans leur activité ou qu'ils avaient à résoudre des situations problématiques, ils ont élaboré des outils techniques et des instruments psychologiques pour les surmonter⁵². La maîtrise de la nature à l'aide de ces instruments artificiels suppose une transformation des actions naturelles qui nécessite l'orientation volontaire de l'humain vers un but. Dans ses travaux, Vygotsky expose l'importance de l'utilisation d'instruments psychologiques dans le développement de l'humanité, qu'il identifie comme :

Le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, bref tous les signes possibles. (Vygotsky 1930/1997 dans Friedrich, 2010, p. 31)

D'après Brossard (2004), du point de vue phylogénétique de la théorie culturelle-historique, le développement biologique se situe dans un rapport dialectique avec le développement de la société humaine. Vygotsky adopte une position moniste ou anti-dualiste quant au rapport entre l'individu et la société, d'une part, et quant au rapport entre le corps et la conscience humaine, d'autre part (Vygotsky, 1930/2003). Pour lui, il existe au cours de l'ontogenèse peu de différences biologiques entre l'humain primitif et celui du début du 20^e siècle. Les différences entre leurs capacités proviennent du développement culturel qui a été réalisé au cours de l'histoire de l'humanité. Ainsi, selon Friedrich (2010), dans la perspective vygotskienne, il apparaît essentiel de considérer la conscience et la maîtrise volontaire des instruments produits historiquement par les hommes pour comprendre le développement humain.

⁵² Vygotsky semble utiliser indistinctement le terme « outil » ou « instrument technique » lorsqu'il s'agit de référer à un instrument technique utilisé et conçu pour maîtriser la nature en fonction d'une situation problème.

Vygotsky précise deux types de développement ayant lieu au cours de l'ontogenèse : le développement naturel et le développement culturel. Le premier renvoie à l'idée que l'humain, en tant qu'être biologique, naît avec une organisation qui se développe; le deuxième consiste pour cet humain à assimiler, d'abord dans ses interactions sociales, l'utilisation des outils et des signes (comme la langue, l'écriture ou le système numérique) élaborés historiquement afin de réaliser des opérations matérielles et psychologiques. Pour Brossard (2004), pendant l'ontogenèse, les développements naturel et culturel sont d'abord étroitement liés : le petit enfant humain s'approprie les signes et les comportements humains dans une période où son organisme subit de nombreuses transformations biologiques. Ces signes deviennent des instruments psychologiques lorsqu'ils sont utilisés dans l'action par l'enfant. Lors des interactions avec son milieu social, il assimilera les instruments techniques et les instruments culturels de la pensée. Ces derniers, une fois assimilés ou intériorisés, deviendront des instruments psychologiques pour l'enfant. Les relations sociales constituent donc le lieu où se construit l'être humain : le développement culturel vient d'abord de l'extérieur pour ensuite être intériorisé par l'enfant.

Vygotsky (1928-1931/2014) soutient que deux processus fondamentaux stimulent le développement des formes supérieures du comportement : 1) le processus d'acquisition des instruments extérieurs de développement culturel et de la pensée et 2) le processus de développement des fonctions psychiques supérieures. Il formule une loi fondamentale du développement psychologique :

Toutes les fonctions psychiques supérieures apparaissent deux fois au cours du développement de l'enfant : la première fois dans les activités collectives, dans les activités sociales, autrement dit comme fonctions interpsychiques, la deuxième fois dans les activités individuelles, comme propriétés internes de la pensée de l'enfant, autrement dit comme fonctions intrapsychiques. (Vygotsky, 1934/2011a, p. 244)

La maîtrise des signes développés culturellement et historiquement utilisés comme instruments psychologiques contribue au développement des fonctions psychiques

supérieures comme l'attention volontaire, la volonté, le raisonnement ou la mémoire volontaire. Cette maîtrise et la conscience qu'a l'humain de ses processus psychiques soutiennent le passage des fonctions psychiques élémentaires aux fonctions psychiques supérieures. Vygotsky définit le psychisme comme un processus d'évolution qualitative des fonctions supérieures du cerveau (Vygotsky, 1930/2003), processus où la personne qui utilise un instrument psychologique comme le langage devient à la fois le sujet agissant (Je) et l'objet sur lequel l'instrument agit (Friedrich, 2010). Dans ce rapport dialectique, cette personne va mettre à distance sa propre expérience à l'aide d'instruments pour arriver à dégager des prises de conscience nécessaires à la maîtrise de ses processus psychiques. Ainsi, comme sujet, elle ne transforme pas seulement le monde extérieur avec les instruments, elle se transforme elle-même, les instruments permettant un rapport plus conscient à soi. C'est dans ses actions et ses interactions avec les adultes que l'enfant va prendre conscience de l'existence de ces instruments et apprendre à les maîtriser. Vygotsky (1928-1931/2014; 1934/2013) accorde ainsi une place importante à la médiation des instruments sémiotiques dans le développement humain. Comme il sera décrit dans la section ci-après, l'appropriation progressive d'un instrument psychologique, comme le langage écrit, peut susciter une modification des relations entre les fonctions psychiques supérieures, indicatrice de développement⁵³. Ce développement des fonctions psychiques supérieures permet au sujet de gagner progressivement une plus grande maîtrise et une meilleure conscience du monde (Vygotsky, 1934/2013), lesquelles facilitent l'agentivité dans son rapport au monde, c'est-à-dire la capacité à entrer volontairement en action en convoquant les instruments élaborés culturellement et historiquement (Saussez, accepté) et à la maintenir (Brossard, 2004). Cette agentivité paraît fondamentale à considérer pour comprendre la volonté et le pouvoir des personnes participantes d'entreprendre des actions en lien avec leur ISP.

⁵³ Selon Vygotsky (1928-1931/2014), le passage d'une fonction psychique inférieure (ex. : mémoire) à une fonction psychique supérieure (ex. : mémoire volontaire) occasionne le développement en transformant les relations de l'ensemble des fonctions psychiques. Selon cet auteur, il existe une mobilité interfonctionnelle.

Selon Vygotsky, le développement des fonctions psychiques supérieures s'inscrit dans un rapport particulier selon les âges et selon les processus sociaux de transmission et d'acquisition d'instruments se déployant dans les interactions avec autrui. Dans sa conceptualisation des rapports entre l'apprentissage et le développement, Vygotsky⁵⁴ soutient que ces deux processus ne coïncident pas : s'ils se croisent et s'influencent dans leur évolution (ces processus sont par exemple mutuellement en présence dans les premiers jours de l'enfant), ils demeurent distincts. Vygotsky envisage l'apprentissage comme un processus de transmission et d'acquisition des contenus culturels construits historiquement; le rapport entre apprentissage et développement évolue ainsi selon l'âge. Pour analyser les groupes d'ISP réalisés auprès d'adultes et mieux comprendre comment les apprentissages qui s'y réalisent contribuent au développement des personnes participantes en vue de leur ISP, il paraît important de tenir compte de l'évolution du rapport entre apprentissages et développement selon les âges. À cet égard, les sections qui suivent présentent les rapports entre l'apprentissage et le développement à l'âge préscolaire, à l'âge scolaire et à l'âge adulte.

1.1 Les rapports entre l'apprentissage et le développement à l'âge préscolaire et à l'âge scolaire

Selon Vygotsky (1934/2011*b*), l'enfant réalise avant trois ans des apprentissages spontanés dans ses interactions avec son environnement physique et social. Ces apprentissages se déroulent dans le plein de l'expérience de l'enfant. Au cours de la période préscolaire, qui se déroule de 3 à 7 ans, le psychisme subit des modifications qui amènent un changement du rôle des fonctions, dont celui de la mémoire qui occupe une place centrale. Puisqu'à cet âge, l'enfant n'utilise pas les concepts pour organiser sa pensée, toute signification de mot suppose une généralisation qui s'acquiert lors des interactions sociales. Les interactions sociales se révèlent donc fondamentales pour apprendre et maîtriser la

⁵⁴ Vygotsky (1934/2011*b*) critique fortement les fondements de la théorie de Piaget, qui soutient une indépendance entre les processus de développement et ceux de l'apprentissage. Pour Piaget, il est nécessaire d'avoir atteint la maturité des fonctions avant de procéder à l'apprentissage. Vygotsky critique également les théories behavioristes selon lesquelles l'apprentissage et le développement sont indistincts, c'est-à-dire où « l'apprentissage est développement » (p. 226).

signification autant que l'usage des mots. Pour cet auteur, il n'est ni nécessaire ni souhaitable d'attendre la maturation des fonctions avant de procéder à un programme d'apprentissage. L'apprentissage est un moteur possible du développement. Cette conception du rapport entre apprentissage et développement est fondamentale dans la pensée vygotskienne : elle met en lumière l'importance de l'éducation et l'acquisition des instruments développés culturellement et historiquement comme source du développement. Cette conception permettra d'éclairer le lien entre les apprentissages réalisés en lien avec l'ISP dans les groupes et le développement des personnes participantes. Ainsi, comme nous allons le voir ci-après, l'un des concepts que nous retiendrons pour l'analyse des groupes d'ISP – le concept de zone de développement le plus proche – se fonde sur une critique qu'a faite Vygotsky du système scolaire de son époque en Union soviétique.

Dans la théorie culturelle-historique, l'éducation « peut être entendue comme activité socialement réglée et normée de fabrication de l'humain » (Saussez, 2011, p. 15)⁵⁵. Le système scolaire décrit par Vygotsky (1933/2011) est largement influencé par la psychométrie et la mesure du quotient intellectuel des enfants à l'entrée de leur parcours scolaire. Ces mesures s'appuient sur le développement intellectuel des enfants au moment de leur entrée et sur ce qu'ils accomplissent seuls. Vygotsky critique l'absence de prise en compte du développement prochain des enfants. Il introduit dans sa conception des liens entre l'apprentissage et le développement le concept de zone de développement le plus proche (ZDP)⁵⁶, zone qu'il définit comme

la distance entre le niveau de développement actuel déterminé à l'aide des problèmes [que l'enfant] résout par lui-même et le niveau de développement potentiel déterminé à l'aide des problèmes qu'il résout sous la direction d'adultes, en coopération ou avec des camarades plus intelligents que lui. (p. 186)

⁵⁵ Bien que Vygotsky conçoive que l'apprentissage est présent dès les premiers jours de l'enfant, l'éducation, dans le contexte historique de l'Union soviétique, est principalement associée au contexte scolaire.

⁵⁶ Plusieurs traductions en français sont proposées de la *zona blizhaichego razvitia*, une notion traduite en anglais comme *zone of proximal development*. Dans ce texte, tel que le recommande la traductrice Chaiguerova (2011), le terme zone de développement le plus proche sera utilisé.

En ce qui concerne les fonctions psychiques supérieures, la ZDP contient les fonctions en maturation. Pour Vygotsky, si les enfants sont capables de résoudre les problèmes ou situations en coopération ou sous la supervision d'un adulte aujourd'hui, ils pourront le faire seuls demain. L'apprentissage menant à l'appropriation des concepts réalisée en milieu scolaire peut amener des réorganisations, des transformations des fonctions psychiques supérieures et, en ce sens, pour Vygotsky, l'apprentissage précède le développement. Cet apprentissage ne se réalise cependant pas seul, mais en interaction avec un enseignant et des pairs. On peut établir un lien entre la ZDP et la loi du développement présentée précédemment (cf. p. 72). En effet, le développement le plus proche à l'intérieur de la zone et la résolution de problèmes se réalisent d'abord avec la collaboration d'un adulte ou d'un pair ayant déjà la maîtrise des concepts et ensuite avec des instruments servant à la résolution du problème. Selon Vygotsky, le bon enseignement dépasse et devance le développement des fonctions déjà réalisé, c'est-à-dire « celui qui le remorque, l'éveille, l'organise et oriente le processus du développement » (*Ibid.*, p. 196). D'après cet auteur, l'apprentissage peut stimuler l'enfant dans sa zone de développement le plus proche et lui permettre d'activer, dans ses interactions interpsychiques avec le personnel enseignant ou ses pairs, des processus qu'il pourra intérioriser par la suite (Vygotsky, 1934/2011/b)⁵⁷.

Ainsi, le concept de ZDP paraît pertinent à mobiliser afin d'analyser les situations d'apprentissage, notamment de concepts liés à l'ISP, mises en œuvre en collaboration avec les personnes intervenantes et les pairs dans le groupe. De même, ce concept peut permettre d'analyser la collaboration établie au cours de l'activité des groupes pour résoudre, par la médiation d'instruments culturels, les problèmes en lien avec l'insertion sociale et professionnelle rencontrés par les personnes et le groupe. Comme le précisera la section suivante traitant de la médiation instrumentale, la méthode de la double stimulation met en

⁵⁷ Au niveau supérieur de la ZDP, l'apprentissage scolaire ne doit pas être trop loin des capacités qu'a l'enfant à ce moment. Vygotsky soutient qu'il existe des distances optimales dans la ZDP. Il donne l'exemple des enfants analphabètes qui se retrouvent à l'intérieur d'un groupe alphabétisé et qui démontrent un retrait face aux apprentissages proposés. Il fait le même constat au regard de contextes ne stimulant aucun apprentissage (Vygotsky, 1933/2011).

évidence l'importance de l'instrument psychologique pour stimuler les apprentissages et expliquer la genèse du développement humain. Ce concept sera également retenu pour mieux comprendre l'influence des instruments, notamment conceptuels, mobilisés par les personnes participantes et pouvant être appropriés pour résoudre des problèmes au cours de l'activité collective des groupes d'ISP. Ces instruments pourraient également leur permettre de médiatiser leur processus de conscientisation et de maîtriser leur activité subjective.

En ce qui a trait à ces derniers instruments conceptuels, Vygotsky (1934/2011b) soutient que les apprentissages scolaires ont leur préhistoire dans la période préscolaire, bien qu'il n'y ait pas nécessairement de continuité directe entre ces deux types d'apprentissages : l'un s'appuie sur l'autre. Dans le contexte scolaire, Vygotsky (1934/2013) indique que les enfants commencent à être exposés aux concepts scientifiques développés historiquement et culturellement. Il établit des distinctions entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques. Il souligne que les concepts quotidiens renferment un degré d'abstraction peu élevé, qu'ils se construisent dans l'expérience quotidienne de l'enfant, dans son rapport direct au monde et dans ses interactions sociales. Ils ne se révèlent ni conscients ni systématiques. Ils présentent l'avantage d'être très concrets et applicables directement dans l'action. L'enfant apprend qu'une chaise est une chaise à la suite de négociations de significations avec les adultes autour de lui. Par contre, les concepts quotidiens présentent le désavantage d'être incapables de soutenir l'abstraction.

Les concepts scientifiques ont pour leur part l'avantage d'être abstraits et de pouvoir être utilisés volontairement par l'enfant en dehors d'un rapport direct à l'objet. Ces concepts s'inscrivent dans un système conceptuel où l'enfant – ou l'adolescent – distingue des niveaux de généralité différents. Vygotsky argue que « c'est seulement lorsqu'il est intégré dans un système que le concept peut devenir conscient et volontaire » (p. 328). Le concept peut ensuite être utilisé pour maîtriser les propres processus de pensée. L'enfant peut par exemple situer volontairement le mot *chaise* dans un niveau de généralité différent par rapport au mot *meuble*. Pour que ce rapport systématique et conscient puisse s'établir, l'enfant doit d'abord avoir internalisé, dans le plein de l'expérience, un concept quotidien

lié au mot ; la *chaise* dans l'exemple qui précède. Selon Vygotsky, « les concepts scientifiques sont des généralisations de deuxième ordre puisque la référence au monde qu'ils opèrent n'est jamais immédiate et directe : elle se réalise par l'intermédiaire d'un autre concept » (Vygotsky, 1934/2013, p. 108). Les concepts scientifiques n'effacent pas les concepts quotidiens; ces derniers peuvent au contraire agir comme passages pour l'appropriation des concepts scientifiques (*Ibid.*). Le passage vers des concepts scientifiques vient à son tour réorganiser les concepts quotidiens. Dans le rapport médiatisé se réalisant lors des constructions conceptuelles des enfants, Vygotsky insiste sur l'importance, pour le sujet, du mot comme instrument psychologique alors qu'il a pour fonction de diriger les opérations intellectuelles menant à la formation des concepts scientifiques et à leur situation dans un ensemble conceptuel. De même, les concepts scientifiques enseignés en contexte scolaire représentent l'évolution scientifique la plus aboutie à un moment donné de l'histoire (Brossard, 2004). L'influence culturelle apparaît ainsi également importante au regard des concepts scientifiques enseignés en classe⁵⁸. Cette influence culturelle peut également amener à comprendre les concepts scientifiques transmis et appropriés dans les groupes d'ISP au Québec.

Selon Vygotsky (1934/2013), le développement ne se réalise pas de façon linéaire ; plusieurs apprentissages distincts peuvent être faits par l'enfant – par exemple, des séries de chiffres – jusqu'à ce qu'il comprenne le système qui les structure – le système numérique. Dans certaines « expériences déclics », l'enfant, et plus tard l'adolescent, démontrent ensuite leur capacité d'utiliser un concept scientifique et manifestent une transformation dans leur manière de penser. Ces « expériences déclics » impliquent une reconfiguration de certaines fonctions psychiques supérieures et témoigneraient donc d'une forme de développement. En ce sens, selon Friedrich (2010), ces expériences amènent la personne à entrer dans un rapport plus volontaire et conscient à ses pensées, à ses actions et à ses émotions, ce qui renvoie à un enjeu clé pour Vygotsky : l'intellectualisation des

⁵⁸ Les exemples donnés par Vygotsky des concepts « bourgeois », « capitaliste », « grand propriétaire foncier » ou « koulak » (Vygotsky, 1934/2013, p. 400) apparaissent éloquentes à cet égard, dans la mesure où ils s'inscrivent dans le contexte culturel soviétique de son époque.

fonctions psychiques et, plus globalement, du rapport au monde (Brossard, 2008). Dans les groupes d'ISP, certaines de ces expériences déclics pourront éventuellement être documentées chez les personnes participantes.

En tant que structure sociale historiquement constituée, l'école expose également l'enfant ou l'adolescent à un ensemble de règles qui peuvent influencer son pouvoir d'agir au sein de l'institution scolaire. L'apprentissage de ces règles dans le jeu collectif et les interactions avec les adultes amèneront l'enfant à intérioriser une forme d'autocontrôle, qui devient alors une fonction interne (Vygotsky, 1934/2011*a*). Cependant, comme le démontre Panofsky (2009), la médiation des normes sociales différenciées pour les enfants et adolescents issus de milieux socioéconomiques faibles peut engendrer une violence symbolique (Bourdieu, 1994) dans les institutions scolaires. Cette médiation des normes et des relations sociales n'est pas neutre dans les contextes éducatifs scolaires. En ce sens, pour les personnes participantes aux groupes d'ISP étudiés, certains apprentissages liés à la régulation des actions à l'aide de normes ont pu être entravés par des expériences douloureuses associées à des structures sociales, notamment scolaires. Ainsi, les groupes peuvent constituer – le chapitre précédent l'a montré – un lieu d'apprentissage de la régulation des actions à l'aide de moyens normatifs au cours de l'activité collective. L'analyse des données permettra de déterminer si cet apprentissage est intériorisé et si ces normes servent, comme le soutient Vygotsky, d'instruments d'autocontrôle ou d'autorégulation de ses actions.

1.2 Le rapport entre l'apprentissage et le développement à l'âge adulte

Les travaux de Vygotsky ne portent pas spécifiquement sur le rapport entre l'apprentissage et le développement à l'âge adulte. Néanmoins, comme le souligne Yvon (2011), la théorie culturelle-historique est de nos jours mobilisée comme cadre pour de nombreux travaux portant sur ce groupe d'âge. Lorsque Vygotsky aborde l'apprentissage à l'âge adulte, il traite de connaissances plus mécaniques en lien avec les outils de son époque comme l'utilisation d'une machine à écrire ou la pratique du vélo. Il ne réfère pas, à notre connaissance, à l'appropriation de concepts scientifiques ou à la réalisation

d'apprentissages complexes comme l'écriture, une langue seconde ou les normes favorisant l'intégration et le maintien dans un métier. L'éducation des adultes semble donc peu investie⁵⁹. La transmission aux adultes de concepts scientifiques dans le cadre de l'éducation non formelle et formelle (professionnelle ou générale) et l'importance de l'éducation tout au long de la vie s'inscrit différemment dans la culture. Dans une perspective de rapport entre l'apprentissage et le développement, cette conception de l'apprentissage à l'âge adulte influe sur la conception vygotkienne du développement. Selon Vygotsky (1934/2011a), l'apprentissage ne produirait, à l'âge adulte, aucun changement dans la configuration psychique humaine, étant donné que les adultes se servent « de cycles de développement déjà accomplis et achevés » (p. 244). S'il semble clair, dans cette perspective, que l'apprentissage se poursuit à l'âge adulte, il ne semble par ailleurs plus contribuer à la transformation qualitative des fonctions psychiques supérieures ayant atteint leur maturation finale⁶⁰.

Certains auteurs s'inscrivant dans une perspective vygotkienne s'intéressent à l'apprentissage à l'âge adulte, notamment dans le cadre de dispositifs de recherche portant sur l'activité dans divers milieux de travail (par exemple : Clot, 2008; Saussez, 2008; Yvon et Clot, 2003). Dans ces recherches, un travail est mené à l'aide de la médiation d'outils langagiers développés culturellement et historiquement pour soutenir une personne ou un collectif. Cette médiation permet une mise à distance de l'activité de travail afin d'en accentuer la maîtrise et la conscience. Bien que réalisés avec des méthodologies de recherches différentes de celle de la présente thèse, leurs travaux semblent offrir une piste permettant de soutenir conceptuellement les rapports entre apprentissage et développement chez les adultes, en l'occurrence les personnes participantes aux groupes d'ISP.

⁵⁹ Il est possible que le contexte culturel et historique de ses travaux, l'Union soviétique des années 1920 et 1930, influence le type d'apprentissages qu'il associe à l'âge adulte, soit approximativement à 25 ans (Vygotski, 1934/2011c).

⁶⁰ Cette maturation finale des fonctions psychiques supérieures et du développement semble aujourd'hui contestée, notamment dans les travaux réalisés sur la plasticité du cerveau dans le domaine des neurosciences. Ces travaux montrent que cette plasticité se maintient à l'âge adulte et ils appuient l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie pour susciter des transformations qualitatives du cerveau ou pour prévenir la dégénérescence (Bear, Connors, et Paradisio, 2006; OCDE, 2008).

Saussez (accepté) souligne, en référence à l'accompagnement systématisé dans le cadre de recherche en clinique de l'activité⁶¹, que le fait de percevoir différemment son expérience à l'aide d'outils culturels servant le travail de la pensée verbale et réflexive permet d'établir un rapport volontaire à ses propres gestes et préoccupations. D'après Saussez, l'apprentissage se réalise dans la collaboration et « opère au plan interpsychologique de co-construction de nouvelles capacités à agir (sociogenèse) et correspond à la maîtrise progressive d'un nouvel instrument culturel et de ses règles d'usage dans le commerce avec autrui » (p. 3). Par conséquent, Saussez semble considérer dans son analyse que, sous certaines conditions, l'apprentissage à l'âge adulte peut s'inscrire dans une zone de développement le plus proche, potentiellement occasionner une reconfiguration des fonctions psychologiques ou des relations entre elles et, enfin, amener la personne à revoir l'organisation de ses pensées et de ses actions. Il indique, en s'appuyant sur ses travaux de thèse (Saussez, 2005), que ce développement peut se concrétiser « à travers la transformation de l'agentivité de la personne, c'est-à-dire sa capacité à entrer volontairement en action en convoquant les instruments appris » (Saussez, accepté, p. 4), et à la maintenir (Brossard, 2004). Dans cette définition, l'apprentissage par la médiation des instruments culturellement élaborés précède le développement qui semble pouvoir se poursuivre à l'âge adulte.

Toujours en lien avec la clinique de l'activité, Clot (2008) évoque la possibilité d'une mobilité entre les fonctions psychiques à l'âge adulte. Il souligne que l'utilisation des collectifs dans l'analyse du travail cherche à restaurer la vitalité dialogique du social et à « proposer à la subjectivité de se retrouver dans une zone de développement potentiel » (p. 29). Yvon (2011), bien qu'il soutienne qu'une maturité fonctionnelle existe à l'âge adulte, semble concevoir qu'il puisse y avoir du développement, notamment dans des

⁶¹ Selon Van der Maren et Yvon (2009), la clinique de l'activité constitue une démarche de recherche-intervention. « Elle se fixe comme objectif de faire reconnaître les gisements d'expertise détenus par les travailleurs, tant dans la maîtrise des situations et des instruments et techniques, que sur l'organisation du travail. Cette reconnaissance est orientée avant tout vers les travailleurs eux-mêmes pour permettre une « reprise en main » de leur propre métier et développer leur pouvoir d'agir sur l'organisation » (p. 52).

contextes de mise à distance réflexive – médiatisée par des concepts – de l'activité de travail dans le cadre de recherches. Dans le même sens, Zeitler et Barbier (2012) proposent une organisation conceptuelle de la sémantique de l'expérience. Pour eux, l'expérience médiatisée par le langage semble pouvoir susciter des apprentissages et une construction renouvelée du rapport à soi et à son activité subjective.

En ce qui concerne les rapports entre apprentissage et développement à l'âge adulte, dans une autocritique d'un texte écrit en collaboration avec Yves Clot en 2003, Yvon (2011), souligne par ailleurs l'importance de ne pas considérer d'emblée que les conditions du développement sont les mêmes pour les enfants et les adultes. Dans la publication critiquée, Yvon et Clot (2003) mettaient en évidence l'apprentissage d'une forme d'activité qui amène, à travers un dispositif d'intervention et de recherche institué en clinique de l'activité, une mise à distance et un recul critique par rapport à l'activité de la personne, qui peut permettre son renouvellement dans une nouvelle activité et qui peut susciter le développement de cette personne.

De même, Yvon (2011) fait une distinction entre la relation qui unit les concepts quotidiens et les concepts scientifiques à l'âge adulte et cette même relation chez l'enfant. Dans le parcours scolaire des enfants, les concepts scientifiques se développent en prenant appui sur les concepts quotidiens construits préalablement. Chez les adultes qui ont fréquenté le système scolaire, les concepts scientifiques peuvent, après leur passage, avoir réorganisé les concepts quotidiens. Ainsi, les concepts quotidiens

font partie, eux aussi, d'un réseau de concepts. C'est pourquoi ils sont plus résistants à la pénétration de concepts scientifiques [...] À l'âge adulte, les concepts scientifiques et concepts quotidiens forment deux systèmes rivaux, deux réseaux de généralisation du réel. (p. 389)

Dans les concepts scientifiques, les relations sont systématiques et logiques. Dans les concepts quotidiens, les liens existent, mais peuvent être le produit d'une généralisation abusive et ils ne sont pas exhaustifs. Cependant, tel que l'a montré Vygotsky (1934/2013),

ces réseaux s'influencent, ils sont perméables. On peut ainsi penser que, si de nouveaux concepts scientifiques ou ayant des relations systématiques et logiques sont introduits à l'âge adulte, cela pourrait entraîner une modification du réseau de concepts quotidiens. Suivant cette logique, la présente thèse propose d'analyser, au sein des groupes d'ISP, si la transmission d'instruments culturels – dont les concepts scientifiques associés à l'ISP – ouvre sur une appropriation et une mobilisation des concepts comme instruments servant à l'établissement d'un rapport plus volontaire et conscient aux pensées, aux actions et aux émotions de la personne participante. Cette reconfiguration du rapport conscient à soi, du rapport à soi agissant dans et sur le monde, du rapport à autrui et au monde à l'aide des instruments culturels que la personne a appris à maîtriser et à maintenir nous semble constituer une proposition de définition du développement à l'âge adulte s'inspirant de la pensée vygotskienne et de celle d'auteurs se situant dans cette perspective culturelle-historique (Saussez, accepté, 2011, 2014, Brossard, 2012, 2004, Zeitler et Barbier, 2012). En accroissant le rayon d'action de la conscience et de l'agentivité des adultes, cette reconfiguration des rapports pourrait venir modifier la configuration des fonctions psychiques supérieures en transformant l'agir volontaire.

Vygotsky établit également « le pouvoir libérateur des savoirs systématiques. Ces derniers constituent des instruments de conscientisation et de liberté, des instruments du développement des capacités à agir volontairement dans et sur le monde » (Saussez, 2012, p.17)⁶². Ce pouvoir libérateur des savoirs systématiques paraît important à considérer chez les personnes en situation de chômage de longue durée qui peuvent vivre des stigmates sociaux associés à cette catégorie (Brunot et Juhel, 2012; Le Bossé, 2011; Ninacs, 2008). L'idée selon laquelle le rapport au monde et le rapport à soi d'une personne sont médiatisés par les instruments constitue une base théorique fondamentale dans la conception vygotskienne. De même, comme le premier chapitre l'a montré, la considération de la médiation des instruments, notamment des instruments langagiers, dans l'analyse des

⁶² La notion de liberté d'accroissement du pouvoir d'agir semble associée à la capacité, à l'aide des instruments, à se déterminer par soi-même, à agir sur et dans le monde. Vygotsky s'appuie sur la conception de Spinoza (1677/1954) de la liberté et du monisme matérialiste. Pour une explication plus approfondie, voir Malinowski-Charles (2004).

groupes d'ISP, demeure un aspect épistémique à approfondir. La section suivante s'attardera à rappeler la conceptualisation de la médiation instrumentale chez Vygotsky, à préciser l'évolution de la conception de l'acte instrumental dans les travaux de Wertsh (1991) et de Rabardel (1995, 2005) et à dégager l'apport de ces conceptualisations pour l'analyse des données de la présente thèse.

2. LA MÉDIATION INSTRUMENTALE : SOURCE DU DÉVELOPPEMENT

La conceptualisation de la médiation instrumentale proposée par Vygotsky vient soutenir nos analyses visant à comprendre le développement des personnes à travers le dispositif social que constituent des groupes d'ISP. Cette conceptualisation permet de soutenir théoriquement le rôle joué par la médiation des instruments – notamment langagiers, oraux, et écrits – dans les apprentissages suscités par et au cours de l'activité collective des groupes d'ISP. De même, cette conceptualisation permet de comprendre comment les instruments, d'abord mobilisés pendant l'activité collective des groupes, peuvent ensuite être appropriés par les individus comme instruments de pensée servant l'accroissement du rayon de la conscience et le développement. Cette section est consacrée à la médiation instrumentale et à son importance dans la théorie culturelle-historique.

Selon Vygotsky (1928-1931/2014), les actions du sujet (enfant ou adulte) et le lien de ce sujet avec un objet sont médiatisés par les instruments techniques ou psychologiques produits culturellement et historiquement. Les instruments techniques (outils) et psychologiques (signes) constituent le produit de l'activité humaine et sont marqués de la signification et de l'intentionnalité de leur usage. Le « sceau de leur intentionnalité est dès lors cumulatif, transmissible et transformable au fil des générations et marque l'avènement des sociétés humaines » (Brossard, 2012, p. 97). La signification de l'outil, transmise culturellement, permettra au sujet de s'approprier subjectivement son usage et de s'en servir pour agir sur le monde. Les outils et les signes sont d'abord extérieurs à chaque sujet humain et renferment des usages socialement élaborés qui présentent des contraintes (Rochex, 1997). L'humain, comme sujet psychologique, « se produit » (p. 102) en s'appropriant les outils et signes dans les rapports sociaux de la société à laquelle il

appartient. Selon Vygotsky, l'instrument technique permet d'agir sur la nature alors que l'instrument psychologique permet à une personne d'agir sur son propre psychisme, que l'auteur définit comme un processus d'évolution qualitative des fonctions supérieures du cerveau (Vygotsky, 1930/2003). Dans l'acte instrumental, l'acte du sujet à l'aide de l'instrument est dirigé vers l'objet, qui peut être une personne ou une chose (Rabardel, 1995). Cette médiation constitue non seulement un intermédiaire entre le sujet et l'objet, mais un moyen qui permet au sujet d'agir dans son rapport à l'objet. La figure 1 qui suit représente une schématisation associée à la médiation instrumentale chez Vygotsky.

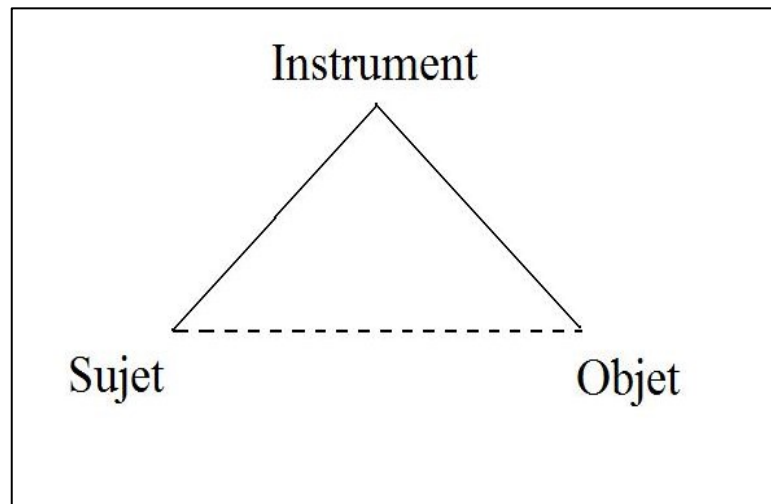


Figure 1 : La médiation instrumentale dans la pensée vygotskienne

Selon la lecture qu'en a Friedrich (2010), Vygotsky conçoit que la personne qui utilise un instrument psychologique comme le langage devient à la fois le sujet agissant (*Je*) et l'objet sur lequel l'instrument agit⁶³. Dans ce rapport dialectique, cette personne va mettre à distance sa propre expérience, à l'aide d'instruments développés culturellement et historiquement, pour arriver à la conscientisation nécessaire à la maîtrise de ses processus psychiques. Ainsi, le sujet ne transforme pas seulement le monde extérieur avec les

⁶³ Cette position s'approche de celle de Mead (1934/2006) sur les rapports dialectiques entre le Je et le Moi.

instruments, il se transforme lui-même. L'activité, tout en étant médiatisée, devient médiatisante : les instruments mobilisés permettent de modifier et de reconfigurer le rapport à soi, à soi agissant dans et sur le monde, à autrui et au monde (Vygotsky, 1928-1931/2014; Friedrich, 2012).

2.1 Le développement dans la pensée vygotkienne : l'importance de la signification dans la médiation

Selon Rochex (1997), la première partie des travaux de Vygotsky (1926-1930) montrent la genèse du développement des fonctions psychiques supérieures et la transformation opérée par la médiation instrumentale, notamment par la présentation de la méthode de la double stimulation. Le chercheur russe s'intéresse alors à reproduire le processus de développement artificiellement, en laboratoire, en montrant comment le recours à des stimuli artificiels comme moyens et comme instruments permet de résoudre des problèmes⁶⁴. Il montre que, dans l'acte instrumental médiatisé entre un sujet et un objet, les signes constituent des instruments psychologiques ou des moyens auxiliaires ou développés culturellement et historiquement pour soutenir la résolution d'un problème. Des signes simples, comme un nœud dans un mouchoir, ou complexes, comme la forme algébrique ou les mots, seront utilisés comme médiateurs pour agir en fonction d'un but (Vygotsky, 1928-1931/2014). Par la suite, dans *Pensée et langage* (1934/2013) principalement, Vygotsky démontre l'importance de la signification dans la médiation instrumentale, qui inclut à la fois une composante sémantique et phonétique. Il démontre que la médiation instrumentale dans la communication ne se fait pas avec des mots, mais avec leur signification. Selon Vygotsky (1934/2013), puisque « toute communication directe entre deux consciences, et c'est tout là le problème, est impossible [...] la pensée doit passer par les significations, puis par les paroles » (p. 503) ou les écrits. La nature indirecte de ce processus de communication est centrale dans la pensée vygotkienne.

⁶⁴ Dans l'expérimentation, un obstacle à une effectuation de la tâche (faire une suite de formes) est introduit par l'expérimentateur; l'enfant se trouve momentanément devant une tâche qu'il peine à résoudre seul. Le premier pan de la stimulation constitue le problème à résoudre. L'expérimentateur introduit dans la situation un instrument potentiel (un faux-mot) en mesure de permettre à l'enfant de former un concept et de dépasser le problème. L'utilisation de l'instrument – le deuxième pan de la stimulation – lui permet un meilleur contrôle de son comportement (Vygotsky, 1934/2013, Rochex, 1997).

Léontiev et Luria (1956/2011) dans leur texte sur les conceptions psychologiques de Vygotsky, précisent que :

la nature indirecte et médiatisée des processus psychiques permet précisément à l'homme de modifier son environnement, l'homme lui ne peut apparaître que sous la forme d'un discours adressé aux autres personnes [...]. Selon Vygotsky, une fonction partagée entre deux personnes, devient une fonction interne. (p. 260)

Selon Brossard (2004), l'utilisation des instruments langagiers pour la communication nécessite l'usage de généralisations pour faciliter la compréhension. « À partir du moment où l'enfant utilise le langage, les mots viennent donc organiser l'expérience qu'il fait du monde. Son rapport au monde est médiatisé par les mots et s'en trouve du même coup transformé » (p. 51). L'enfant utilise le langage, instrument psychologique historiquement constitué, pour organiser sa pensée verbale et réflexive du monde (son rapport au monde, son rapport à soi dans son rapport au monde, son rapport à soi dans ses rapports à autrui).

De même, l'apport de Vygotsky à nos présents travaux est de soutenir conceptuellement les rapports entre pensée et langage. D'après Vygotsky (1934/2013), la fonction psychologique de la pensée consiste à créer des relations et à mettre en lien des mots et des idées. Elle évolue selon le problème à résoudre. La pensée est présentée en séquence dans le langage extérieur, où les mots doivent être énoncés séparément. Parfois, un sens latent existe dans la pensée, mais il ne se réalise pas dans le langage extérieur. Il existe donc une différence entre la pensée médiatisée par le langage intérieur et la pensée qui s'exprime verbalement, une idée que Vygotsky exprime dans cette phrase maintes fois reprise : « la pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot » (p. 441).

Selon Vygotsky (1934/2013), le langage intérieur présente des caractéristiques distinctes du langage extérieur. Sur le plan syntaxique, par exemple, seul le prédicat y est conservé, le langage à soi-même n'exigeant pas de contextualisation comme dans le cas du

langage écrit⁶⁵. Quant à la sémantique du langage intérieur, il y a prédominance du sens sur la signification mais, dans un mouvement de confrontation, le sens se mue en signification⁶⁶. Ainsi, un découpage se réalise dans le langage intérieur entre les différentes unités de sens pour arriver à une signification. La fonction de découpage du langage dans le langage intérieur diverge donc considérablement du rôle du langage au plan extérieur, à savoir de faire tenir ensemble les éléments de la pensée. Par ailleurs, le langage et la pensée, même s'ils se rencontrent dans l'unité de signification de la pensée verbale, demeurent des processus ayant des développements et parties distinctes. Ainsi, il existe une pensée sans verbe (ex. : pointer les objets) et un langage sans pensée (ex. : réciter un texte appris par cœur).

Vygotsky (1934/2013) conceptualise également l'importance du langage comme signe mobilisé à titre d'instrument dans le développement humain. Dans le développement de l'enfant, le langage apparaît d'abord pour l'enfant comme un moyen de communication interpsychique avec son entourage. Dans ses actions et ses interactions avec les adultes, l'enfant va prendre conscience de l'existence de ces instruments et apprendre à les maîtriser. L'enfant s'approprie la signification des mots dans les interactions avec les adultes qui l'entourent : ses rapports avec son entourage sont médiatisés par le langage. Dans ses expérimentations, Vygotsky montre que le langage égocentrique verbalisé par l'enfant est indistinct du langage social avant sept ans et a pour fonction principale de lui servir à être compris. Il lui sert aussi d'instrument pour résoudre des problèmes dans l'action. Par la suite, l'expression orale du langage égocentrique disparaît, mais sa fonction psychique se conserve dans le langage intérieur. Ainsi, le langage égocentrique se convertit en langage intérieur psychique et devient l'outil fondamental de la pensée de l'enfant d'âge scolaire, puis de l'adulte.

⁶⁵ Comme le montrent notamment les travaux de Lahire (1998) de même que ceux de Bélisle (2003), dans certaines situations écrites de la vie ordinaire, comme les listes ou mémos à soi-même ou l'écriture de soi, il semble que cette contextualisation ne soit pas nécessaire. Il semble que, à l'instar du langage intérieur, seul le prédicat ait besoin d'être conservé.

⁶⁶ Le sens renvoie à l'ensemble de tous les faits psychologiques que ce mot fait apparaître dans notre conscience [...] La signification n'est qu'une des zones du sens que le mot acquiert dans un certain contexte verbal, mais c'est la zone la plus unifiée et la plus précise » (Vygotsky, 1934/2013, p. 490).

Vygotsky (1934/2013) montre l'importance du langage écrit dans le développement des fonctions psychiques supérieures. Alors que dans le langage oral, les interlocuteurs sont généralement en présence l'un de l'autre, et que les éléments du contexte sont connus ou peuvent être clarifiés rapidement par un des interlocuteurs au besoin, le langage écrit nécessite de s'assurer que le lectorat puisse suivre la pensée qui se réalise dans le mot, bien que cette pensée sera nécessairement interprétée en différé par le lectorat, qui ne peut directement avoir accès à la pensée de l'auteur au moment où il pense et écrit. Vygotsky précise aussi que le langage écrit exige un niveau élevé d'abstraction car, sans l'aspect sonore, il n'implique que la représentation du mot et non le mot lui-même comme unité signifiante de la pensée verbale. De même, pour maîtriser le langage écrit, il est nécessaire que l'enfant ou l'adulte maîtrise ses propres processus de pensée. Cette exigence ne s'applique pas au langage oral utilisé dans sa ou ses langues maternelles, qui a été acquis au fil des interactions sociales dans le plein de l'expérience. L'appropriation de la grammaire écrite exige entre autres la conscience et la maîtrise volontaire des structures de construction des phrases. L'enfant ou l'adulte doit aussi apprendre à maîtriser volontairement la structure phonétique et l'orthographe des mots. L'apprentissage de la langue écrite vient ainsi réorganiser le langage oral, dont l'enfant peut acquérir davantage la maîtrise que lorsqu'il ne le faisait dans le plein de l'expérience. Dans cette veine, l'apprentissage d'une langue seconde en contexte scolaire vient, selon Vygotsky, accroître la maîtrise et la conscience de la structure de la langue maternelle, maîtrise et conscience qui exigent le passage du langage intérieur au langage écrit.

La signification du mot constitue à la fois une unité de communication et une unité de pensée, ce qui paraît très important à concevoir dans le contexte de travail avec des adultes en groupe d'ISP, lequel s'opère principalement par la médiation d'instruments langagiers (oraux et écrits) lors de la collaboration et des échanges. En effet, la signification des mots et les concepts d'abord présentés, puis appris et utilisés comme unités de communication au cours de l'activité collective, peuvent être appropriés et mobilisés comme instruments de pensée pour mettre à distance et rendre consciente leur expérience

subjective. Vygotsky montre que la signification des mots et leur usage a évolué dans l'histoire de l'humanité (Vygotsky, 1934/2013) et se transforme également dans l'ontogenèse, notamment par l'introduction des généralisations abstraites que constituent les concepts scientifiques. Chez les adultes, le langage constitue à la fois un instrument de pensée, mais également de développement de la conscience en permettant de mettre à distance son expérience, en l'occurrence celle associée à l'ISP, pour en favoriser la maîtrise. Ainsi, dans l'analyse de l'activité collective et des interactions qu'elle implique dans les groupes d'ISP, il importe de se doter de clés analytiques permettant de documenter l'influence des significations introduites au cours de l'activité collective comme instruments médiatisant la pensée des personnes participantes. Étant donné leur nature indirecte et médiatisée, les interactions avec soi et avec les autres exigent, dans cette perspective théorique, de tenir compte – dans l'analyse de groupes d'ISP – des instruments introduits et mobilisés au courant de l'activité collective. Ainsi, cela rend possible la mise en visibilité de la fonction des significations partagées et discutées (confrontées) au cours de l'activité collective en lien avec l'ISP comme source éventuelle des contradictions chez les personnes participantes, contradictions qui permettent l'établissement et le développement d'un rapport plus conscient à soi, à soi agissant dans et sur le monde, à autrui et au monde.

Dans le rapport qu'il conçoit entre pensée et langage, Vygotsky (1934/2013) décrit également le processus de microgenèse d'une idée chez l'adulte. Il souligne que, pour qu'une idée naisse et avant que la pensée d'une personne soit médiatisée par le langage intérieur, l'individu est mû par une intention ou un motif. La pensée prend naissance psychologiquement dans la motivation, laquelle comprend les désirs, les besoins, les intérêts de même que les émotions. Selon Vygotsky (1998), les émotions ont une influence dynamogène sur l'activité humaine⁶⁷; autrement dit, elles sont une source centrale de motivation. L'émotion peut être transformée en activité intellectuelle, et les dimensions motivationnelle et volitive de cette émotion permettent de comprendre pourquoi la pensée

⁶⁷ Vygotsky a commencé l'écriture de sa théorie des émotions en 1931, mais ce document est resté inachevé.

apparaît. La pensée verbale évolue « depuis l'intention qui engendre une pensée jusqu'à la formulation de cette pensée elle-même, en langage intérieur d'abord, puis en signification de mots et, pour finir, en mots » (Vygotsky, 1934/2013, p. 506). Comme le présente Schneuwly (1989), le mouvement du motif vers l'extérieur n'est pas linéaire et vit de multiples allers-retours. Ce mouvement montre l'indissociabilité de l'aspect affectif et de la pensée dans la perspective culturelle-historique. Il soutient l'importance de considérer les aspects volitif et émotif dans l'analyse de l'activité subjective et collective en lien avec l'ISP.

2.2 Les émotions et la conscience dans le développement

Dans sa conception des émotions, Vygotsky (1930/2003) expose un rapport complexe entre les émotions et la conscience : en ressentant une émotion, l'enfant apprend d'abord dans les interactions sociales à la mettre à distance par la médiation en mots dans son langage intérieur. Il subit d'abord les émotions physiquement et psychologiquement, puis il arrive à les mettre à distance pour les conscientiser et apprendre à les maîtriser. Il apprend à contrôler ses comportements, notamment en donnant une signification à un ressenti. L'élément social présente, dans la conscience, une primauté de faits (la conscience se construisant lors d'interactions sociales) et une primauté dans le temps. Dans le monde culturel et social, dans la perspective de Vygotsky, les œuvres, notamment artistiques, déposées portent un « ingrédient social actif » (Clot, 2008, p. 55), un ingrédient qui suscite des sentiments chez le sujet qui le reçoit. Plus précisément, Vygotsky (1925/2003) affirme « que l'art est une technique sociale du sentiment, un outil de la société grâce à quoi il entraîne les aspects les plus intimes de notre être » (dans Brossard, 2004, p. 97), il est source de transformation des aspects émotifs inconscients.

À travers le processus de conscientisation, l'enfant qui devient adulte s'approprie les mécanismes d'analyse des comportements sociaux des autres pour mettre en objet son expérience par le processus de conscientisation. Pour Vygotsky (1925/2003), « la conscience constitue en quelque sorte un contact social avec soi-même » (p. 91). Il soutient que « nous nous connaissons nous-mêmes par le même procédé que celui par lequel nous

connaissons les autres, parce que nous sommes, par rapport à nous-mêmes, les mêmes que les autres par rapport à nous » (*Ibid.*, p. 90). Ces mêmes processus d'analyse des comportements sociaux des autres peuvent potentiellement dynamiser, chez les personnes participantes dans leurs interactions sociales et les actions posées en lien avec l'ISP, la mise à distance et la conscientisation de leur expérience. Ce processus de conscientisation, stimulé par la collaboration avec les pairs et les personnes intervenantes s'avère un élément central de la présente thèse dans la mesure où il mène à considérer la signification des comportements sociaux des autres membres du groupe et des personnes intervenantes comme « déclencheurs » d'un regard renouvelé sur l'expérience, notamment émotive, de chacune des personnes. Ce processus de conscientisation pourrait constituer un lien central entre l'échelle collective des groupes et les apprentissages pouvant dynamiser le développement des personnes participantes en lien avec l'ISP.

En ce qui a trait à la conscience, Vygotsky souligne que « plus nous sommes capables de nous rendre compte et de rendre compte de l'expérience vécue, plus elle est vécue consciemment (elle est ressentie, elle se fixe dans le mot, etc.) » (Vygotsky, 1925/2003, p. 28). L'émotion est donc mise à distance par la personne et devient, par la médiation de la signification des mots, l'objet de la pensée : « l'action passée au crible de la pensée se transforme en une autre action, qui est réfléchie » (1928-1935/1994, p. 226). En ce sens, Clot (2003) introduit l'idée de la conscience comme une liaison. En permettant le passage d'une activité à une autre, la conscience se réalise se réaliser. Il souligne que Vygotsky s'oppose au mentalisme, c'est-à-dire à la définition de la conscience comme facette stable uniquement accessible par l'introspection :

la conscience n'existe pas comme un état séparé mais comme un rapport réel. C'est seulement en mouvement qu'elle montre ce qu'elle est. Si nous la séparons de la vie, nous la privons de sa principale fonction qui consiste, au travers l'action, à nous affranchir de la subordination de la situation concrète (p. 11-12).

Sans cette possibilité de liaison dans une nouvelle action, la conscience s'étiole et se dévitalise en perdant la possibilité « de renouveler ses fonctionnements dans des

contextes neufs et vivants » (*Ibid.*, p. 12). La conscience est toujours un écho ou un appareil de réponse à l'expérience, notamment émotive, vécue par la personne. Chaque moment conscient n'est accessible qu'à la personne elle-même, qui peut ensuite le partager par la médiation d'un instrument psychologique, le langage (oral ou écrit) (Vygotsky, 1925/2003, 1930/2003). Vygotsky définit la prise de conscience comme une action de la conscience dont l'objet vers lequel l'activité est dirigée est la conscience. À la fin de *Pensée et Langage*, Vygotsky distingue « la conscience sentante » de la « conscience pensante », qui seraient « des modes différents de reflets de la réalité et des types différents de conscience » (Vygotsky, 1934/2013, p. 509), mais interreliés entre eux. Par ailleurs, Vygotsky insiste sur l'importance du mot comme reflet de la conscience, et termine *Pensée et Langage* en indiquant que « le mot doué de sens est un microcosme de la conscience humaine » (p. 510). Ainsi, les mots énoncés pour soi ou pour les autres seraient à la fois le reflet, mais aussi l'instrument de la conscience humaine, conscience médiatisée par la signification culturelle et historique des mots. En lien avec les émotions, Vygotsky offre un cadre pour comprendre le rôle du langage dans les prises de conscience affectives qu'une intervention de groupe vise à susciter. Cette mise en mots consciente de l'expérience, notamment affective, liée à des expériences significatives du parcours professionnel et personnel, demeure parfois non réalisée. Comme nous l'avons présenté dans le premier chapitre, ces émotions d'impuissance et de peur peuvent parfois paralyser l'action des personnes participantes en lien avec l'ISP.

Toujours en ce qui a trait à la conscience, l'auteur s'intéresse aussi au concept d'inconscient. D'après lui, la conscience ne recouvre pas entièrement le psychisme; il demeure en partie inconscient (Vygotsky, 1930/2003). L'auteur définit l'inconscient comme ce qui est potentiellement conscient ou, autrement dit, potentiellement accessible⁶⁸. Dans ses actions et son développement, « l'homme est plein à chaque minute de potentialités non réalisées » (p. 76) dont il n'a pas conscience.

⁶⁸ Cette position s'éloigne de l'inconscient freudien, qu'il critique notamment en raison du déterminisme des actes psychiques considérés comme des faits soumis à des pulsions biologiques (Vygotsky, 1930/2003). La position de Vygotsky semble plutôt s'approcher de l'inconscient invalidé ou du non-conscient décrit par Stolorow et Atwood (1992).

2.3 Des apports à la conceptualisation de l'acte instrumental

La conception de l'acte instrumental de Vygotsky a largement été reprise dans les travaux scientifiques, tant dans le monde francophone qu'anglophone (Sève, 2014). Dans le monde anglophone, nous traiterons de l'approfondissement réalisé par Wertsch (1991) qui, en lien avec les travaux de Vygotsky et ceux de Léontiev, évoque le concept d'action médiatisée orientée vers un but. Il soutient, à l'instar de Vygotsky, que les humains utilisent des moyens de médiations, des outils et des signes qui forment leur action. Le sujet de l'action est ainsi vu comme un agent agissant avec des moyens culturels en direction d'un but. Wertsch (1991) approfondit donc l'acte instrumental par la conception de l'action médiatisée. Il met en évidence le but vers lequel l'action du sujet est orientée et le conçoit plus largement dans le cadre social de la théorie de l'activité de Léontiev, qui sera précisé dans une partie ultérieure de la présente thèse.

Dans le monde francophone, Rabardel (1995) approfondit pour sa part le concept d'instrument, dont il précise deux composantes : l'artéfact et le schème d'usage associé à l'instrument. L'artéfact est défini comme « toute chose ayant subi une transformation, même minime, d'origine humaine » (p. 59). Il est pensé ou conçu pour résoudre des problèmes individuellement ou socialement posés dans une action orientée vers un but. Cet artéfact est associé à un usage prévu originalement par la ou les personnes l'ayant conçu. Il devient un instrument lorsqu'il est utilisé pour l'activité de la personne ; développé socialement, il peut alors être conservé après son usage pour un usage futur lors de situations similaires⁶⁹. Il peut devenir un schème et s'intégrer à cet usage, comme les normes à respecter dans les simulations d'entrevue par exemple, et se transmettre culturellement. Ainsi, l'instrument « est un moyen de capitalisation de l'expérience accumulée » (*Ibid.*, p. 91) et sert à la transmission de cette expérience. En ce sens, tout instrument implique des connaissances, accumulées culturellement et historiquement, liées à sa conception et à son utilisation. Pour Léontiev (1975/1984), cet instrument, comme

⁶⁹ Comme le précise Vygotsky (1934/2013), cette conservation et cette transmission de l'usage dans les interactions langagières distinguent les instruments humains des instruments utilisés par les grands primates.

produit de la culture humaine, est surtout social ; les modalités relatives à son emploi ont été élaborées au sein du travail collectif.

Rabardel (2005) expose divers types de médiation instrumentale au sein desquels les motifs d'utilisation des instruments vont varier selon les motifs de l'activité de la personne ou des personnes et selon le but qu'elle(s) donne(nt) aux actions qu'elle(s) souhaite(nt) réaliser. Dans la médiation épistémique, l'instrument est utilisé par le sujet pour connaître l'objet, pour réaliser des apprentissages en lien avec celui-ci. Dans la médiation pragmatique, l'instrument est utilisé dans une action visant à transformer l'objet. La médiation peut également être réflexive ou, comme le nomment d'autres auteurs, heuristique (Bégin et Pastré, 2002; Dutoit et Mailles-Viard Metz, 2012) lorsque l'instrument est un moyen visant la transformation du sujet. La médiation est collaborative lorsque l'instrument est utilisé dans l'interaction avec les pairs pour atteindre un but dans le cadre d'actions réalisées dans une activité collective. Les approfondissements réalisés par Rabardel (2005) sur les types de médiations ont été mobilisés dans nos analyses pour comprendre les lignages possibles entre les instruments mobilisés dans une médiation collaborative et leur appropriation par les personnes participantes comme instruments de pensée dans leur médiation heuristique.

En somme, les travaux de Vygotsky permettent de situer l'influence, sur le développement humain, de la médiation des instruments psychologiques et techniques élaborés culturellement et historiquement. À l'échelle des personnes participantes, sa conceptualisation de la conscience, des émotions, du rapport entre apprentissage et développement, du rapport entre pensée et langage de même que du rapport entre sens et signification constituent la structure conceptuelle sur laquelle sont appuyées les analyses de la présente thèse.

Bien qu'il soit impossible selon Vygotsky de comprendre le développement humain en le séparant de son contexte culturel et historique, l'auteur russe théorise peu la transformation de l'activité collective par la participation des personnes. Ainsi, pour

répondre à notre objectif général de recherche, il a paru nécessaire d'utiliser une entrée théorique permettant de situer cette échelle de l'activité collective. Les ajouts réalisés par Léontiev à la théorie culturelle-historique notamment à la conception de l'acte instrumental quant à l'activité collective et à la division du travail ont ainsi servi de complément aux analyses des groupes d'ISP. Ce dernier auteur établit également une division entre les concepts d'activité, d'action et d'opération, retenue également dans la thèse. De même, les ajouts faits par Engeström relativement à la médiation des règles et de la communauté sont considérés. Les notions de contradictions et d'apprentissage expansif viennent finalement bonifier notre cadre d'analyse. Elles sont présentées dans la section qui suit.

3. LA THÉORIE CULTURELLE-HISTORIQUE DE L'ACTIVITÉ D'ENGESTRÖM

L'auteur suédois Engeström a élaboré en 1987 une théorie culturelle-historique de l'activité qui a fait l'objet de plusieurs publications depuis. Il existe, selon lui, trois lignages dans ce courant théorique⁷⁰. Le premier, qu'il attribue à Vygotsky, situe le rapport entre le sujet et un objet dans le monde par la médiation d'instruments ou d'artéfacts⁷¹ construits historiquement et culturellement. Pour Engeström, l'insertion des artéfacts dans l'analyse des actions humaines est révolutionnaire dans les travaux de Vygotsky, puisque l'individu ne peut plus être compris sans considérer ces moyens culturels développés historiquement dans la société, et que la société ne peut plus être comprise sans considérer l'agentivité des individus qui produisent et utilisent des artéfacts culturels. D'après Engeström (1987), les travaux de la première génération de la théorie culturelle-historique réalisés par Vygotsky étaient largement individuels et ont ensuite pris une tournure collective grâce au travail de Léontiev.

Engeström soutient que les travaux de Léontiev démontrent l'insuffisance de l'action individuelle médiatisée par l'objet comme unité d'analyse psychologique.

⁷⁰ En anglais, la théorie culturelle-historique de l'activité est également connue sous l'acronyme CHAT (*cultural-historical activity theory*).

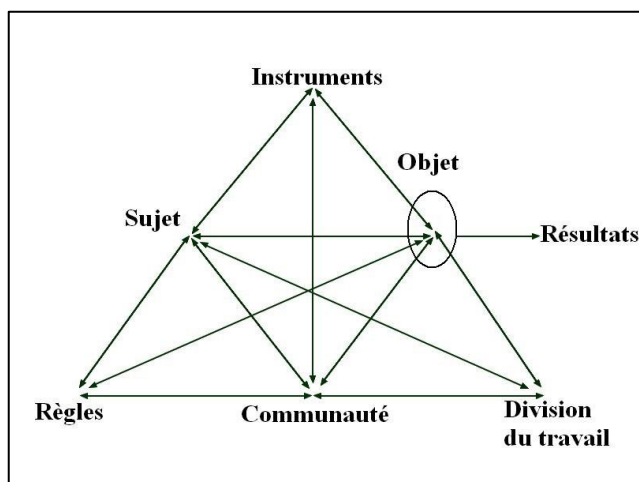
⁷¹ Dans ses textes et schémas, Engeström oscille, en référence à Vygotsky, entre l'utilisation des termes instruments ou artéfacts qu'il semble utiliser indifféremment.

Léontiev, collaborateur de Vygotsky associé aux travaux du deuxième lignage, a montré avec la division du travail, principalement chez les adultes, qu'une importante différenciation existait entre l'action individuelle et l'action collective. Pour Léontiev (1975/1984), l'activité est à la fois instrumentale et communicative. La relation entre les motifs et l'action diffère selon qu'il s'agisse d'une action individuelle ou d'une activité collective. Il utilise une métaphore de la chasse dans les sociétés préhistoriques pour expliquer son propos : le rabatteur, dans la chasse collective, faisait fuir le mammouth – action apparemment contraire à ses buts individuels de manger et de se vêtir – mais cette action individuelle prenait son sens dans l'action collective. Certaines des activités collectives peuvent ainsi paraître dépourvues de sens au point de vue individuel.

Léontiev fait un lien important entre l'activité et le travail en intégrant le concept de division du travail dans la compréhension de l'activité. Pour lui, l'activité psychologique est liée aux motifs de la personne dans ses actions : « les activités sont réalisées par des actions orientées vers des buts qui sont subordonnés à des motivations conscientes » (Léontiev, 1975/1984, p. 50). L'activité humaine n'existe pas à l'extérieur de l'action, qui peut être à la fois motrice ou mentale. Léontiev ajoute que la même action peut permettre d'accomplir une variété d'activités et être transférée d'une activité à une autre. Les méthodes par lesquelles les actions sont concrétisées se nomment opérations. Les motifs peuvent changer au cours de l'activité et les actions, être réajustées en conséquence.

Selon Engeström (1987) toutefois, les travaux de cette deuxième génération de la théorie de l'activité, associés principalement à Léontiev, ont été contestés, notamment pour leur manque de sensibilité à la diversité des perspectives culturelles et des voix qui interagissent tout au long de l'activité. Ces dernières perspectives et voix peuvent pourtant représenter un défi sérieux dans la réalisation de l'activité. Dans le troisième lignage de la théorie culturelle-historique de l'activité, Engeström (2001) tente ainsi de dégager des

outils conceptuels pour considérer les dialogues, la pluralité des perspectives et des voix⁷² et les réseaux impliqués dans l'interaction entre des systèmes d'activité. Ainsi, l'activité est pensée dans un système où l'auteur ajoute, aux travaux de Vygotsky, l'infrastructure socioculturelle de l'activité (Barma, 2010; Saussez, 2008). La figure 2 ci-dessous reprend la modélisation qu'Engeström fait de la théorie de l'activité.



Source : Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work : Toward an Activity Theoretical Reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.

Figure 2 : Modélisation de la théorie de l'activité d'Engeström

Dans son système d'activité, Engeström reprend le triangle de Vygotsky (sujet, médiation de l'instrument, objet), auquel il ajoute les règles, la communauté et la division du travail. Dans le triangle, la communauté représente l'ensemble des personnes concernées par l'action orientée vers l'objet. La division du travail, comme les mots l'indiquent, décrit la distribution des tâches au sein du système d'activité. Les règles renvoient aux normes ou aux habitudes qui régulent les interactions et les actions à l'intérieur du système d'activité. L'ovale autour de l'objet indique que : « les actions orientées vers l'objet sont toujours,

⁷² Engeström s'appuie en ce sens sur le travail de Wertsch (1991), qui soutient que l'homme est fondamentalement social et est en dialogue avec autrui même lorsqu'il est seul. Une pluralité de voix actuelles et passées peuvent médiatiser l'action d'une personne.

explicitement ou implicitement, caractérisées par l’ambiguïté, la surprise, l’interprétation, la création de sens et le potentiel de changement » (Engeström, 2001, p. 61)⁷³. Dans la conceptualisation d’Engeström, l’accent est mis sur la dimension collective de l’activité qui se situe dans une communauté sociale donnée. Comme l’auteur le précise, le sujet peut être constitué d’un groupe ou d’une équipe de personnes qui réalisent des actions en fonction d’un but collectif, comme dans le cas de la réalisation d’un projet collectif (Engeström, 2003a). Comme les flèches de la figure 2 l’indiquent, l’auteur conçoit les règles comme médiatrices 1) du rapport entre le sujet et la communauté et 2) du rapport entre le sujet et l’objet. Dans le même sens, la division du travail va médier les rapports entre le sujet et l’objet ainsi que ceux entre la communauté et l’objet. Les instruments vont être convoqués dans la communauté qui peut, à son tour, produire des instruments. Enfin, les rapports entre le sujet et l’objet se construisent dans les contextes de la communauté.

Dans sa théorie, Engeström revient également sur l’importance historique du travail comme activité humaine. Ses travaux s’intéressent particulièrement à l’activité dans le contexte des équipes ou des collectifs de travail⁷⁴. L’objet vers lequel l’activité y est orientée occupe une place centrale. À l’instar de Léontiev, il conçoit l’activité comme orientée vers un but. Les interactions dans la communauté vont médier les rapports entre le sujet et l’objet, des rapports qui s’inscrivent dans un contexte social et historique et qui ne peuvent être compris à l’extérieur de celui-ci. Cette théorie considère dans ses fondements le potentiel d’agentivité des humains (Engeström et Sannino, 2013). Engeström (2001) appuie sa conception de la théorie de l’activité culturelle-historique sur cinq principes fondamentaux :

⁷³ Traduction libre de : « object-oriented actions are always, explicitly or implicitly, characterized by ambiguity, surprise, interpretation, sense making, and potential for change ».

⁷⁴ Les collectifs ou les équipes de travail traités dans les travaux d’Engeström sont caractérisés par le partage d’une activité de travail pouvant être associée à des tâches délimitées de l’extérieur par une institution ou par l’appartenance à un métier ou à une profession. Selon Leclerc (2014), les collectifs de travail sont tissés par des liens intersubjectifs volontaires, à la différence de ceux d’une équipe qui peuvent être imposés par une institution. Les personnes y travaillent et coopèrent selon les règles de leur métier et peuvent avoir un langage commun et un genre professionnel propre à celui-ci (Clot et Faïta, 2000).

- 1) Un système d'activité, médiatisé par des artefacts et orienté vers l'objet, est vu comme l'unité centrale d'analyse. Il est en interaction avec d'autres systèmes d'activité.
- 2) Un système d'activité est constitué de plusieurs voix, plusieurs points de vue, traditions et intérêts. Les personnes participantes dans le système amènent avec elles leur histoire, mais également les artefacts élaborés dans l'histoire humaine, les règles, les conventions et la division du travail. La pluralité des voix est accentuée par le croisement des réseaux dans le système d'activité.
- 3) Un système d'activité a une historicité; il est nécessaire d'en tenir compte pour le comprendre.
- 4) Les contradictions internes dans les systèmes d'activité constituent la force motrice du changement et du développement. Elles peuvent être porteuses de dérangements et de tensions, mais elles peuvent également occasionner des changements dans l'activité.
- 5) Les transformations expansives sont possibles dans les systèmes. De longues transformations qualitatives peuvent être constatées.

Engeström (1987) introduit aussi la notion d'activité d'apprentissage. Il montre que les situations de travail ont occupé un rôle central dans l'évolution de ce type d'activité. La théorie de l'activité prend ses assises sur le fait que beaucoup d'apprentissages non-conscients⁷⁵ sont suscités par la participation quotidienne à un travail collectif et sont encadrés dans celle-ci. De ce travail collectif ont émergé historiquement des formes précoces de transmission de connaissance qui ont favorisé les apprentissages et la résolution de problèmes. Si ces formes ont permis de résoudre les problèmes, elles ne permettaient cependant pas d'apprendre à les résoudre, dans la mesure où la conscience des apprentissages encadrés dans le travail est nécessaire pour ce type d'apprentissage. Ainsi, ces formes de transmission ne permettaient pas un apprentissage expansif (*expansive learning*) qui est, selon Engeström et Sannino (2013),

⁷⁵ Selon cet auteur, les apprentissages non-conscients réfèrent aux apprentissages non-volontaires et indissociables d'une activité de travail de base.

un type d'apprentissage qui amène les entités collectives à transformer leurs activités. Ceci se fait en remettant en question l'activité existante et en s'en distançant ainsi qu'en saisissant une relation initiale simple qui peut donner naissance à une nouvelle forme d'activité. (p. 8)

Cette relation initiale simple se construit, selon Engeström et Sannino, de l'abstrait au concret, dans un processus dialectique intégrant des dimensions théoriques qui permettent la remise en question de l'activité existante. Cette conception nous laisse croire que la mise à distance à l'aide des dimensions théoriques et l'apprentissage de la résolution des problèmes encastés dans le travail quotidien des groupes d'ISP seraient conditionnels aux apprentissages expansifs permettant de transformer l'activité collective. De même, en référant à l'abstrait et à l'intégration de dimensions théoriques pour remettre en question l'activité collective et mettre en visibilité des apprentissages non-conscients, Engeström revient à l'importance de la médiation des concepts scientifiques soutenus par Vygotsky pour ouvrir la porte à l'apprentissage expansif. Engeström n'utilise pas le concept de développement de l'activité collective. Ce dernier pourrait par ailleurs être considéré comme le produit ou le résultat de l'apprentissage expansif ou de la transformation de l'activité à l'aide d'instruments que le collectif a appris à maîtriser. Ce présupposé sera discuté à la lumière des résultats de la présente thèse. Cependant, l'auteur souligne, à l'instar de Vygotsky, l'importance de considérer le développement des personnes comme fondamentalement social. Il propose une nouvelle définition de la ZDP dans le cadre de la création d'un collectif ou d'un groupe. Il ramène l'idée de Vygotsky que l'apprentissage doit dépasser le développement actuel pour susciter une ZDP. Il soutient que la ZDP est constituée « de la distance entre les actions courantes des individus et d'une nouvelle forme d'activité sociétale qui a pu être collectivement générée comme une solution à la double contrainte potentiellement encastée dans les actions quotidiennes »⁷⁶ (Engeström, 1987, p. 164). Or, bien qu'il souligne l'importance du développement des personnes contribuant à

⁷⁶ Traduction libre de : « It is the distance between the present everyday actions of the individuals and the historically new form of the societal activity that can be collectively generated as a solution to the double bind potentially embedded in the everyday actions ».

l'activité collective, l'accent est mis dans cette définition sur l'apprentissage expansif ou la transformation de l'activité collective.

Engeström souligne que l'essence de l'activité d'apprentissage vise la maîtrise des formes d'action expansives vers une nouvelle activité. D'après lui, les contradictions suscitées par l'activité susciteront un besoin d'apprentissage expansif : la première contradiction viendra de la tension duale entre la valeur d'utilité des éléments du système d'activité et leur valeur d'échange sur le marché. De surcroît, des situations en double contrainte peuvent être expérimentées lorsque l'individu est soumis, dans le système d'activité, à des interactions suscitant des demandes paradoxales et contradictoires qui rendent difficile la réalisation d'une pensée métacognitive, c'est-à-dire une mise à distance de son activité. Cette deuxième contradiction entre les éléments du système suscitera la recherche de nouvelles solutions, pouvant être soutenue par des réflexions collectives visant à transformer les contradictions en solutions créatives. Dans cette recherche collective de solutions aux contradictions, un mouvement d'internalisation sera réalisé, notamment par la médiation d'instruments – ou soutien théorique – permettant de remettre en question l'activité collective existante. Ce soutien théorique semble s'appuyer sur le rôle clé des concepts scientifiques comme instruments de pensée, qui permettent de mettre à distance et de rendre consciente l'expérience, selon Vygotsky (1934/2013). Par la suite, il peut y avoir formation de nouveaux objets et motifs, ce qui peut entraîner un nouveau modèle d'activité et la production de nouveaux instruments. Une contradiction d'un troisième ordre peut être suscitée dans l'externalisation ou, plus précisément, dans l'application du changement entre la nouvelle activité et l'ancienne : la consolidation et la réflexion sont nécessaires pour créer un nouveau système d'activité. Même si ce mouvement à l'intérieur du système d'activité paraît linéaire, Engeström le représente avec des flèches bidirectionnelles qui symbolisent des possibilités d'allers-retours et un mouvement d'expansion qui ne suit pas une ligne directe.

Au niveau méthodologique, Engeström indique qu'il réalise la majorité de ses recherches dans un laboratoire de changement. Il y produit des vidéos documentant des

interactions au travail et des rencontres d'équipe. Ces interactions sont ensuite transcrites et analysées en mettant l'accent sur les processus discursifs et la médiation des artéfacts au cours de la résolution des contradictions suscitant l'apprentissage expansif, et la mise en œuvre d'un nouveau système d'activité (Engeström, 2003*b*; Engeström et Sannino, 2013). Dans l'un des laboratoires de changement mis en place, Engeström et Sannino (2013) reviennent sur le concept de double stimulation de Vygostsky, qu'ils déplacent à l'échelle de l'activité collective. Ils analysent les situations avec les collectifs impliqués et dégagent une relation explicative dans les situations de contradictions et la modélisent à l'aide de concepts. Le modèle est ensuite expérimenté dans la pratique pour y ajouter, le cas échéant, les concepts pouvant le bonifier pour résoudre des situations problèmes au cours de l'activité collective. Une évaluation et d'autres remises en question sont réalisées. Les artéfacts conceptuels sont donc mobilisés dans le deuxième pan de la stimulation pour résoudre les contradictions. Engeström et Sannino (2013) semblent, par conséquent, déplacer la double stimulation à une échelle collective sans nécessairement s'interroger sur les apprentissages ou le développement réalisé à l'échelle subjective des personnes contributives.

À la lumière d'analyses réalisées dans un autre laboratoire de changement⁷⁷, Engeström et Sannino (2011) proposent également une catégorisation des manifestations discursives des contradictions, sur laquelle s'appuie d'ailleurs notre analyse des contradictions au cours de l'activité des groupes d'ISP. Les auteurs proposent quatre types distincts de contradictions en les associant à des manifestations discursives : les doubles contraintes, les conflits, les conflits critiques et les dilemmes. La double contrainte se définit, nous l'avons déjà évoqué, comme une forme de contradiction où, à l'intérieur du système d'activité, la personne ou le collectif de personnes est soumis à des interactions suscitant des demandes paradoxales et contradictoires qui rendent difficile la mise à distance de ses activités courantes (métacognition) et suscite l'impuissance. Les conflits réfèrent aux situations où les actions d'une personne ou d'un collectif interfèrent ou

⁷⁷ Ce laboratoire de changement a été réalisé auprès de gestionnaires d'équipes de soins à domicile à Helsinki en Finlande.

bloquent les actions d'une autre personne ou d'un autre collectif de manière à les rendre moins efficaces. Les personnes touchées par le conflit sont affectées négativement par la résistance, par les intérêts divergents à sa source ou par le déni qu'elles ressentent. Les conflits critiques se définissent comme « des situations au sein desquelles les personnes font face à des doutes internes qui les paralysent au regard de motifs contradictoires qui sont insolubles par le sujet lui-même » (p. 374). Ces conflits critiques sont fortement chargés émotionnellement et moralement, et rendent difficile, voire impossible, leur résolution uniquement par le ou les sujet(s) (*Ibid.*). Enfin, les dilemmes constituent l'expression d'évaluations contradictoires ou incompatibles dans les interactions entre les personnes ou dans le discours d'un sujet. Engeström et Sannino (2011) ont repéré des manifestations discursives « typiques » pouvant être associées au type de contradiction et à leur résolution. Ces manifestations constituent une référence utile pour repérer et catégoriser les contradictions au cours de l'activité collective des groupes d'ISP étudiés, d'où la synthèse présentée dans le **Erreur ! Référence non valide pour un signet.** qui suit.

Tableau 1 : Manifestions discursives des contradictions et résolutions au cours de l'activité collective

Types de contradiction	Manifestations discursives
Double contrainte	Contradiction : <i>Nous devons, nous (us, we);</i> questions rhétoriques sans réponse : <i>que pouvons-nous faire?</i> Résolution : <i>laissez-nous faire ça, nous allons le faire.</i>
Conflit critique	Contradiction : Structure de discours émotive, personnelle, avec une dimension morale et des métaphores vives. Résolution : <i>maintenant, je réalise que...</i>
Conflit	Contradiction : <i>Non, je suis en désaccord; ce n'est pas vrai.</i> Résolution : En lien avec un compromis; soumission à la majorité: <i>cela, je peux l'accepter.</i>
Dilemme	Contradiction : <i>D'un côté... mais d'un autre côté...; oui, mais...</i> Résolution : <i>Ce n'est pas cela que je voulais dire, je veux dire...</i>

La section suivante présente les objectifs de recherche de même que les liaisons établies entre les concepts pour y répondre.

4. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Dans le cadre de cette recherche, l'objectif général consiste à comprendre comment les actions menées par les personnes participant à la transformation de l'activité collective suscitent des apprentissages et, éventuellement, le développement de ces dernières en vue de l'insertion sociale et professionnelle. Afin d'y répondre, trois objectifs spécifiques de recherche sont déterminés :

- 1) Décrire la transformation du système d'activité du groupe⁷⁸ en s'intéressant particulièrement aux contradictions et aux solutions collectives mises en œuvre pour leur résolution ;
- 2) Décrire les apprentissages des personnes participantes et les contradictions rapportées au plan subjectif ;
- 3) Comprendre, par l'analyse de la médiation des instruments langagiers, comment la contribution à la transformation du système d'activité du groupe suscite l'apprentissage et le développement des personnes participantes en vue de leur insertion sociale et professionnelle.

Deux échelles d'analyse sont donc considérées dans le cadre de cette thèse : l'activité collective des groupes d'ISP et l'activité subjective des personnes participantes contribuant, par leurs actions, à l'activité collective. Pour analyser l'activité collective, le concept de sujet est associé aux personnes participantes des groupes d'ISP. L'objet vers lequel est orientée l'activité, pour sa part, correspond au développement des personnes participantes, c'est-à-dire à l'établissement d'un rapport plus volontaire et conscient à soi, à soi agissant dans et sur le monde, et à autrui et au monde à l'aide des instruments culturels que la personne a appris à maîtriser et à maintenir (Brossard, 2004; Saussez, accepté). Le

⁷⁸ Dès lors, pour éviter les répétitions du mot système accolé à l'activité du groupe, nous utiliserons l'expression « activité du groupe » en référence au système d'activité du groupe.

résultat attendu de ce développement – tant par la communauté que par les personnes intervenantes et participantes – est l’insertion sociale et professionnelle des personnes participantes. Le concept de communauté est ici associé à l’ensemble des personnes concernées par les actions orientées vers l’objet, soit le développement des personnes en vue de leur ISP. Dans le rapport entre les sujets, l’objet et la communauté, une attention est portée à la médiation des règles et de la division du travail lors de l’analyse de la médiation des instruments langagiers. Ces règles évoluent au cours de l’activité collective des groupes : avec la division du travail, elles sont instaurées, mais également présentes dans le contexte culturel et historique de la communauté jointe par le groupe. Les échanges entre les personnes participantes, le groupe et la communauté seront influencés par ces règles. La division du travail pourra référer aux différents rôles joués et aux tâches assumées par les personnes dans les groupes.

Lors de l’analyse des contradictions et des moyens mis en œuvre par les sujets pour les résoudre, un regard particulier est posé sur les actions contributives des sujets au cours de l’activité collective. Nous déterminons également les sources de ces contradictions dans les liaisons du système d’activité du groupe. Ces liaisons sont représentées, dans la figure 2, par les arêtes des triangles. À titre d’exemples, il peut s’agir de la relation avec la communauté, des règles, de la division du travail, de la pluralité et de la confrontation des motifs au cours de l’activité, etc. Les contradictions – et les instruments langagiers que ces contradictions requièrent pour les résoudre – sont analysés comme pouvant susciter des apprentissages expansifs ou, autrement dit, mener à la transformation de l’activité collective. Le fondement de la double stimulation est retenu pour situer l’influence des artefacts culturels et historiques mobilisés comme instruments dans la résolution de problèmes menant à la transformation de l’activité collective. À l’instar de ce que Vygotsky et Engeström et Sannino démontrent, une attention spécifique est accordée à l’introduction de concepts scientifiques comme instruments pour résoudre des situations de contradictions en lien avec l’ISP au cours de l’activité collective. L’apport de Léontiev permet aussi de comprendre les actions des sujets comme encadrées dans une activité collective,

notamment au moment de la division du travail; cette dernière rend possible l'analyse de certaines actions qui vers un objet initialement dépourvu de sens au plan subjectif.

Dans le même sens que la loi du développement de Vygotsky, la présente recherche s'intéresse au rôle dynamisant d'une participation et d'une contribution à l'activité collective sur le développement des adultes participant au groupe d'ISP. Ainsi, les apprentissages réalisés par les personnes participantes au cours de l'activité du groupe sont analysés en portant une attention particulière au rôle fonctionnel de la médiation des instruments langagiers (parole et l'écrit) – et plus spécifiquement des concepts en lien avec l'ISP – dans leurs apprentissages. Le concept de ZDP soutient les analyses pour déterminer si les apprentissages réalisés en collaboration avec les intervenantes et les pairs dans le groupe éveillent le processus de développement. Le concept d'appropriation, également nommé intériorisation (Vygotsky, 1934/2012*b*), est pour sa part retenu pour décrire le processus par lequel les instruments, d'abord utilisés comme médiateurs au cours de l'activité collective, sont appropriés au plan subjectif comme outil de pensée. En effet, dans le rapport entre pensée et langage, Vygotsky (1934/2013) montre l'importance du langage comme instrument de pensée et de signification des émotions. Les instruments langagiers constituent donc des instruments au cœur du développement de la maîtrise et de l'accroissement de la conscience dans le rapport à soi, à soi agissant dans et sur le monde, à autrui et au monde. Par exemple, les personnes participantes peuvent s'approprier les règles et les instructions de division du travail établies collectivement comme instruments de régulation ou de contrôle de leurs comportements.

Sur le modèle de ce qui a été présenté sur le plan de l'activité collective, un accent est mis sur l'introduction de concepts scientifiques comme instruments afin de résoudre des situations de contradictions en lien avec l'ISP au plan subjectif. L'agentivité, ou la capacité d'entrer volontairement en action en lien avec l'ISP avec les instruments que la personne participante s'est appropriés et qu'elle mobilise dans ses actions, est analysée dans les manifestations discursives. Enfin, le mouvement de microgenèse d'une idée – décrit par Vygotsky – représente les rapports entre le motif, le sens et la signification, et soutient

l'aspect dynamogène des émotions sur l'activité humaine. Il met en évidence l'importance de considérer l'aspect volitif et émotif dans la genèse de la pensée et, plus globalement, dans l'analyse de l'activité subjective et collective. C'est ce que nous proposons dans le cadre de cette étude. Au final, les travaux de la théorie culturelle-historique de l'activité guident nos analyses sur les liens entre l'activité des groupes, les apprentissages liés à l'ISP qui y sont réalisés à l'aide de la médiation des instruments et leur appropriation comme instruments suscitant le développement des personnes en vue de leur ISP. Le chapitre suivant présente la méthodologie de cette recherche.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre présente la méthodologie retenue afin de répondre aux objectifs de recherche de la thèse. Il est divisé en trois parties. La première débute par une description sommaire du projet-source et de ses méthodes en précisant les aspects éthiques. La deuxième section différencie le projet-source du projet de thèse, ce dernier étant exposé plus spécifiquement dans la dernière section. Dans cette section, les postures ontologique, épistémologique et méthodologique sont précisées ainsi que la sélection des méthodes, des sources d'information et des sites. Elle se termine par la présentation des méthodes d'analyse et de leurs limites.

1. LE PROJET-SOURCE

1.1 Les buts et les objectifs de recherche du projet-source

Le projet-source qui a permis de collecter les données analysées dans le cadre de cette thèse a pour titre *Développement d'une approche visant à mobiliser les personnes éloignées du marché du travail* (Michaud *et al.*, 2012a, 2012b). Cette recherche visait l'évaluation d'un programme d'ISP dont le nom fictif est *Personnes et communautés en mouvement* (PCM). Le but de ce programme était de développer une approche novatrice afin de

mobiliser des individus considérés comme éloignés du marché du travail à s'engager dans un parcours vers l'emploi. [Le programme] vise à intervenir de façon privilégiée dans les contextes de vie. [...] En intervenant dans les contextes de vie, le projet a pour buts d'aider les individus à développer leur pouvoir d'agir, à reconstruire leurs réseaux sociaux, à développer les habiletés et les compétences qui assureront leur insertion socioprofessionnelle (p. 12).

Le programme PCM a été mis en place dans neuf sites, répartis dans cinq régions administratives du Québec. Il a été conduit dans des milieux socioéconomiquement défavorisés. Ce programme comportait deux niveaux programmatiques. D'abord, la structure générale s'appuyait sur les forces moins les limites des quatre stratégies de

l'orientation professionnelle (Riverin-Simard et Simard, 2004), à savoir 1) la stratégie harmonisante 2) la stratégie interactive 3) la stratégie développementale et 4) la stratégie contextualisante. La stratégie contextualisante, était considérée comme novatrice dans l'accompagnement des personnes en chômage de longue durée. La structure générale de PCM débutait avec la préparation et la réalisation d'un projet collectif. Par la suite, l'étape du bilan de compétences, de participation à des activités⁷⁹ d'intégration sociale et préalables à l'employabilité, et l'étape des stages visaient un accompagnement progressif vers l'emploi. Tout en suivant ces étapes, dans un second niveau programmatique, la programmation spécifique a été adaptée à chacun des sites selon le contexte et les besoins du groupe ou des personnes participantes. La durée de l'intervention prévue était de 18 mois. Le tableau 2 synthétise le déroulement du projet présenté par Michaud *et al.* (2012a) et les différents temps de la recherche.

Le but de la recherche-source était « d'évaluer les effets pour l'individu et la communauté des projets destinés aux clientèles dites éloignées du marché du travail afin de les mobiliser à s'engager dans un parcours vers l'emploi » (p. 32). Trois objectifs spécifiques avaient été identifiés :

- 1) Décrire les différents programmes et les milieux dans lesquels ils sont implantés en étayant, par des documents, notamment les activités utilisées et le contexte de réalisation;
- 2) Évaluer les effets sur la mise en mouvement, le maintien dans le projet, l'intégration en emploi et le maintien en emploi pour l'individu;
- 3) Évaluer les effets pour la communauté (*Ibid.*, p. 32).

⁷⁹ Exceptionnellement le terme « activités » est utilisé dans son sens commun, car il réfère au nom donné à une phase de la programmation de PCM.

Tableau 2 : Déroulement général du projet PCM
et de la recherche pour l'ensemble des sites

DÉROULEMENT GÉNÉRAL DU PROJET								
Durée de l'intervention : 82 semaines (1½ année), soit 16 semaines de préparation + 66 semaines avec les personnes participantes								
Phase de démarrage	Recrutement des personnes participantes	Préparation du projet collectif dans la communauté	Réalisation du projet collectif	Bilan de compétences	Participation à des activités d'intégration sociale	Participation à des activités préalables à l'employabilité	Stage d'amélioration en emploi	Intégration en emploi, maintien et suivi
8 à 16 semaines	8 à 24 semaines	5 à 20 semaines	8 à 23 semaines	2 à 10 semaines	5 à 41 semaines	11 à 41 semaines	9 à 35 semaines	9 à 35 semaines
Du 1 ^{er} novembre 2008 au 24 février 2009	Du 5 janvier au 9 juillet 2009	Du 1 ^{er} avril au 5 septembre 2009	Du 27 avril au 13 novembre 2009	Du 15 juin au 16 octobre 2009	Du 24 août 2009 au 14 juin 2010	Du 24 août 2009 au 14 juin 2010	Du 1 ^{er} octobre 2009 au 31 août 2010	Du 1 ^{er} janvier 2010 au 31 août 2010
Temps de la recherche								
		T1 1 ^{er} avril au 4 mai 2009		T2 21 septembre au 19 novembre 2009		T3 12 janvier au 12 février 2010	T4 Début mai 2010 à juillet 2010	T5 15 novembre 2010 à décembre 2010

Source : Michaud, G., Bélisle, R., Garon, S., Bourdon, S. et Dionne, P. (2012a). *Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail*. Rapport de recherche du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/media/publications/michaud-belisle-garon-bourdon-dionne-rapportfinalpcm2012.pdf>>.

Deux questions de recherche étaient également posées par les auteurs de la recherche visant à évaluer le programme PCM :

- 1) Comment une approche basée sur les forces, moins les limites des quatre stratégies de l'orientation inspirées de Riverin-Simard et Simard (2004), favorise-t-elle la mise en mouvement, le maintien dans le projet ainsi que l'intégration et le maintien en emploi?
- 2) Quelles sont les stratégies d'interventions les plus efficaces pouvant faire l'objet d'une application élargie auprès d'une clientèle dite éloignée du marché du travail? (Michaud *et al*, 2012a. p. 32)

Le projet-source poursuivait à la fois des visées explicatives et compréhensives. Il s'inscrivait également dans une perspective formative d'amélioration des pratiques d'intervention auprès des populations en chômage de longue durée. L'équipe de recherche souhaitait que les résultats puissent soutenir la considération des particularités de l'intervention auprès de ces populations notamment dans la formation en orientation professionnelle.

1.2 Les méthodes du projet-source

La recherche évaluative du projet PCM reposait sur un devis longitudinal mixte (qualitatif et quantitatif). L'évaluation s'est déroulée en cinq temps de recherche (T₁ à T₅). La méthode d'évaluation du programme s'inspire de Chen (2005) et Yin (2010) pour le modèle d'analyse "*explanation building*" qui vise à construire, à partir de plusieurs cas, des explications générales qui peuvent s'appliquer à chaque cas » (Michaud *et al.* 2012, p. 34). L'information collectée au cours de cette recherche provenait de six sources différentes : le questionnaire sur la situation psychosociale, le questionnaire sur la situation occupationnelle, l'entrevue semi-dirigée, l'observation directe menant à la rédaction du journal de terrain et le journal de bord des personnes intervenantes et, enfin, la collecte de documents (artéfacts) écrits. La collecte de données s'est amorcée en novembre 2008 et s'est terminée en décembre 2010. Le tableau 3 présente les détails liés à chacun des temps de collecte.

Tableau 3 : Données recueillies aux différents temps de la recherche

	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅
Questionnaire sur la situation psychosociale	n = 106	n = 81	n = 69	<i>Aucun</i>	<i>Aucun</i>
Questionnaire sur la situation occupationnelle	<i>Aucun</i>	<i>Aucun</i>	<i>Aucun</i>	n = 58	n = 44
Entrevues	<i>Aucune</i>	<u>101 entrevues</u> : 53 personnes participantes 17 personnes intervenantes 31 acteurs de la communauté	<u>98 entrevues</u> : 44 personnes participantes 17 personnes intervenantes 30 acteurs de la communauté 7 gestionnaires	<u>8 entrevues</u> : 7 personnes participantes 1 personne intervenante	<u>8 entrevues</u> : 6 personnes agentes EQ 2 membres du RQuODE ⁸⁰
		18 entrevues de sortie du T ₁ au T ₄ 17 personnes participantes et 1 personne intervenante			
Observations et journaux de terrain	35 jours d'observation directe effectuée entre le T ₁ et le T ₂ + 9 demi-journées de signature des consentements	<i>Aucune</i>	<i>Aucune</i>	<i>Aucune</i>	<i>Aucune</i>
Journaux de bord	Rédaction en continu, hebdomadaire ou journalière selon les sites				
Collecte de documents témoins	Collecte en continu, envoi de documents témoins avec les journaux de bord et collecte lors des observations et des entrevues sur les sites				

Source : Michaud, G., Bélisle, R., Garon, S., Bourdon, S. et Dionne, P. (2012a). *Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail*. Rapport de recherche du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/media/publications/michaud-belisle-garon-bourdon-dionne-rapportfinalpcm2012.pdf>>

⁸⁰ Dans le tableau 3, l'abréviation EQ désigne Emploi-Québec, et RQuODE désigne le Regroupement québécois des organismes de développement de l'employabilité.

1.2.1 Une description sommaire des méthodes du projet source

Dans cette sous-section, les sources d'information utilisées dans le projet-source seront brièvement décrites. En ce qui a trait au questionnaire de la situation psychosociale, d'abord, il regroupait plusieurs instruments de mesure permettant d'évaluer l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la détresse psychologique, la motivation, le réseau intime et les données sociodémographiques⁸¹. Le questionnaire sur la situation occupationnelle a été bâti par l'équipe de recherche en s'inspirant de celui du MESS (2012b) sur les effets ultimes. Il visait à recueillir, chez les personnes participantes, des informations sur

leur mise en mouvement, leur motivation, la fréquence de leurs questionnements liés à l'abandon du projet, leurs motifs de maintien, leurs objectifs d'emploi ou d'études, les obstacles rencontrés dans la réalisation de leur projet, l'évolution de leur situation depuis leur participation au projet, la situation de leur ménage, leur satisfaction quant au projet PCM et leur satisfaction quant au soutien reçu des personnes intervenantes. (Michaud *et al.*, 2012a, p. 60)

Les entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès des personnes participantes, intervenantes, des acteurs clés du milieu, des gestionnaires et des personnes agentes d'Emploi-Québec impliquées de près dans l'intervention. L'entrevue semi-dirigée était articulée selon un guide d'entrevue spécifique pour chacune des catégories de personnes interviewées. Les thèmes y étaient prédéfinis, mais la personne intervieweuse réajustait ses questions selon les réponses déjà fournies par la personne interviewée. Les questions visaient à « décrire et [à] évaluer les contextes de réalisation de PCM, le taux de participation, les changements observés chez les individus et la communauté et les interventions effectuées » (p. 40).

L'observation directe a été réalisée grâce à l'implication dans le milieu, mais de façon maîtrisée. Cette stratégie « d'implication maîtrisée » (Kohn et Nègre, 2003) requérait ouverture et transparence des personnes observatrices, qui ne sont pas complètement

⁸¹ Pour le détail des échelles utilisées, voir Michaud *et al.* (2012a).

détachées de l'observation et peuvent moduler leur participation. Le plus souvent cependant, les personnes observatrices demeuraient à l'écart de l'action et ne participaient pas directement à la planification des tâches. Elles prenaient des notes qui, consignées dans un carnet, ont permis de décrire ultérieurement dans un journal de terrain « à partir d'informations factuelles, les interventions, la participation, les interactions et les contextes » (Michaud *et al.*, 2012a, p. 42). Par ailleurs, malgré leur positionnement en retrait, les personnes observatrices avaient « des échanges informels avec les personnes lors des pauses ou après les activités » (p. 42). L'observation était également un moment privilégié de cueillette de documents témoins et de prise de photos pour décrire les lieux de réalisation des projets.

Le journal de bord des personnes intervenantes visait à documenter les tâches réalisées dans l'intervention autant qu'à suivre la programmation effective, les documents utilisés ainsi que les effets perçus de l'intervention dans la communauté et chez les personnes participantes. Au départ, la rédaction prévue du journal était quotidienne mais, dans certains sites, pour diverses raisons, elle a été ajustée de façon à devenir hebdomadaire. Le gabarit du journal a été conçu par l'équipe de recherche et contenait les sections suivantes :

Personnes impliquées dans la journée décrite; Étape du projet au cours de laquelle se déroule la journée décrite [...] Type d'activité réalisée dans la journée; Écarts entre le déroulement de la journée et sa planification; Effets particuliers des activités de la journée sur le groupe, sur un membre du groupe, sur une personne intervenante ou sur les acteurs impliqués dans PCM; Effets sur la communauté ou sur le milieu; Liens créés au sein du groupe (ex. : liens réparateurs, validation, jumelage); Effets sur le milieu et sur la communauté; Conditions particulières de la journée; Réflexions ou recommandations sur PCM; Jour et heure où le journal est rempli. (*Ibid.*, p. 45)

Dans certains sites, les personnes intervenantes ont choisi d'aborder les thèmes du journal de bord, mais de ne pas retenir le gabarit et d'adopter un style d'écriture plus libre.

La collecte de documents témoins s'est réalisée durant toute la durée du programme. « Ces documents témoins permettent de mieux comprendre les demandes et les tâches de lecture et d'écriture adressées par les personnes intervenantes aux personnes participantes. Ils ont principalement été recueillis auprès des personnes intervenantes » (p. 44). À la fin du gabarit du journal de bord, une section était prévue pour joindre les documents liés aux activités du groupe. Ces documents étaient regroupés dans des cartables par l'équipe de recherche selon les phases du programme. À la demande de l'équipe de recherche, des envois de documents manquants ont été réalisés a posteriori par les équipes d'intervention. Ces documents ont notamment servi à effectuer la description de la programmation effective détaillée de chacun des sites.

1.2.2 Les aspects éthiques du projet-source et de la thèse

Au cours de la réalisation du projet-source, de nombreuses considérations éthiques ont été prises en compte étant donné que, selon la *Politique des trois conseils* (CRSH, CRSNG et IRSC), la population en chômage de longue durée est considérée comme un groupe de personnes vulnérables. Les organisations où se sont déroulées les interventions sont également vulnérables, notamment en raison du fait que leur financement est assuré sur la base de l'efficacité de leur intervention. Des données de recherche mettant en doute cette efficacité pourraient, par exemple, créer un préjudice à ces organisations. En ce qui concerne les communautés plus larges où s'est déroulé le projet-source, la vulnérabilité vient du fait que les analyses du corpus pouvaient mettre en lumière des aspects dysfonctionnels. Le certificat de conformité à l'éthique du projet-source a été obtenu en février 2009 auprès du *Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke*. Une copie de l'attestation de conformité éthique du projet-source est disponible à l'annexe B. Dans la présente thèse, nous maintenons le respect de ce protocole éthique.

Les personnes et les organisations ont consenti librement et de façon éclairée à participer à la recherche. Dans ce consentement, les personnes ont également accepté que les données soient utilisées pour des analyses secondaires, comme il en a été le cas pour la

présente thèse. Tout au long de la recherche source, une attention a été portée au respect du principe de justice et à l'évitement des préjudices ou à l'atteinte à la vie privée des personnes. En lien avec la considération des acteurs impliqués dans la recherche, comme le recommande Harrison (2004), l'équipe de recherche a démontré de l'ouverture et a accordé importance et respect aux points de vue divergents dans les interactions. De même, l'anonymat des groupes et des personnes qui ont participé a été assuré. Cependant, comme Michaud *et al.* (2012a) le mentionnent, « les personnes qui savent que telle personne ou tel organisme a participé à cette recherche pourront éventuellement les reconnaître » (p. 62). Par ailleurs, les données brutes (questionnaires, fiches d'entrevue, etc.) du projet sont maintenues sous clé dans un classeur du CÉRTA. Seuls les chercheuses et le chercheur (Michaud, Bélisle, Garon et Bourdon) responsables y ont accès. De plus, dans la mesure où nous avons personnellement agi comme coordonnatrice du projet, nous avons pu également consulter ces données, tout comme d'autres personnes réalisant des analyses secondaires pourraient éventuellement y accéder. Les données transcrites ont été cryptées avec un code alphanumérique. Elles sont entreposées sur le serveur de l'université et ne sont accessibles que pour les personnes nommées ci-haut.

Dans notre recherche, une vigilance s'impose quant à l'identification d'éléments potentiellement nuisibles pour les personnes participantes au sein des groupes. Il importe, tout comme dans le projet-source, que les personnes externes au projet ne puissent pas reconnaître les personnes ou organisations ayant participé. En effet, la mise en lumière d'éléments nuisibles dans l'intervention ou dans la gestion de celle-ci pourrait être préjudiciable aux personnes ou aux organisations si leur anonymat n'était pas assuré. En conformité avec le certificat éthique déjà obtenu, une attention particulière est accordée au maintien sous le seuil minimal de risque associé à l'analyse secondaire des données de la recherche évaluative de PCM.

2. LE TRAVAIL SPÉCIFIQUE DE LA THÈSE

Le projet à la source de la thèse a permis d'amasser des données riches et d'une qualité remarquable dans une perspective longitudinale. Il permet de suivre les personnes et

les groupes sur une période de 18 mois. Compte tenu des objectifs de recherche et des questions déjà ambitieuses du projet-source, les analyses traitant du groupe ont principalement été menées dans le but de dégager les effets de la participation à un groupe sur les personnes participantes et la communauté. Les descriptions de la programmation ont été réalisées, mais elles n'incluent pas l'ensemble du système d'activité du groupe. En outre, ces analyses n'ont pas été menées dans la perspective de la théorie culturelle-historique de l'activité. Par conséquent, des analyses restent à mener, entre autres sur la transformation de l'activité des groupes, des personnes qui le composent et leurs contradictions, de même que sur le rôle de la médiation des instruments langagiers, des règles et de la division du travail. En tenant compte de ces médiations, les apprentissages et le développement potentiel des personnes au sein des groupes méritent également d'être étayés scientifiquement. Les liens avec l'insertion professionnelle peuvent également être bonifiés. Ainsi, les analyses secondaires proposées dans la présente thèse permettent de poursuivre et de bonifier les analyses déjà réalisées dans le projet-source. Elles se distancient cependant de la visée évaluative du projet-source, qui a été déjà amplement discutée dans les rapports publiés (Michaud *et al.*, 2012a; Michaud *et al.*, 2012b). Les sections qui suivent présentent a) la posture ontologique et épistémologique à la base de la thèse; b) la sélection des sites et des sources d'information et c) les méthodes prévues d'analyse des données.

2.1 La posture ontologique et épistémologique à la base de la thèse

Cette thèse s'inscrit dans un cadre d'analyse interactionniste social. Sur le plan ontologique, la personne y est conçue comme indissociable de son environnement social, culturel et historique. Notre posture, à l'instar de celle de Vygotsky, est donc moniste, ou anti-dualiste : les interactions sociales, les relations sociales et la société sont fondamentales dans le développement humain, et la société ne se développe pas à l'extérieur des individus ou des organisations qui la composent. L'activité sociale et collective dans lesquelles la personne évolue exerce une influence sur son développement. Comme nous l'avons évoqué précédemment, « la conscience constitue en quelque sorte un contact social avec soi-même » (Vygotsky 1925/2003, p. 91), la transformation de l'activité

des groupes et le développement des personnes participantes en vue de leur ISP ne peuvent donc être analysés en dehors de cette dialectique avec l'activité matérielle et symbolique développée culturellement et historiquement. Ainsi, à l'instar de ce que souligne Paquay (2010) nous avons étudié ces processus développementaux complexes – à l'échelle collective et subjective – et leur dynamique dans un contexte d'intervention en recourant à une analyse qualitative qui permettait d'appréhender la complexité d'un processus développemental et d'en dégager une intelligibilité.

Comme étudiante-chercheuse, nous postulons l'impossibilité d'une neutralité complète au regard de l'objet de recherche. Comme Élias (1983/1993), nous concevons qu'il n'existe pas de rupture entre l'engagement et la distanciation en recherche; il y aurait plutôt un continuum entre ces deux pôles. Élias (1983/1993) le formule bien, « les scientifiques cherchent à résoudre les problèmes humains par un détour, celui de la distanciation » (p. 14). Ce détour n'exclut pas que les scientifiques soient partie prenante des réalités sociales qu'ils cherchent à décrire et qu'ils soient mus par des valeurs qui viennent influencer leur rapport à leurs objets de recherche. Dans notre positionnement, des valeurs de justice et de reconnaissance sociale ainsi qu'une aspiration à mieux comprendre ce qui peut contribuer, dans les interventions, à l'insertion sociale et professionnelle des personnes en chômage de longue durée influencent notre intérêt pour cet objet de recherche. En outre, ayant œuvré comme conseillère d'orientation en intervention dans les organismes d'employabilité, l'un des enjeux consiste à refléter à un groupe duquel nous étions partie prenante une analyse de leurs interventions.

2.2 La sélection des sites et des sources d'information

Compte tenu de l'objectif général de la présente recherche, des choix ont été effectués quant aux sources d'information à analyser. D'abord, en ce qui a trait aux sites où s'est déroulé PCM, deux sites sur neuf ont été retenus pour faire l'objet d'une description et d'interprétations approfondies dans le cadre de cette thèse. Le choix des sites repose sur deux critères : 1) la richesse des données amassées sur ces sites et 2) la participation au groupe suscitait des mouvements contrastés vers l'ISP. La richesse des données a

notamment été évaluée par le contenu des journaux de bord des personnes intervenantes quant aux éléments traitant de l'activité du groupe et des personnes participantes. Conformément à ce qui a été mentionné, la fréquence des journaux de bord varie selon les sites mais, dans les deux sites sélectionnés, les analyses préliminaires montraient une documentation riche quant aux interactions et aux tâches accomplies en groupe.

L'intérêt du deuxième critère était de nous permettre de comprendre comment, au sein d'un même groupe, les apprentissages et l'appropriation des instruments comme outils de pensée se réalisaient de façon contrastée par les personnes participantes. Bien que ces deux critères aient été les plus discriminants, ma présence⁸² sur le terrain a été considérée comme un atout dans les choix. En effet, comme le mentionne Savoie-Zajc (2004), la présence de la chercheuse ou du chercheur sur le terrain peut enrichir l'interprétation des données qualitatives. Les sites retenus ont été ceux sur lesquels j'ai contribué à la collecte de données. Sur l'un des sites, j'ai recueilli l'ensemble des données.

Il a aussi fallu faire des choix en ce qui concerne les sources d'information à utiliser pour la thèse. Dans les deux sites retenus, les journaux d'observation, les journaux de bord des personnes intervenantes, les entrevues avec les personnes participantes, les personnes intervenantes et les acteurs de la communauté ont été analysés de même que les documents témoins. Sur les deux sites retenus, six journées d'observation, en incluant la journée de signature des consentements, ont eu lieu. Des cartables regroupant l'ensemble des documents témoins ayant déjà été constitués, ces sources d'informations ont permis de documenter les tâches réalisées, les interactions langagières écrites et orales, de même que les concepts introduits au cours de l'activité collective. Elles rendent possible l'identification de contradictions au plan collectif et subjectif et des moyens mis en œuvre pour leur résolution. Le tableau 4 présente les sources d'information utilisées pour les analyses de la présente thèse, selon les temps de la recherche.

⁸² Cette section a été rédigée à la première personne du singulier pour éviter la confusion avec l'équipe de recherche, pour laquelle est utilisée la première personne du pluriel.

Tableau 4 : Sources d'information utilisées pour la thèse

	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	T ₅
Entrevues	Aucune	<u>22 entrevues</u> : 10 personnes participantes; 4 personnes intervenantes; 8 acteurs de la communauté;	<u>22 entrevues</u> : 10 personnes participantes; 4 personnes intervenantes; 8 acteurs de la communauté;	Aucune	Aucune
	1 entrevue de sortie au T ₃ .				
Observations et journaux de terrain	10 jours d'observation directe effectuée entre le T ₁ et le T ₂ + 2 demi-journées de signature des consentements		Aucune	Aucune	Aucune
Journaux de bord	Rédaction hebdomadaire (du T ₁ au T ₄) majoritairement collective pour les intervenantes du site 1 (60 journaux) avec rédaction sporadique pendant le projet collectif. Rédaction journalière (du T ₁ au T ₄) (200 journaux) pour une intervenante du site 2 et hebdomadaire pour l'autre (45 journaux); les journaux de l'autre intervenante ayant quitté pendant le PC ont également été analysés (26 journaux).				
Collecte de documents témoins	Collecte en continu, envoi de documents témoins avec les journaux de bord et collecte lors des observations et des entrevues sur les sites.				

Notre étude s'est centrée sur une sélection de 10 personnes participantes dans les groupes, particulièrement celles qui avaient participé à des entrevues de recherche dans le cadre du projet-source. Ainsi, en plus des journaux de terrain où nous avons pu noter leurs réflexions réalisées dans la parole, nous pouvions analyser des manifestations discursives d'apprentissages et d'appropriation des instruments comme outils de pensée dans leurs verbatims d'entrevue. Comme nous le décrirons dans la section suivante, nous avons néanmoins suivi le parcours et les apprentissages des autres membres du groupe pour valider les interprétations tirées de l'analyse des 10 personnes retenues. Le questionnaire sur la situation psychosociale et celui sur la situation occupationnelle n'ont pas fait l'objet d'analyses, car leur apport était limité en comparaison avec ce qui avait déjà été présenté dans le rapport de Michaud *et al.* (2012a). Cependant, les informations sur la situation

occupationnelle (emploi, étude, bénévolat, etc.) des personnes participantes au T₄ et au T₅, de même que certaines données sociodémographiques amassées lors de la passation des questionnaires ont été utilisées pour réaliser les portraits descriptifs des personnes participantes (cf. p. 229) : genre, âge, nombre d'enfants à charge, plus haut degré de scolarité fréquenté, obtention ou non d'un diplôme, date et motif de la fin du dernier emploi.

2.3 L'analyse des données

Pour répondre aux trois objectifs spécifiques, les deux groupes ont fait l'objet d'une étude de cas interprétative⁸³, une stratégie de recherche qui s'intéresse à la compréhension d'un phénomène en le mettant en relation avec des théories existantes (Merriam, 1988). Cette stratégie permet une description exhaustive et intensive d'un ou de plusieurs cas dans le but de favoriser l'émergence de propositions théoriques pouvant bonifier ou confronter celles déjà formulées dans une perspective théorique donnée (Alexandre, 2013; Roy, 2009). Dans notre étude, chacun des groupes d'ISP constitue un cas et inclut l'analyse processuelle de la contribution des personnes participantes à l'activité collective, des apprentissages liés à l'ISP réalisés au cours de celle-ci et du développement que cela peut susciter. Pour réaliser l'analyse de ces cas, comme nous l'avons présenté dans le tableau 4, une multitude de méthodes et de sources d'information ont été croisées et triangulées pour accroître la validité des interprétations dégagées (Roy, 2009), ce que catégorise Van der Maren (2010) comme de la triangulation élargie. En effet, la visée de la triangulation dans notre analyse consiste à recueillir, grâce à différentes sources d'information, divers points de vue d'acteurs ayant une pluralité de rôles afin de mieux saisir la complexité des processus étudiés. Ainsi, les perceptions subjectives des acteurs impliqués au cours de l'activité collective (personnes intervenantes, participantes, acteurs de la communauté) ont été croisées et prises en compte en nous inspirant des analyses

⁸³ Ces études de cas serviront de matériel analytique intermédiaire, mais ne constituent pas des résultats de la thèse. Il n'est donc pas prévu qu'elles soient publiées.

effectuées par Supeno (2013)⁸⁴. Ces dimensions subjectives ont également été croisées avec la perception subjective de l'analyste qui, par le travail d'intelligibilité qu'il effectue en se distanciant des catégories des acteurs, peut dégager et interpréter les significations liées à leurs actions ou à l'activité du groupe (Barbier, 2000). Cela permet également une mise en visibilité d'un processus n'ayant pas été conscientisé par les acteurs : il est possible, par exemple, que des contradictions identifiées par l'analyste n'aient pas été conscientisées ou associées au concept de contradictions par les acteurs.

Dans le cadre du projet-source, toutes les entrevues ont été enregistrées sur support numérique et transcrites en verbatims. Les entrevues, les journaux de terrain et les journaux de bord des personnes intervenantes ont été intégrés dans le logiciel d'analyse qualitative NVivo 8 et transférés dans la version NVivo 10. Les projets NVivo de ces deux sites, initialement scindés dans le projet-source, ont été unis pour éviter le dédoublement des procédures analytiques. La mise en rubriques a été faite selon la procédure de déstructuration/restructuration des données exposée par Bourdon et Bélisle (2008). Une arborescence a été créée en distinguant l'échelle de l'activité collective et celle de l'apprentissage ouvrant potentiellement sur le développement des personnes participantes. Cette arborescence propose une définition de chacune des rubriques, organisées dans le logiciel sous forme de nœuds. La définition de chacun des concepts s'appuie sur la synthèse présentée dans le cadre d'analyse. À l'échelle de l'activité collective, le nœud parent de l'arborescence⁸⁵ – *manifestations discursives des contradictions* – a été divisé en nœuds enfants *double contraintes*, *conflits*, *conflits critiques* et *dilemmes*. Cette division s'appuie sur les types de contradictions identifiées par Engeström et Sannino (2011). Dans le même esprit, un nœud parent est proposé – *manifestions discursives des résolutions* – avec des nœuds enfants associés aux résolutions spécifiques des quatre types de contradictions. Par

⁸⁴ L'auteur, dans sa reconstruction des événements significatifs dans le parcours de jeunes adultes en situation de pauvreté et de précarité, indique que la lecture subjectivée de la personne enquêtée propose une analyse de l'événement qui a été croisée à une analyse de la personne chercheuse, qui les réinscrit dans l'ensemble du parcours observé (Supeno, 2013).

⁸⁵ Le nœud parent constitue le niveau le plus élevé d'agrégation des données dans une rubrique, il contient par conséquent le contenu codé dans les nœuds enfants (QSR, 2014).

la suite, une rubrique traitant des *manifestations discursives des motifs de l'activité* et des *buts de l'action des personnes participantes a été créée*. Dans les nœuds enfants sont classés *les motifs explicites de l'activité collective* et *le but explicite des actions réalisées ou entravées* au cours de l'activité collective.

Une autre rubrique traite des *conditions et des moyens de réalisation des actions* au cours de l'activité collective. Seule l'agrégation au nœud parent est possible pour cette rubrique. Les trois rubriques suivantes concernent *les règles, la division du travail et la communauté* selon les définitions d'Engeström (1987). Les nœuds enfants regroupent *les transformations* liées aux règles, à la division du travail et à la communauté au cours de l'activité collective. Les dernières rubriques colligent les traces des artefacts et concepts présentés au cours de l'activité collective. Les nœuds enfants séparent en quatre sous-rubriques les artefacts écrits ou techniques mobilisés : les *instruments*, les *concepts scientifiques, quotidiens* ou *potentiels*⁸⁶ présentés dans le cadre de l'ISP. En plus d'une arborescence plus déductive, l'analyse laisse place à des rubriques ou à des nœuds émergents lors de l'analyse. Le nœud de *concept potentiel* a, par exemple, été subdivisé pour créer le nœud émergent de *concept concrétisé*, dont la signification sera explicitée dans le chapitre 4.

Les sources d'information ont ensuite été codées dans les nœuds appropriés. Dans le cas présent, cette étape a exigé la numérisation des artefacts imprimés qui avaient été remis aux personnes participantes dans le cadre des ateliers. Ces artefacts ont ensuite été associés aux semaines où ils avaient été présentés.

Après avoir procédé au codage des sources d'information dans les nœuds, le matériel a été entré dans une matrice en condensé dans le logiciel NVivo 10. L'ensemble des rubriques est croisé (colonnes) avec les semaines de la programmation de PCM (rangées). Des valeurs négatives sont données aux semaines dédiées à la préparation et au

⁸⁶ Selon la définition de Prot (2009), un concept potentiel est « un point de contact entre deux genres conceptuels » (p. 26), à savoir le concept scientifique et le concept quotidien.

recrutement des personnes participantes (-10 à 0). La semaine 1 constitue la semaine qui débute au premier jour de présence des personnes participantes au programme. Le suivi des semaines se termine à la semaine 70. Dans la matrice, un découpage hebdomadaire a été retenu : il s'agit de l'unité temporelle la plus porteuse de sens pour dégager les transformations du système d'activité des groupes. Un découpage journalier aurait rendu l'analyse inintelligible en raison du trop grand nombre de découpages (près de 400), alors qu'un découpage mensuel ne permettait pas d'interpréter assez finement les transformations de l'activité collective. Cette façon de structurer l'analyse a ainsi permis de suivre la transformation de l'activité collective selon les rubriques. Néanmoins, comme le soulignent Longo, Mendez et Tchobanian (2010), l'analyse d'un processus – la transformation de l'activité collective d'un groupe d'ISP en l'occurrence – ne se limite pas à considérer des bornes temporelles prédéfinies : « ce processus n'a d'intérêt qu'à partir du moment où l'analyse est capable de mettre à jour les principes qui relient ces moments provisoirement isolés pour les besoins de l'analyse » (p. 73). Des mémos analytiques ont ainsi été rédigés simultanément pour analyser et restructurer les liens entre les éléments découpés dans la matrice en condensé.

Les mémos ont été rédigés, par exemple, sur les contradictions et les résolutions ou sur les concepts proposés au cours de l'activité collective, dont les manifestations discursives montraient une appropriation par les personnes participantes. En mettant en exergue les concepts dont le classement était incertain, nous avons pu approfondir l'interprétation au regard des concepts et des autres formes culturelles présentées dans les groupes d'ISP. Un journal de thèse (mémorandum) où étaient répertoriées les tâches réalisées et les décisions analytiques prises en cours de processus a également soutenu, comme la souligne Roy (2009), la mise à distance du processus analytique pour relire à rebours, dégager de nouvelles pistes d'interprétations et éviter certains biais d'interprétation.

Pour répondre à l'objectif spécifique 1, les informations ont été regroupées par cas afin de suivre la transformation de chaque groupe. Les contradictions et les résolutions émergeant au cours de l'activité collective ont été situées temporellement selon les phases

de la programmation. Ce découpage permet de situer les moments de l'activité collective pouvant être davantage porteurs de contradictions. Les contradictions, provoquées par une pluralité de motifs à la source de l'activité collective ou par une divergence de buts orientant les actions des personnes participantes, sont mises en lumière. Les transformations associées aux règles, à la division du travail et à la communauté sont aussi situées dans le temps pour mieux comprendre et documenter les transformations de l'activité collective. Le rôle des instruments proposés et mobilisés, notamment pour résoudre les situations problèmes pendant l'activité collective, est identifié. De même, un mémo rédigé en continu a permis de retracer les apprentissages expansifs réalisés en documentant la fonction de la médiation des instruments langagiers (incluant les règles et les instructions de division du travail) dans ces apprentissages expansifs.

À l'échelle des personnes participantes, l'arborescence montre comme première rubrique les *traces discursives de la transformation du sujet*. Rappelons que, dans la présente analyse, le sujet constitue également l'objet vers lequel l'activité du groupe est dirigée. Les nœuds enfants regroupent la *transformation de la conscience des personnes* participantes concernant : a) leurs *émotions*, b) leurs *pensées et le but de leurs actions* et c) leurs *actions*. De même, on retrouve la transformation de la conscience associée d) au *travail*, e) aux *études*, f) aux *compétences* et g) au *pouvoir d'agir*. Cette rubrique se termine avec le nœud enfant h) *expérience déclic*. La rubrique suivante concerne les *conditions de transformation* du sujet et les éléments contextuels y sont associés. Elle est suivie des *manifestations discursives de l'appropriation* et de la *mobilisation des concepts en lien avec l'ISP* présentés au cours de l'activité collective. Les nœuds enfants concernent les manifestations discursives de l'appropriation par les PP des concepts i) *scientifiques*, j) *potentiels*, k) *quotidiens* ou l) des *artéfacts techniques*. La rubrique qui suit regroupe les *motifs de l'activité et buts de l'action*. Les nœuds enfants réfèrent à des m) *motifs explicites de l'engagement* du sujet au cours de l'activité collective, n) au *but explicite de l'action* propre au sujet ou au o) *but explicite de la non-action* ou de l'action empêchée du sujet.

Après avoir procédé au codage des sources d'information dans les rubriques, le matériel a été entré dans la deuxième matrice en condensé. Les rubriques représentent les colonnes et les sujets sont placés en rangées. Les sujets constituent des nœuds « cas », auxquels toutes les sources d'information les concernant sont rattachées. Par exemple, si une personne participante parle d'une autre dans son entrevue, le segment est codé aux deux personnes. L'une des particularités de cette matrice est que le suivi de la transformation de l'activité par semaine se réalise dans chacune des cases de la matrice plutôt que dans les rangées, comme dans la matrice de l'activité collective. Ces cases ont dû – dans le cas de plusieurs rubriques – être divisées en raison de la trop grande quantité de données à traiter. Pour la présentation des résultats, des noms fictifs ont été attribués à chacune des personnes participantes, à la fois pour protéger leur anonymat et pour faciliter l'association de leurs propos à leur parcours. De courts résumés de parcours sont rédigés en portant une attention à la situation vécue par les personnes avant la participation à PCM, aux apprentissages en lien avec l'ISP et aux manifestations discursives indicatrices de développement. Enfin, la situation au regard de l'emploi et de la formation au T₄ et au T₅ de la recherche est spécifiée.

Pour répondre aux objectifs spécifiques 2 et 3, la médiation des outils langagiers dans les interactions a été analysée en identifiant les concepts scientifiques ou quotidiens en lien avec l'insertion sociale et professionnelle introduits par les personnes intervenantes et les personnes participantes dans le groupe. Ces concepts pouvaient être introduits au cours de la parole, mais également dans les exercices écrits proposés par les personnes intervenantes pour soutenir les réflexions et l'appropriation des concepts en lien avec l'ISP. Les discussions autour de la signification de ces concepts⁸⁷ autant que l'intégration de ceux-ci dans un système conceptuel ont été repérées. Pour répondre aux objectifs spécifiques 2 et 3, nous avons été à l'affût, dans la parole, de l'appropriation des concepts par les personnes participantes, ce qui a permis de comprendre comment les interactions sociales et le travail de co-construction au sein des groupes permettait aux personnes, à

⁸⁷ À titre d'exemples, l'emploi, le travail, les valeurs, la honte, les compétences ou le pouvoir d'agir communautaire.

l'aide d'outils culturels servant le travail de la pensée verbale et réflexive, de percevoir différemment leur expérience.

Les changements dans la parole sur soi ou dans l'utilisation de mots qui témoignent de l'établissement d'un rapport plus conscient aux émotions, aux pensées, ou aux actions ont aussi été analysés chez les personnes participantes. Les descriptions de la transformation de l'activité des personnes participantes seront rédigées ici de manière à situer les apprentissages réalisés dans le groupe et à les mettre en lien avec l'ouverture d'une éventuelle zone de développement le plus proche. La documentation d'expériences déclic est également venue soutenir empiriquement la présence de développement. De même, les contributions des personnes participantes aux résolutions des contradictions au cours de l'activité collective de même que leurs contributions aux apprentissages expansifs et les instruments langagiers qu'elles ont utilisés pour faciliter ces transformations ont été suivis dans le temps. Nous avons de plus suivi, à l'aide de mémos analytiques, la transformation de ces contributions et leur rôle comme sources ou déclencheurs des apprentissages réalisés par leurs pairs en lien avec l'ISP et ouvrant sur leur développement. Ainsi, les transformations ayant pu être constatées au sein de l'activité de groupe, à la lumière des études de cas, ont été mises en rapport avec les transformations qualitatives liées à l'apprentissage et au développement des personnes en vue de leur ISP. Dans cette mise en rapport, une attention particulière a été portée à la médiation des instruments langagiers, des règles, de la communauté et de la division du travail, d'abord mobilisés comme instruments au cours de collective, puis appropriés au plan subjectif comme instrument servant l'établissement d'un rapport plus volontaire et conscient à soi, à soi agissant dans et sur le monde, à autrui et au monde. L'absence ou les difficultés d'appropriation des instruments langagiers proposés dans le groupe permettent également d'offrir des pistes de compréhension des conditions nécessaires à ce processus d'appropriation.

Après les étapes de déconstruction des sources d'information dans les nœuds et dans la matrice en condensé, une analyse en mode écriture a été faite en rédigeant les

mémos analytiques. Dans une perspective de récit longitudinal, ce mode d'écriture a été utilisé à la fois à l'échelle du groupe et à celle des personnes participantes. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2012), ce type d'analyse rend possible la mise à distance et la situation en surplomb par rapport à la déconstruction réalisée préalablement par le codage et l'inscription dans la matrice. La logique de ce mode d'analyse permet de faire émerger des constats et un sens différent aux sources d'information utilisées. Ces auteurs rejoignent notre façon de concevoir cette étape de l'analyse : « c'est en écrivant que l'on pense, c'est en pensant que l'on analyse et c'est en écrivant que l'on analyse » (p. 190). Le syllogisme renvoie également à l'importance que Vygotsky (1934/2013) donne aux instruments langagiers écrits pour réaliser les processus de pensée exigeant d'abord d'être conscientisés et maîtrisés. Dans cette perspective, plusieurs itérations ont été réalisées entre les constats dégagés et la rédaction des cas et des mémos. Les diverses interprétations réalisées et émergeant de cette analyse en mode écriture seront ici mises en lien avec les actions de mise en mouvement vers l'ISP des personnes participantes. Enfin, au cours de ce processus itératif, la confrontation des idées émergeant de l'analyse avec celles de l'équipe de direction a permis de bonifier nos réflexions et de susciter des aller-retours féconds pour l'analyse et l'interprétation des données.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La présentation des résultats s'articule en trois parties : dans les deux premières, la transformation de l'activité collective de chacun des sites est analysée; la transformation de l'activité à l'échelle subjective des personnes participantes est ensuite décrite.

1. LA TRANSFORMATION DE L'ACTIVITÉ DU GROUPE SUR LE SITE 1

La présente section propose dans un premier temps une description sommaire du contexte de réalisation de l'intervention; dans un deuxième temps, le principal segment est consacré à la description de la transformation de l'activité du groupe

1.1 Une description sommaire du contexte de réalisation de l'intervention

Le premier site se trouve dans une région administrative majoritairement rurale du Québec qui couvre cinq municipalités régionales de comté (MRC). Comme le montrent Michaud *et al.* (2012), au cours de la période s'échelonnant entre la signature du projet PCM et le moment de l'insertion en emploi des participants, la situation de l'emploi dans cette région administrative s'est améliorée, passant d'un taux de chômage de 9,5 % (mars 2007) à 8,1 % (premier trimestre de 2010). Il est estimé que 60 % des bénéficiaires de l'aide financière de dernier recours résidant dans la MRC où se trouve le site 1 sont de sexe masculin (*Ibid.*). Constatant le besoin de services d'ISP pour les hommes de 25 ans en chômage de longue durée, l'organisme a mis en place le programme PCM pour intervenir auprès de cette population précisément. La participation à ce programme se faisait sur une base volontaire; pour être retenus, les participants devaient manifester le désir de participer à la réalisation d'un projet dans la communauté et celui de prendre part à des tâches visant l'ISP, notamment à des tâches liées à la connaissance de soi.

Pour faciliter l'accessibilité au projet, l'organisme a choisi de s'installer près du centre-ville de la plus grande agglomération de la MRC dans un local réservé au groupe de participants et situé à proximité de leur lieu de résidence. La sécurité des personnes

intervenantes et des participants a également influencé le choix du local. Ce local se trouve non loin d'un édifice regroupant des organismes communautaires dont la mission d'aide rejoint les personnes en situation de pauvreté et de précarité. L'organisme responsable du site ainsi que l'une des intervenantes entretiennent déjà avec ces organismes des relations qui seront activées à plusieurs reprises au cours de PCM.

Sur le site 1, onze participants ont amorcé le programme⁸⁸. L'une des règles d'intégration au programme touchait les contraintes à l'emploi. Les personnes sans contraintes à l'emploi étaient acceptées, mais les personnes avec des contraintes étaient sélectionnées seulement s'il s'agissait de contraintes sévères à l'emploi (CSE) telles que définies par le MESS; les personnes avec des contraintes temporaires à l'emploi (CTE) étaient refusées. Selon l'analyse de Michaud *et al.* (2012), le projet global déposé pour l'ensemble des sites de PCM prévoyait le recrutement de personnes aptes à l'emploi – excluant donc les personnes ayant des CTE ou des CSE – mais, selon leurs contextes spécifiques, plusieurs sites ont révisé ces exigences.

Parmi les participants, neuf sont âgés entre 25 et 34 ans, un entre 35 et 44 et l'autre est âgé de 45 ans et plus. Une très grande majorité d'entre eux vivent seuls, n'ont pas d'enfants ou n'ont pas la garde de leurs enfants. Tous les participants sont nés au Québec et un peu moins de la moitié sont diplômés : deux détiennent un diplôme d'études secondaires et deux autres ont obtenu un diplôme d'études professionnelles. Presque la totalité des participants ont eu une expérience de travail rémunérée. Cependant, au moment de commencer, l'un d'entre eux n'a jamais intégré le marché du travail, trois autres ont eu une absence qui s'étendait de six à neuf ans, trois participants le sont depuis deux à cinq ans, et trois sont absents du marché du travail depuis moins de deux ans. La durée du dernier emploi est majoritairement courte. Deux personnes ont conservé leur emploi entre 2 et 5 ans, neuf personnes ont occupé leur dernier emploi pendant moins d'un an, dont cinq participants

⁸⁸ Ce chiffre, ainsi que les pourcentages présentés, diffère de celui exposé dans le rapport de Michaud *et al.* (2012a et 2012b). Dans le rapport, pour être inclus dans les analyses par site, les participants devaient remplir les deux critères définis, soit avoir été présents pendant 24 semaines durant le projet et avoir maintenu une présence au projet collectif.

pendant moins de trois mois. Le motif de fin du dernier emploi révélé le plus fréquent est le congédiement. Un des participants a aussi des contraintes sévères à l'emploi. Sur ce site, on constate chez les participants une difficulté importante à intégrer le marché du travail et à s'y maintenir : les différentes dépendances (drogues, alcool), les problèmes de santé mentale et physique, les antécédents judiciaires ainsi que les difficultés d'attitude et de comportements constituent des obstacles à l'insertion identifiés chez plusieurs.

1.2 L'analyse de la transformation de l'activité du groupe

Pour analyser la transformation de l'activité du groupe sur le site 1, nous subdiviserons nos constats afin de répondre plus spécifiquement aux différentes composantes du premier objectif spécifique de recherche : décrire la transformation du système d'activité du groupe en s'intéressant particulièrement aux contradictions et aux solutions collectives mises en œuvre pour leur résolution.

Nous amorcerons cette section par la présentation des résultats en six sous-sections, en 1) analysant les contradictions et leurs résolutions au cours de la transformation de l'activité du groupe, puis en explicitant la transformation 2) des règles, 3) de la division du travail et 4) de la communauté et, enfin, 5) la transformation des instruments présentés aux participants au cours de l'activité du groupe. La présentation de la transformation de l'activité collective sur le site 1 se terminera avec 6) une description des apprentissages expansifs réalisés au cours de celle-ci.

Les catégories de concepts scientifiques (CS) et quotidiens (CQ) des travaux de Vygotsky (1934/2013) présentées dans le cadre d'analyse seront employées pour analyser les instruments transmis et mobilisés au cours de l'activité collective. À titre de rappel, les CS réfèrent à des concepts abstraits, qui n'opèrent pas une référence concrète et directe au monde et qui sont situés dans un ensemble conceptuel développé culturellement et historiquement. Les CQ sont des généralisations opérées concrètement dans le plein de l'expérience culturelle et historique. Les liens entre ces concepts existent, mais ne sont pas exhaustifs ou systématiques. L'analyse des données a également entraîné la nécessité

d'ouvrir ces catégories initiales à deux catégories émergentes : les concepts concrétisés (CC) et les formes culturelles structurées d'action, que nous nommerons structure d'action (SA). Les concepts concrétisés se caractérisent par le fait qu'ils sont définis au préalable, lors de l'activité du groupe, dans un système conceptuel scientifique. Ils sont par la suite concrétisés ou repris dans une situation donnée de l'activité de groupe, sans que les liens avec les autres concepts dans le système conceptuel maintiennent leur exhaustivité. Ils se retrouvent ainsi importés de leur situation de départ pour être concrétisés et saisis ou utilisés directement dans une situation concrète. Les structures d'action réfèrent, quant à elles, à des formes développées culturellement pour séquencer et structurer efficacement l'action dans un contexte donné. Elles renferment également un aspect normatif dans la mesure où elles réfèrent à des actions ou des comportements favorables, optimaux ou socialement attendus à adopter dans un contexte social donné. La première partie du chapitre de discussion (p. 309) reviendra sur ces propositions de catégories émergentes.

1.2.1 Les contradictions et leurs résolutions au cours de l'activité du groupe site 1

L'analyse des sources d'informations relatives au site 1 montre que maintes contradictions et résolutions sont venues marquer la transformation de l'activité du groupe. Le tableau 4 ci-après permet de suivre, selon les phases de la programmation de PCM, l'émergence des contradictions et leurs résolutions au cours de l'activité du groupe. Dans le corps du texte, les manifestations discursives des contradictions sont résumées. La catégorisation des contradictions en doubles contraintes, conflits, conflits critiques et dilemmes s'appuie sur celle d'Engeström et Sannino (2011). Dans la colonne de droite du tableau, celle des résolutions, les espaces vides renvoient à des contradictions non résolues. Dans le tableau 5, à la page suivante, le I est utilisé comme abréviation pour les intervenantes et le P pour les participants.

Tableau 5 : Contradictions et résolution au cours de l'activité du groupe sur le site 1

Phases	Contra-dictions	Résumé des manifestations discursives des contradictions	Résolution	Résumé des manifestations discursives des résolutions
Recrute-ment	Double contraintes Refus CTE	Lors du recrutement, les I refusent les personnes ayant des CTE.	Résignation	Acceptation d'un P en CSE et refus des CTE
Prépa-ration PC Sem. 3	Double contraintes Manifesta-tion = drogue	Le groupe participe à une manifestation provinciale visant à dénoncer la pauvreté. Un sous-groupe en profite pour se procurer de la drogue. Une hausse de consommation de drogue est constatée. Le groupe soutient les actions vers l'ISP, mais « le regroupement d'anciens consommateurs les amène « à repiquer du nez ». (Chantale, entrevue T ₂)	Multiplica-tion des interventions en lien avec la consomma-tion	Les I tentent d'amener les participants à prendre conscience des impacts, sur leur santé et leur ISP, de leur consommation et du fait de se regrouper pour consommer.
Sem. 4	Double contraintes : décalage social	Les I veulent amener les participants à créer des contacts dans la communauté, mais les I vivent parfois de la honte et craignent le rejet relatif à des comportements en « décalage social ».	Retour <i>in situ</i> avec le membre	La I fait un retour dans la situation avec le membre. Elle en parle à sa collègue et à la personne observatrice pour « ventiler » et mettre à distance son intervention (JR ₂).
Sem. 6	Conflit : changement/ absence	Plusieurs participants se fâchent des absences des autres et d'un acteur du milieu.	Retour en groupe	Le retour en groupe permet de nommer les insatisfactions, de désamorcer les tensions et de développer la compétence <i>savoir tirer des leçons de son expérience</i> (Gabrielle, JB 0906).
Sem. 7	Conflit/ tension : Règles	Dans le groupe, plusieurs normes se révèlent non respectées, et cela fâche certains P.	Priorisation des règles	Les I font un retour sur le fonctionnement de groupe en rappelant deux règles à travailler : l'écoute et la prise de parole à son tour.
Projet collec-tif Sem. 8	Double contrainte Alliances nuisibles	Plusieurs P se voient à l'extérieur du groupe pour consommer de la drogue. Si les I confrontent les comportements et que les P se sentent jugés, cela peut nuire au lien de confiance; si elle ne les confronte pas, il y a une augmentation des comportements nuisibles.	Soutien d'une ressource d'aide en toxicomanie	Une personne représentante d'un organisme spécialisé en prévention de la toxicomanie vient s'entretenir avec le groupe.

Phases	Contra- dictions	Résumé des manifestations discursives des contradictions	Résolution	Résumé des manifestations discursives des résolutions
Sem. 9	Conflit Altercation cuisines collectives	La responsable des cuisines collectives apostrophe Mathieu devant un autre groupe pour lui dire qu'il ne doit pas amener de boissons énergisantes. Il est très en colère. (JR ₃)	Empathie, respect	Le retour en groupe et l'empathie démontrée permet à Mathieu et Julien de nommer leur colère.
Sem. 9	Conflit Injustice perçue	L'absence jugée injustifiée de Louis et le maintien de son allocation malgré son absence sont jugés injustes par les participants (JR ₃).	Clarification des règles	Les I clarifient les règles concernant les absences et écoutent; un débat se déroule en lien avec les règles.
Sem. 11	Conflit critique Respect limité	L'ambiance est cacophonique, et l'I n'arrive pas à amener les participants à voter pour les recettes des cuisines collectives. Les idées sont lancées en rafale. L'I explique comment elle se sent, pleure et se retire temporairement.	Excuse au nom du groupe	L'autre I prend le relai avec le groupe. Après la pause, Louis s'excuse au nom du groupe. Il souligne « qu'ils ont dépassé les bornes ce matin ». Les membres prennent conscience de leur impact sur l'autre (JR ₄).
Sem 12	Conflit critique Confronta- tion	Louis consomme de la drogue pendant les heures du projet. Il se fait surprendre par Chantale qui se fâche et pose ses limites. Louis nie avoir consommé mais l'I le ramène chez lui.	Maintien de l'affirmation acceptation des excuses	Au départ, Louis maintient sa version puis, il s'excuse deux semaines plus tard pour son comportement (Chantale, entrevue T ₂).
Sem. 15	Conflit critique Exclusion	Yves ne veut plus sortir du domicile de Jean-François. Il le prend pour Dieu. Ce dernier appelle Gabrielle pour du secours. Yves menace la sécurité des membres du groupe et des I; il refuse les soins en psychiatrie (JR ₅).	Rencontre d'exclusion Rapatriement du groupe	Gabrielle prend la décision d'emmener temporairement le groupe aux locaux de l'organisme responsable de PCM. Elle veut s'assurer d'un lieu sécuritaire. Le participant exclu est référé à d'autres services.
Sem. 17	Conflit critique Parole irres- pectueuse	Le groupe participe à une activité de souscription pour une fondation venant en aide aux enfants malades. Steeve interpelle Chantale de façon sèche devant un client.	Prise en charge	Chantale lui répond de façon également sèche et sert le client. Plus tard, elle souligne « qu'elle a eu extrêmement honte lors de cette situation, qu'elle ne savait plus où se mettre devant le client ».
Projet collec- tif Sem. 19	Double contrainte Absences et consomma- tion	Les alliances associées à la consommation de drogue nuisent à la vie de groupe. De l'absentéisme et un manque de motivation à poser des actions favorables à l'ISP sont constatés. La motivation est orientée vers la consommation de drogue.	Tentative de remotiver et de recentrer le groupe sur ses objectifs	Les I constatent une baisse de motivation et une hausse de la consommation. Elles rencontrent le groupe et les participants pour en discuter. Elles proposent d'illustrer sur un thermomètre le cumul des heures d'entraînement jusqu'au défi sportif.

Phases	Contra- dictions	Résumé des manifestations discursives des contradictions	Résolution	Résumé des manifestations discursives des résolutions
Sem. 21	Conflit Reconnais- sance faible	Les participants ressentent une faible reconnaissance d'un acteur de la communauté quant à leur implication pour amasser des fonds pour une fondation.	Insistance	Gabrielle insiste auprès de l'acteur pour qu'il vienne remercier le groupe, et il le fait. Elle prend conscience de l'importance de sensibiliser à la reconnaissance les AC impliqués avec le groupe.
Sem. 22	Double contrainte Exclusion	Steeve est exclu du groupe « car il se servait du groupe comme lieu de recrutement pour la contrebande ». Julien et Paul l'ont aidé dans son trafic ». Ils abandonnent le groupe (JR ₆).	Ouverture et retour avec le groupe sur la situation	Lors du retour sur le projet collectif, les I nomment devant lui que « Steeve a été exclu, car ses activités ne cadraient pas avec les objectifs du programme ». Il acquiesce. Les I soulignent l'impact de la croissance de la consommation.
Sem. 22	Dilemme non-respect des règles	Il y a unanimité pour nommer, dans le retour sur le projet collectif, que les règles n'étaient pas appliquées avec assez de sévérité dans le groupe (JR ₆).	Retour sur les règles du groupe	Les membres disent que les I ne sont pas assez sévères mais que, si elles l'avaient été, peut-être que des participants seraient partis. Une entente est établie pour un resserrement des règles.
Sem. 22	Double contrainte Information	Deux P ont obtenu de leur agent d'EQ des informations à l'effet que, si plusieurs P quittaient le groupe, la mesure pouvait être interrompue. Ils veulent poursuivre.	Clarification de l'informa- tion	Les I reviennent sur les prochaines étapes du PCM. Elles clarifient qu'« il est certain que le projet va se poursuivre » (JR ₆).
Sem. 23	Conflit critique Règles	Dans le groupe, pendant les deux premières phases, un tumulte marque l'application des règles (Chantale et Gabrielle, entrevue T ₂).	Résolution retour sur les normes	Arrêt d'action et retour régulier sur les normes d'écoute et de prise de parole à son tour.
Inté- gration sociale Prépa- ration à l'emploi Sem 27 et 28 Sem. 29	Conflit critique Agressivité inacceptable	Les participants réagissent avec une agressivité jugée inacceptable à la proposition de plateau de travail.	Arrêt d'action et affirmation des règles	Interruption de l'atelier et invitation à réfléchir sur l'agressivité et ses impacts. Retour sur la situation la semaine suivante.
	Conflit Agressivité	Un participant est agressif avec une intervenante sur un plateau de travail.	Retrait Prise de conscience	« Je [Gabrielle] l'ai donc invité à se retirer avec moi pour prendre le temps de liquider cette agressivité » (Gabrielle et Chantale, JB 0911).
	Double contrainte Rejet employeurs	Deux employeurs rejettent deux P, car ils n'avaient pas les attitudes de travail souhaitées.	Retour sur les comporte- ments	Retour avec les P sur l'expérience en tentant de les amener à faire des prises de conscience en lien avec leur action (ex. parler de relations illicites ou être envahissant et survolté).

Phases	Contra- dictions	Résumé des manifestations discursives des contradictions	Résolution	Résumé des manifestations discursives des résolutions
Sem 31	Conflit critique Altercation Violente	Simon pousse Alex, qui est grimpé en hauteur dans une échelle. Une altercation violente survient entre les deux hommes.	Résolution de conflit	Les deux participants accompagnés des I sont amenés à nommer leur colère et la peur, et à réaliser les étapes présentées dans le groupe sur la gestion de conflit.
Sem. 31	Conflit critique	Les I rencontrent Louis pour mettre fin à sa participation en raison du non-respect d'un contrat de participation (absences multiples).	Réintégration condition- nelle	Semaine 48, le P réintègre le projet après avoir démontré par plusieurs actions sa motivation à s'investir dans sa démarche d'ISP.
Semai- ne 34	Conflit Frustration	Louis arrive au dîner de Noël avec des manifestations de colère d'avoir été exclu du projet (Gabrielle et Chantale, JB 0912).	Les P reviennent sur les règles	Olivier nomme que les règles se sont resserrées dans le groupe et que cela est mieux.
Semaine 38	Conflit	Deux P accusent les I en lien avec le fait qu'ils n'ont pas d'emploi et qu'ils ne sont pas au courant de toutes les démarches.	Respon- sabilisation	Les I reviennent sur leur rôle dans la démarche.
Semai- ne 45	Dilemme	Les P veulent trouver de l'emploi, mais quand l'emploi se rapproche et qu'ils ont des opportunités, certains reculent.	Compréhen- sion	Les I tentent d'amener les participantes à comprendre leurs enjeux et leurs peurs associées à l'insertion.
Semai- ne 49	Conflit critique Poursuite de l'attrait du réseau de consom- mation	Steeve, malgré son exclusion, continue de solliciter des participants du groupe pour la contrebande et de les inciter à consommer. Jean-François arrive avec lui à une activité de groupe en ayant consommé. Steeve entre dans le local pour saluer les participants malgré l'interdiction préalable des I (Gabrielle et Chantale, JB 1004).	Résolution partielle Discussion de l'impact de ce « retour »	Dans le retour, plusieurs participants confirment l'influence négative de Steeve, qui continue de les solliciter. Louis et Mathieu nomment qu'ils veulent se maintenir en emploi et s'en éloignent, mais qu'ils ressentent de la colère en le voyant.
Semai- ne 53	Double contrainte Impuissance	Le fait de répéter des informations sur l'hygiène et sur l'alcoolisme, de voir des reculs et le peu de changements suscite le découragement des I.		
Semai- ne 70	Double contrainte	La directrice de l'organisme, très proche de Jean-François, quitte son poste. Il rencontre son nouveau supérieur et se met à s'absenter du travail Son rendement décline. L'employeur met fin à son travail.	Résignation	Le participant fera ses démarches de demande de chômage. Gabrielle lui offre un suivi individuel (Gabrielle et Chantale, JB 1008).

Le tableau 5 qui précède permet de situer les contradictions au cours de l'activité collective. Les sections suivantes s'attarderont spécifiquement à décrire les constats relatifs aux contradictions et résolutions selon les catégories de contradictions : les conflits, les conflits critiques, les doubles contraintes et les dilemmes.

1.2.1.1 Les conflits et les conflits critiques. L'analyse des contradictions et des résolutions pendant l'activité du groupe sur le site 1 montre une préséance des conflits critiques et des conflits dans la transformation de l'activité du groupe. Si, comme on le voit dans le tableau 5, certains conflits demeurent non-résolus, la majorité donne lieu à des interventions des I et des participants visant une résolution qui permet de verbaliser l'expérience, d'accroître la conscience du fonctionnement collectif, d'atteindre des compromis majoritairement satisfaisants, de poursuivre l'activité collective et de maintenir les liens créés. On note aussi que des instruments conceptuels sont introduits pour permettre aux P de comprendre le conflit, l'impact de ses actions sur autrui et ses émotions, pour ensuite agir en cohérence avec cette compréhension.

Le non-respect des règles communes dans le groupe se trouve à la source de nombreux conflits et d'interventions pour les résoudre. Dans ce contexte, une structure d'action développée culturellement est proposée au groupe pour résoudre les situations conflictuelles. Des retours réguliers sont réalisés pour amener les participants à prendre conscience de l'impact de leurs actions sur le groupe et de la manière dont ils entrent en relation avec leur environnement. D'autres conflits ou conflits critiques répertoriés proviennent d'attentes non satisfaites ou de confusion quant aux responsabilités des intervenantes et des participants dans le parcours d'insertion.

Le tableau 5 permet de voir que, dès la semaine 3, un sous-groupe de P s'est lié autour de la consommation de stupéfiants. Pour certains autres P, les nouvelles relations tissées dans ce sous-groupe fragilisent leur décision de réduire ou de s'abstenir de consommer : l'implication progressive de Steeve dans un réseau criminalisé de contrebande, et son insistance à y faire participer des participants du groupe, offre à ceux-ci

des occasions de faire des gains financiers et leur facilite l'accès aux stupéfiants. Pour certains participants, les alliances ainsi créées dans le groupe augmentent les occasions de consommation et nuisent à leur participation au programme parce que leur état est affecté le lendemain. Les absences et retards créent également des frustrations dans le groupe et rendent parfois ardue la réalisation d'un projet collectif. Cette consommation entre, pour certains, en contradiction avec les objectifs d'ISP et renforce une marginalisation plutôt qu'une insertion. Pour d'autres, par exemple Louis et Mathieu, le contact renouvelé avec la consommation devient, après quelques rechutes, une occasion de réaffirmer leur motivation à lutter contre la tentation et à poser de nouvelles actions en lien avec la cessation de leur consommation. Pour les intervenantes et le groupe, l'entraînement d'autres participants dans le trafic de Steeve suscite de la peine, de la colère, de l'impuissance et un sentiment de trahison. Quatre conflits répertoriés se situent enfin dans la relation avec des acteurs de la communauté. L'absence de reconnaissance des forces, le peu d'écoute à l'égard des participants ainsi qu'un non-respect des règles attendues semblent avoir provoqués ces conflits.

L'analyse permet également de distinguer certaines tensions plus ponctuelles, qui relevaient davantage d'irritants que de réels conflits. Si ces tensions peuvent susciter de l'agacement et que leur cumul peut susciter un conflit, elles sont moins porteuses de contradictions au cours de l'activité de groupe. Des exemples de ce type d'irritants ou de tensions se trouvent dans le jugement négatif que porte une AC dans son entrevue T₂ sur le manque d'ouverture des participants à essayer de nouveaux plats ou aliments. De même, dans les plateaux de travail, la présence du groupe pour réaliser des travaux de peinture amène deux employés à manifester des réactions associées à de l'agacement. Un participant arrive aussi en retard à un souper-surprise avec invités et fait attendre tout le monde, ce qui suscite de l'impatience.

1.2.1.2 Les doubles contraintes. L'analyse des doubles contraintes (DC) permet de réaliser que, dans la phase de recrutement, ces dernières sont davantage associées à l'accessibilité aux ressources de PCM pour l'ensemble des statuts de personnes en chômage de longue

durée. Les intervenantes voudraient accepter les personnes avec des contraintes temporaires à l'emploi qui souhaitent participer. Cependant, les règles de sélection déterminées ne leur permettent pas. Par ailleurs, peu de doubles contraintes sont liées aux relations avec le bailleur de fonds : une seule touche la fermeture hypothétique du programme (semaine 22). Pour une partie du groupe, les doubles contraintes relèvent plutôt d'actions se déroulant en dehors des heures du programme. Ces doubles contraintes viennent perturber l'activité du groupe : les manifestations discursives évoquent une certaine impuissance malgré les actions visant la résolution qui y est liée. L'influence de la résurgence des comportements de consommation en collectif et de l'infiltration des actions illicites vient perturber l'activité du groupe malgré les nombreuses interventions faites à ce sujet par les intervenantes. Pour elles, la DC peut venir du fait que, si elles confrontent les comportements des participants trop vivement et que ces derniers se sentent jugés, cela peut nuire au lien de confiance. Par ailleurs, si elles ne confrontent pas, il y a une augmentation de la consommation et des comportements nuisibles aux apprentissages associés à l'ISP. La décision d'exclure le leader du trafic semble diminuer l'influence du réseautage négatif à l'extérieur des heures du programme.

Quelques participants vivent une ambivalence quant au désir de leur insertion sur le marché du travail. Ceci crée une double contrainte lorsque des actions sont entreprises pour les soutenir dans leur démarche d'insertion : ils nomment souhaiter une insertion mais, lorsque les possibilités d'emploi se concrétisent, ils rebroussement chemin. Bien que globalement peu présente, l'ambivalence des employeurs à accueillir les participants en raison de leur casier judiciaire ou de leur comportement lors des premières journées constitue également une source de doubles contraintes. Pour les résoudre, des interventions sont réalisées pour amener les participants à prendre conscience de leurs obstacles et à déterminer des solutions pour une prochaine insertion. Aussi, le fait de devoir répéter, encore un an après le début du programme, des structures d'action jugées élémentaires comme l'hygiène et les moyens de la maintenir suscite du découragement chez les intervenantes.

Notre analyse permet également de noter des contraintes à l'activité collective qui, même en tant qu'entraves à l'activité collective, n'amènent pas les sujets (la personne ou le collectif de personnes) à être soumis à des interactions suscitant des demandes paradoxales et contradictoires qui rendent difficile la mise à distance de ses activités courantes comme c'est le cas lors de doubles contraintes. Par exemple, lors de la recherche de locaux à proximité du milieu de vie des participants, les intervenantes ne trouvent pas de lieu donnant accès à deux bureaux fermés. L'une des deux décide alors de réaliser ses entrevues individuelles dans la salle commune ouverte du groupe. Bien qu'elle le fasse en dehors des journées attirées aux rencontres de groupe, cette décision pose un défi quant à la confidentialité lorsque les membres venant voir l'autre intervenante entrent dans le local. Un autre exemple se vit lorsque les intervenantes recherchent un endroit pour mettre en place un plateau de travail : le plateau de travail n'étant pas disponible au moment escompté, les participants poursuivent au sein du groupe leur recherche de journées d'exploration et la clarification de leur projet professionnel.

1.2.1.3 Les dilemmes. L'analyse de l'activité du site 1 montre peu de dilemmes au courant de l'activité collective. Quelques participants dans la phase de stage se sentent déchirés entre l'envie de travailler et la peur de perdre la stabilité et la sécurité de l'aide sociale. L'analyse des prises de décisions collectives montre toutefois qu'il existe plusieurs moments pouvant être associés à des micro-dilemmes. Par exemple, « nous avons un végétarien dans le groupe, mais nous ne voulons pas, majoritairement, réaliser de plats végétariens » : cette situation est gérée grâce à des discussions et à des prises de décisions collectives. De même, plusieurs dilemmes évoqués se vivent dans le partage du dialogue interne de la personne lors des entrevues. Par exemple, un dilemme peut être perçu dans le conflit de la semaine 49, lorsque le participant attribue d'abord ses problèmes au travail à d'autres personnes, mais pleure par la suite en reconnaissant qu'il a un problème de consommation et ne veut pas perdre son travail. De même, en constatant l'aspect bénéfique des plateaux de travail, Chantale et Gabrielle, les intervenantes, se questionnent – dans leur entrevue T₃ – sur l'aspect potentiellement trop « individuel » du projet collectif. Elles se

demandent s'il n'aurait été bénéfique de réaliser plus tôt un projet permettant aux participants d'agir collectivement dans la communauté.

L'analyse qui précède permet de dégager que plusieurs contradictions marquant l'activité du groupe concernent les règles, la division du travail, la communauté ou impliquent l'introduction d'instruments. En ce sens, nous ferons état, dans les prochaines sous-sections, de phases que nous avons identifiées dans l'analyse relative à la transformation des règles, de la division du travail et de la communauté en lien avec l'activité du groupe. Il a été constaté que ces phases sont parfois synchronisées avec les phases de la programmation, mais qu'elles se révèlent parfois asynchrones également.

1.2.2 La transformation des règles au cours de l'activité du groupe

Au cours de l'activité du groupe, on constate au niveau des règles une première période correspondant à la phase de recrutement du programme, de passage de règles informelles à l'introduction de règles formelles. Les intervenantes se déplacent dans les milieux de vie des futurs participants pour les rencontrer : organisme de défense des droits, bars, épicerie, habitation socialement abordable, gare de vélo. Les intervenantes fréquentent également de manière régulière la soupe populaire pour discuter d'abord de façon informelle avec des participants potentiels. Comme le souligne Gabrielle au T₂, l'accent est d'abord mis dans cet échange sur les étapes du programme plutôt que sur les règles de participation :

Spontanément, un à un, nous leur parlons du projet collectif surtout, et rapidement des autres étapes possibles. En spécifiant qu'un groupe de 15 à 20 personnes sera formé et que le projet collectif sera défini par le groupe lui-même. [...] Si on parle du soutien du revenu, c'est généralement qu'ils ont posé la question. (Gabrielle, entrevue T₂)

Par la suite, les personnes susceptibles de participer sont invitées à une rencontre informelle au local du programme pour prendre un café. Les intervenantes introduisent alors certaines règles de participation, notamment à l'aide du logiciel MSI-L4, une passerelle de transfert d'informations sur la clientèle commune entre Emploi-Québec et ses

ressources externes. De la semaine 1 à 9 du programme, au cours de la phase de préparation et du début du projet collectif, une implantation des règles marquée par le tumulte dans l'application de celles-ci est constatée. Dans la première semaine, une discussion de groupe amène les participants à préciser 11 normes qu'ils souhaitent faire respecter dans le groupe⁸⁹. Cependant, l'ambiance du groupe se révèle souvent chaotique et l'application des règles s'avère difficile : elle donne régulièrement lieu à des moments d'arrêt de l'action du groupe pour permettre une mise à distance collective relativement au fonctionnement normatif. Pour plusieurs participants de ce site, la difficulté à respecter des normes sociales constitue un enjeu ayant nui à leur insertion sociale et professionnelle. En effet, comme nous l'avons précisé préalablement, plusieurs participants ont perdu leur emploi par congédiement, ont vécu une incarcération ou ont eu des contacts avec le milieu criminalisé. Par contre, plusieurs participants et les intervenantes soulignent dans leurs entrevues que, malgré ce climat tumultueux, le sentiment d'appartenance et la chimie entre les membres se créent rapidement dans le groupe. Un autre phénomène important quant aux règles renvoie à la présence, dès la troisième semaine, d'un sous-groupe de participants qui profitent de la participation à une manifestation visant à éradiquer la pauvreté pour se procurer de la drogue. Cet événement semble marquer le début de rencontres à l'extérieur du programme pour la consommation. À la sixième semaine, une discussion de groupe permet de nommer les insatisfactions quant à l'application des règles et marque un repli sur deux règles principales que le groupe souhaite mettre en priorité soit : l'écoute et le fait de prendre la parole à son tour. Malgré cette priorisation, les intervenantes réalisent régulièrement des retours avec le groupe pour mettre à distance le fonctionnement normatif et revenir sur le non-respect des règles (absences, retards, agressivité, droit de parole) qui occasionnent des insatisfactions et des conflits. La consommation de drogue et d'alcool à l'extérieur des heures du programme a également nui au respect des règles d'assiduité. Voici les propos de Chantale à propos de cette phase :

⁸⁹ Les normes sont écrites au tableau : « Respect mutuel, demander le droit de parole, je ne juge pas les autres, je parle en je, j'écoute mon prochain, je m'implique, je participe, je propose, respecter les paniers des autres, dans les moments difficiles je m'arrête, j'en parle aux aidants ou au groupe donc je liquide, boisson et drogue n'ont pas de place dans notre milieu de travail, ce qui se dit ici reste ici, pas de vol, attitude positive, je me valorise » (JR₁). Ces normes sont reproduites textuellement.

Bien, les deux premiers mois, ça a été l'enfer. Je ne sais pas si c'est leur enthousiasme qui faisait ça ou si c'était tout simplement [...] ça devait être moi, le coq de la place, mais ça parlait fort... ils ne hurlaient pas, mais c'était pas loin. Ça criait! Ça s'enterrait les uns les autres, on essayait de leur dire : « Regarde, ça ne fonctionne pas, on n'est même pas capables de s'entendre », ça montait sur les chaises, c'était... l'en-fer! Ça se levait à tout bout de champ, ça ne respectait pas les pauses, ça bougeait tout le temps, tout le temps, tout le temps, continuellement. Incapables de rester assis en place et à juste écouter ce qui se passait en avant. (entrevue T₂)

À partir de la neuvième semaine, dans le cadre du projet collectif, les participants sont amenés à réaliser des tâches collectives dans leur communauté à l'extérieur du local associé au programme. Les participants, pour pouvoir réaliser les tâches collectives, doivent respecter les règles établies par les organisations fréquentées. On constate alors une alternance entre le tumulte dans l'application des règles et le respect de celles-ci. Par exemple, si la première expérience aux cuisines collectives est marquée par le tumulte dans l'application des règles, on note dans la deuxième et les suivantes un plus grand respect des règles. La très grande majorité des participants respectent également les règles du centre d'entraînement. De même, à l'intérieur du groupe, certains participants commencent à nommer directement leur inconfort aux autres lorsqu'une règle est entravée (JR₄). Cependant, à d'autres moments, et principalement lorsqu'ils sont « en famille » dans leur local du programme, le tumulte persiste. Les participants éprouvent de la difficulté à rester assis, à respecter les horaires et à s'écouter. La onzième semaine est marquée par un conflit critique quant au non-respect des règles. Ce dernier suscite un retour sur le fonctionnement du groupe et une prise de conscience d'« avoir dépassé les bornes » (JR₄), comme l'expriment certains.

Au cours de la même période, la consommation en sous-groupe à l'extérieur des heures du programme se poursuit, et l'un des participants s'implique davantage dans le commerce illicite. Des interventions traitant de toxicomanie sont effectuées, qui visent à susciter chez les participants une conscientisation des impacts négatifs de fréquentations liées à la consommation ou au trafic sur leur insertion sociale et professionnelle et sur l'activité du groupe. À la semaine 14, après une gestion de crise, l'un des participants est

exclu à la suite de comportements pouvant nuire à la sécurité du groupe. L'activité de souscription organisée par le groupe pour une fondation caritative (semaine 17) montre que l'alternance entre le tumulte et le respect est encore présente : des tensions sont soulevées, mais les participants arrivent à d'autres moments à respecter les règles qu'ils se sont données et à vivre des réussites dans le fonctionnement de leur activité. La semaine 21 est marquée par l'exclusion du membre impliqué dans le commerce illicite et dans le recrutement de partenaires pour ce type de commerce dans le groupe. Cette exclusion entraîne également deux autres membres qui ont été impliqués dans le trafic à décider de cesser leur participation. Ces départs fragilisent le groupe et créent une insécurité chez certains membres. Le bilan du projet collectif (semaine 22) constitue une occasion de proximité et de rapprochement pour les membres. Cette occasion leur permet de nommer des insatisfactions quant au respect des normes et leurs attentes pour la suite du programme. D'autres tumultes sont constatés au début de la phase de préparation aux activités d'intégration sociale, lors de la présentation des projets de plateaux collectifs.

À partir de la semaine 27, l'activité du groupe évolue en ce qui a trait aux règles vers une confrontation aux exigences normatives des situations d'ISP. Le début des plateaux de travail et des journées d'exploration expose le groupe ou les participants à des règles de fonctionnement en milieu de travail et à des interactions avec de nouveaux collègues. Les intervenantes participent aux tâches des plateaux de travail et interviennent dans l'action pour refléter les forces et les points à améliorer des participants. Tout en maintenant une souplesse quant à la variété des démarches pouvant être entreprises par les participants pour favoriser l'ISP, les règles de participation au groupe se resserrent. Les participants qui s'absentent du groupe sans motifs jugés valables sont, après plusieurs interventions, amenés à rédiger un contrat de participation. Un risque d'exclusion pèse en cas de non-respect du contrat. À la semaine 31, un P est exclu pour non-respect du contrat. Il sera néanmoins réintégré à la semaine 48 après avoir démontré par plusieurs démarches sa volonté à s'insérer professionnellement.

Lors de la phase suivante, les participants choisissent d'accepter ou de refuser le contrat normatif du stage, de l'emploi ou de la poursuite de la participation à PCM. Les règles associées à ce contrat sont établies par une alliance de travail tripartite entre le participant, l'employeur et la personne intervenante. Des modalités de rétroaction facilitant l'insertion des participants en stage et en emploi sont généralement prévues. Dans le cas des emplois non subventionnés, l'alliance peut être symbolique et ne pas être formalisée par une entente contractuelle⁹⁰. Les rencontres de groupe servent de lieu de partage, de soutien et d'encouragement en lien avec les différentes situations d'ISP.

1.2.3 La transformation de la division du travail au cours de l'activité du groupe

Dans la phase de recrutement, la division du travail sur le site 1 est d'abord marquée par des actions communes de mobilisation des partenaires de la communauté. Les deux personnes intervenantes travaillent de concert pour toutes les tâches à effectuer, à une exception : seulement l'une d'elles assiste à un atelier d'art dans un organisme de défense de droits. L'une des deux intervenantes, qui possède déjà un réseau de contacts étendu dans le milieu, porte le statut d'intervenante pivot; elle présente sa collègue lors des rencontres avec les partenaires. Les acteurs de la communauté qui sont déjà en lien avec des hommes éventuellement participants à PCM peuvent faciliter le contact avec les personnes intervenantes et d'autres participants potentiels.

La phase de préparation du projet collectif est marquée d'une division du travail teintée par les prises de décision et la répartition collective des tâches. Les décisions sont prises en groupe, tous les participants sont invités à donner leur opinion et l'obtention d'un consensus est visée. L'implication de tous fait partie des règles énoncées lors de la première semaine. Parfois explicite, parfois implicite, la répartition des tâches se réalise collectivement (JR₂). Les intervenantes co-animent les séances de groupe et se divisent les participants du groupe pour déterminer qui elles accompagneront en rencontres individuelles hebdomadaires.

⁹⁰ Dans le cadre de l'emploi subventionné, le contrat inclut l'employeur, l'organisme d'employabilité et le participant.

Pendant le projet collectif, la division du travail est jalonnée par la mise sur pied de nombreuses tâches collectives au cours de l'activité du groupe : les cuisines collectives, la cueillette de fruits, la collecte de fonds et le défi sportif. Aux cuisines collectives, par exemple, les participants et les intervenantes réalisent jusqu'à six recettes simultanément. Ils sont responsables d'une recette et se divisent les tâches entre eux. Ils s'entraident dans la réalisation des tâches. Cette phase est également marquée par une individualisation imprévue du travail. En effet, l'entraînement journalier en salle, qui devait être une préparation collective pour le grand défi, a été réalisé individuellement pour certains. De même, un participant a produit de manière autonome un site web pour un organisme communautaire du milieu.

La phase d'activités d'intégration sociale et de préparation à l'emploi se caractérise par un retour aux tâches et projets collectifs au niveau de la division du travail. Les participants exposent en groupe leurs craintes et leurs obstacles en lien avec un retour en emploi. Ils pratiquent ensemble les méthodes de recherche d'emploi. Ils réalisent également trois plateaux de travail collectif en lien avec trois organismes communautaires du milieu, situés dans le même édifice que le local de rencontre du groupe. Dans le cadre des plateaux de travail, les P reçoivent un mandat général, doivent planifier et organiser la division du travail. En ce sens, Gabrielle souligne au T₃ que, face au mur que les hommes participants avaient à peindre pour le plateau de travail, ils se posaient des questions : « comment s'organise-t-on ? Comment réalise-t-on ça ensemble ? » Les participants sont ainsi amenés à prendre des initiatives quant à la division du travail à accomplir, nous notons une invitation à la reprise progressive du pouvoir d'agir des participants dans la division du travail à accomplir, qui leur offre également une occasion d'être vus dans leurs compétences par les acteurs de la communauté. Les participants contribuent, par leur travail, à trois organismes dont les principaux bénéficiaires sont des personnes en situation de pauvreté ou de précarité.

La phase de stage et emploi marque une division du travail qui s'actualise principalement dans les stages, les emplois ou le bénévolat de chacun. Le groupe devient un

lieu de partage, de soutien et d'encouragement en lien avec les différentes situations d'ISP. Les intervenantes continuent de soutenir les participants dans leur insertion ou leurs démarches d'insertion et rencontrent les employeurs pour obtenir des rétroactions permettant d'aider les participants. Elles maintiennent également leur soutien aux participants concernant des actions à accomplir pour surmonter des obstacles (judiciaire, consommation, santé) pouvant nuire au maintien en emploi ou en stage. Les dernières semaines sont marquées par des rencontres visant la reconnaissance collective des liens créés au cours de PCM. Le groupe se rencontre dans des moments ponctuels, et l'accompagnement se réalise davantage selon les projets individualisés d'ISP : maintien en emploi, recherche d'emploi, bénévolat.

1.2.4 La transformation de la contribution dans et de la communauté au cours de l'activité du groupe

Au cours de l'activité du groupe, lors de la phase de recrutement, il est possible de constater la création ou la mobilisation de liens avec des partenaires de la communauté. Les intervenantes convient les organismes communautaires de la région à une rencontre visant à connaître et à analyser les besoins de ces derniers, et à déterminer comment un projet collectif pourrait y répondre. Cette rencontre sert également à mieux faire connaître le programme, la clientèle visée et les conditions d'admissibilité. Divers responsables d'organismes communautaires et gouvernementaux œuvrant auprès d'hommes en situation de pauvreté ou de toxicomanie sont aussi rencontrés pour favoriser le partenariat avec le groupe et la référence de participants lorsqu'ils sont prêts à s'investir dans le programme. Des liens sont établis avec les agentes et agents conditionnels ou le personnel d'Emploi-Québec. Les personnes du réseau étendu de contacts de l'une des intervenantes et de l'organisme responsable du programme PCM sont également informées du projet et mises à contribution pour le recrutement. Comme nous l'avons évoqué précédemment, les intervenantes ont également fréquenté régulièrement les milieux de vie des participants et elles profitaient de ces visites pour poursuivre la mobilisation des acteurs de la communauté pour le recrutement comme le raconte Johanne, une personne faisant partie des acteurs du milieu au T₃ :

Je sais moi, ça fait longtemps que je reçois la clientèle donc ils sont en confiance avec moi. Puis c'est curieux avec la clientèle qu'on a, on sait qu'à la minute qu'il y a quelqu'un qui arrive pour les solliciter, on dirait qu'ils ont peur. Peur de quoi, je ne le sais pas, peur de l'inconnu, de ce qu'ils veulent, une gang du gouvernement, tu sais... Mais comme ils sont en relation de confiance avec moi, bien moi, je vais les inciter : « Regarde la madame, là. Va parler avec, là, puis regarde : elle a quelque chose de beau pour toi puis ça pourrait être intéressant ». À ce moment-là, ils sont plus en confiance d'aller vers les personnes qui viennent faire du recrutement. C'est des personnes renfermées, c'est des personnes qui vivent de l'isolement, elles sont difficiles à rejoindre et à aller chercher.

Cette création et cette mobilisation de liens avec des partenaires de la communauté se poursuivent pendant les phases de préparation du projet collectif et l'amorce de réalisation de celui-ci. Des acteurs de la communauté sont invités à animer des ateliers dans le groupe selon des thèmes choisis par les participants en lien avec leurs besoins : nutrition, toxicomanie, gestion du budget, relations homme-femme, émotions, etc. Ces ateliers sont également l'occasion de faire connaître aux participants les ressources communautaires disponibles pour les soutenir selon leurs besoins. Un comité aviseur composé de trois personnes spécialisées en intervention auprès d'hommes est également créé par les intervenantes dès le début de l'intervention avec les participants. Ce comité met son expertise au service des besoins des intervenantes et du groupe. D'autres liens sont établis avec des acteurs de la communauté avec qui les participants interagissent de façon plus régulière : l'entraîneur à la salle d'entraînement, la responsable des cuisines collectives, les bénévoles de la fondation choisie pour l'organisation de la souscription, etc.

La fin du projet collectif (à partir de semaine 17) implique la réalisation de projets ponctuels pour et dans la communauté. Les participants et les intervenantes s'impliquent dans une campagne de souscription pour une fondation venant en aide aux enfants de la région. Ils sollicitent cette souscription dans une place publique très fréquentée du centre-ville, et cette implication est médiatisée dans le journal local. Plusieurs personnes de la communauté déjà impliquées avec le groupe viennent les encourager. On note également l'implication des familles des intervenantes et d'un P dans cet événement. Les participants

rejoignent aussi l'action d'un organisme régional, dont la mission est de promouvoir les saines habitudes de vie dans la population. Avec 1300 athlètes, ils participent collectivement à un grand défi sportif régional à vélo. Ce défi est l'aboutissement de trois mois d'entraînement préparatoire, dont la fréquence varie d'un participant à l'autre.

Dans la phase d'activité d'intégration sociale et de préparation à l'emploi, le groupe s'investit dans la réalisation de plateaux de travail dans des organismes communautaires de la région. Les acteurs de la communauté et organismes partenaires sont sollicités pour accueillir le groupe et déterminer les tâches de travail que le groupe va accomplir. Dans le plus long plateau de travail, la partenaire devient une référence d'employeur auprès des P. Ces plateaux donnent aux acteurs de la communauté l'occasion de constater les compétences des participants. La phase d'intégration sociale et préparatoire à l'emploi amène également une mobilisation d'employeurs; elle a pour objectif de permettre aux participants de réaliser des journées d'observation, puis de trouver des lieux de stage. Certains employeurs font déjà partie du réseau de contacts des intervenantes ou de l'organisme, et d'autres constituent de nouveaux contacts. Certains acteurs du milieu communautaire impliqués plus tôt dans le projet peuvent aussi être sollicités comme employeurs éventuels. De même, d'autres acteurs du réseau de la santé ou de la justice sont mobilisés pour faciliter l'accès aux ressources pour les participants.

Dans la phase de stage et d'emploi, une consolidation de liens avec la communauté se réalise, notamment avec l'officialisation contractuelle des liens, c'est-à-dire la rédaction de contrats de stages rémunérés : une alliance de travail est réalisée entre l'employeur, le participant et une intervenante, et cette dernière maintient des liens réguliers entre les parties. Des réflexions quant aux suites à donner à ces partenariats communautaires sont entamées avec plusieurs AC. Des initiatives communautaires découlant de PCM sont entreprises dans les organismes ayant été impliqués de près avec le groupe de participants : des projets collectifs impliquant des plateaux de travail sont ébauchés, une intervenante est invitée à se joindre au conseil d'administration (CA) d'un des organismes visé pour

soutenir la pérennisation de ces initiatives, un P décide également de joindre le CA de l'organisme pour lequel il a été embauché.

1.2.5 L'introduction progressive d'instruments au cours de l'activité du groupe

Tout au long de l'activité du groupe, de nombreux instruments psychologiques et techniques sont introduits afin de susciter des apprentissages potentiellement porteurs de développement en vue de l'ISP. En ce qui a trait aux instruments techniques, les principaux instruments utilisés sont l'ordinateur et le téléphone cellulaire. Tout au long de la démarche, ces outils facilitent la recherche et l'accès à l'information, de même que la communication avec les personnes ou les représentants des institutions. D'autres outils sont utilisés de façon ponctuelle, comme des instruments de cuisine ou les vélos, mais leurs fonctions s'avèrent utilitaires dans un espace-temps précis et ne font pas l'objet d'apprentissages qui seront analysés dans le cadre de cette thèse.

Au cours de l'activité collective sont introduits des concepts – principalement scientifiques – utilisés comme instruments pouvant permettre la résolution des contradictions au cours de l'activité collective et l'apprentissage expansif. Ces concepts peuvent être également présentés avec la fonction d'accroître la conscience et la maîtrise des processus de pensée des participants, puis du groupe. Il importe de rappeler que ces concepts ont été développés dans une culture et à moment de l'histoire donnés. Comme nous l'avons souligné précédemment, trois grandes catégories de concepts ont été repérées dans l'analyse de la transformation de l'activité du groupe : les concepts scientifiques, les concepts concrétisés et les concepts quotidiens. L'analyse permet également de dégager l'introduction de structures d'action comme instrument de régulation ou de contrôle des actions. Les sections qui suivent présentent les résultats liés à l'analyse des concepts et des structures d'action présentés au cours de l'activité collective sur le site 1.

1.2.5.1 Les concepts quotidiens.

L'analyse de la transformation de l'activité du groupe est marquée par l'introduction de nombreux concepts quotidiens par les intervenantes et les participants. Ces concepts ou expressions sont utilisés concrètement dans l'interaction entre

les membres du groupe. Notre analyse montre une diversité de concepts intégrés pendant l'activité du groupe, ce qui rend difficile la catégorisation des CQ. Elle permet de remarquer que l'introduction se fait en proximité avec l'expérience vécue : on trouve plusieurs exemples de concepts quotidiens utilisés dans le groupe comme gaspillage de papier, cellulaire, forfait, défi sportif, dettes. Il en va de même pour des expressions impliquant des CQ comme nourrir sa famille, être occupé, être un bum, « shift » de travail faire du temps, stock, faire quelque chose ce soir, liste de choses à faire, avoir bien travaillé, recettes de grand-maman, être magané, composer avec les événements, caractère bouillant, dépasser les bornes, bons coups, employés à rabais, ouvrir son sac, ne pas lâcher, connaître par cœur. Ces concepts quotidiens font l'objet d'une signification commune (culturellement et historiquement située) pouvant être mobilisée rapidement dans le cours de l'action. Ils se caractérisent particulièrement par leur efficacité à soutenir les interactions concrètes au cours de l'activité collective.

1.2.5.2 Les concepts scientifiques. Parmi les concepts scientifiques introduits lors de l'activité du groupe, l'analyse met en évidence quatre sous-catégories. En lien avec le cadre d'analyse culturelle-historique, ces sous-catégories ne sont pas mutuellement exclusives puisque le rapport à soi ne peut être décrit en dehors du soi agissant dans et sur le monde. Dans le même sens l'ISP, n'est pas extérieure aux rapports à soi, à autrui et au monde. Par ailleurs, ces sous-catégories situent l'orientation principale ou l'interprétation dégagée du motif d'introduction des instruments. Dans la première sous-catégorie se trouvent des concepts que l'on peut associer spécifiquement à l'insertion sociale et professionnelle. Sont inclus dans cette catégorie les concepts liés spécifiquement au domaine de la recherche et la pratique en orientation professionnelle. L'autre catégorie de concepts scientifiques relève du rapport à soi (comme objet) : ces concepts éclairent, par exemple, les dimensions de l'expérience pluridimensionnelle (émotions, pensées, somatisation, comportements). Sur ce site, une introduction d'instruments conceptuels liés à la santé a été constatée en lien avec le but du projet collectif, soit de permettre aux participants d'améliorer leur santé et celle de leur famille. Ces instruments conceptuels ont été inclus dans la sous-catégorie du rapport à soi. La troisième sous-catégorie de concepts scientifiques identifiée est liée au rapport à

autrui, qui regroupe les concepts référant au rapport aux autres personnes, et particulièrement celles présentes dans l'environnement immédiat du groupe. La quatrième traite du rapport plus large au monde et inclut des concepts comme la relation avec les institutions d'emploi, de santé, de justice, etc.; ces derniers sont également introduits dans le groupe pour soutenir la compréhension du fonctionnement de la société.

Il est possible de faire des liens entre les concepts introduits par les intervenantes et les phases de la structure programmatique générale de PCM. Dans la phase de recrutement, les concepts introduits touchent plus spécifiquement l'ISP et les phases du programme. Il est notamment question des concepts de projet, de compétences, d'intégration progressive vers l'emploi. On y note une première utilisation des concepts de confiance en soi et d'estime de soi, évoqués comme retombées éventuelles du projet, mais le peu d'explication conceptuelle lié à ces derniers ne nous permet pas de les classer dans les concepts scientifiques. Quant au rapport à autrui, les participants sont invités à exprimer leurs résistances et leur ouverture à participer à un groupe visant l'ISP.

Dans la phase de préparation au projet collectif, plusieurs concepts scientifiques sont introduits avec les membres. Les intervenantes utilisent et explicitent plusieurs concepts en lien avec l'ISP, dont la transition, les compétences, le projet collectif, les réussites passées. D'autres concepts liés au rapport à soi et à l'expérience pluridimensionnelle sont également présentés dans le groupe comme stress, émotions, colère, peine, tristesse joie, valoriser, deuil, etc. Pour soutenir la maîtrise de leur rapport à autrui et au monde, les participants sont exposés aux concepts scientifiques comme manifestation, pauvreté, sentiment d'appartenance au groupe, communauté et règles. Les résultats de l'analyse indiquent que la très grande majorité des concepts scientifiques liés à l'ISP ou au rapport à soi sont d'abord introduits dans cette phase de préparation au projet collectif, mais réutilisés à de multiples occasions dans la transformation de l'activité du groupe. Par ailleurs, l'utilisation d'autres concepts scientifiques comme ceux de

manifestation, de pauvreté et d'étapes de transition⁹¹ paraît plus éphémère au fil de l'activité du groupe.

Dans le cadre du projet collectif, nous l'avons évoqué précédemment, plusieurs concepts scientifiques introduits peuvent être associés à la santé comme toxicomanie, nutrition, activité physique, santé mentale, psychose toxique, maladies cardio-vasculaires, habitudes de vie. Des liens sont établis entre une bonne santé mentale et physique et une meilleure relation à soi. En association avec cette catégorie de concepts sont également travaillés ceux de motivation, d'émotions, d'estime de soi, de respect et de contrôle de soi. Contrairement à la phase précédente, les concepts liés à l'ISP (intérêts, valeurs et traits de personnalité, compétences) sont présentés systématiquement à la fin du projet collectif pour introduire la très courte phase de bilan de compétences. On peut également constater que plusieurs concepts y sont présentés pour conceptualiser le rapport à autrui dont : communication, médiation, négociation, normes, règles, respect, relations dans le groupe, budget, respect, influence, environnement. L'analyse montre que plusieurs concepts semblent situés uniquement dans cette phase et ne pas avoir été repris par la suite au cours des tâches de l'activité du groupe comme ceux de psychose toxique, maladies cardio-vasculaires, médiation et négociation.

Pendant la phase d'activité d'intégration sociale et préparatoire à l'emploi, les concepts scientifiques liés à l'ISP s'imposent et sont associés à un mouvement de rapprochement de l'insertion sur le marché du travail. Plusieurs concepts scientifiques sont présentés ou systématisés dont compétences, intérêts, projet professionnel, objectifs d'emploi, entrevue d'embauche, curriculum vitae et de mise en mouvement vers l'ISP. D'autres concepts scientifiques pouvant aider à prendre conscience de son rapport à soi – et à soi agissant dans et sur le monde – sont exposés comme : insécurité, émotions (colère, peur), pouvoir de changement, respect, estime de soi, motivation, changement, espoir, résistance, autonomie, responsabilisation. En lien avec la santé, les intervenantes continuent

⁹¹ Les intervenantes introduisent les étapes de la transition du modèle de Bridges (1991), soit le deuil, le neutre et le nouveau départ.

de travailler avec les concepts de consommation et toxicomanie. D'autres concepts touchent le rapport à autrui : communication, appartenance à un groupe, attachement. Lors d'une rencontre de groupe, une explication sur la grippe H₁N₁ est fournie. En ce qui a trait au rapport au monde sont abordés des concepts comme ceux de normes du travail et de contrat d'engagement. Dans la phase de stage, la majorité des concepts de la phase précédente reviennent. En lien avec la santé, les concepts scientifiques montrés sont : alcoolisme, maladie, abstinence (de consommation de drogue), maintien de l'abstinence.

1.2.5.3 Les concepts concrétisés. Au cours de l'activité du groupe, certains concepts d'abord présentés comme scientifiques se sont avérés davantage relever des concepts concrétisés. Les concepts suivants sont importés d'un système conceptuel pour être utilisés concrètement, dans le plein de l'expérience de groupe, sans que les liens avec le système conceptuel auquel ils appartiennent ne soient explicites : estime de soi, drogue, consommation, hygiène, ouverture (aux autres), appartenance, règles, franchise, comportements (pacifiques), projets, intérêts, relation tissée dans le groupe et, solitude. Après avoir établi d'abord un accord sur la signification du concept abstrait, celui-ci est rendu concret et parfois utilisé de façon plus approximative. Par exemple, la définition et les composantes de l'estime de soi sont travaillées dans plusieurs ateliers, puis ce concept est repris dans la phrase d'une intervenante : « le fait de participer aux plateaux de travail sera bon pour votre estime de vous-même » (Gabrielle et Chantale, JB 1009). D'autres concepts semblent également faire l'objet de « traduction », lorsque concrétisés dans l'action. Les intervenantes, lors de l'interaction spontanée avec les participants, vont parfois parler de forces en désignant les compétences, ou utiliser comme équivalents les limites et les points à améliorer. D'autres concepts qui auraient pu être scientifiques sont concrétisés et passent rapidement pendant l'activité du groupe sans être explicités : la guerre, les récits de vie, les réfugiés, les préjugés. Même si une entente définitionnelle tacite s'établit sur ces termes dans le groupe, il sera possible de constater ultérieurement que le manque d'accord autour de la signification et de l'ancrage conceptuel d'un concept rend difficile son utilisation comme outil de pensée.

1.2.5.4 Les structures d'action. La transformation de l'activité du groupe est marquée par l'introduction et la médiation de formes culturelles structurées d'action, ce que nous nommerons ici la structure d'action (SA). Les SA ont été construites historiquement et culturellement pour accroître l'efficacité d'action dans un contexte social donné; elles renferment un aspect normatif, dans la mesure où elles réfèrent à des actions ou à des comportements favorables, optimaux ou socialement attendus à adopter dans ce contexte. Ces structures d'action sont introduites au cours des différentes phases de la programmation. Au cours de la phase de recrutement, l'une des SA renvoie à l'explication aux participants des étapes d'inscription formelle et institutionnelle en vue d'une participation à un programme d'ISP. À ce moment, les hommes du groupe constatent que, pour participer à ce type de programme au Québec, ils doivent par exemple obtenir l'accord d'Emploi-Québec, répondre aux critères d'admissibilité, fournir des informations permettant de remplir le formulaire électronique, etc. Par là, ils sont introduits au fait qu'il existe des règles et des conditions de participation à un programme, tout comme des étapes de progression à anticiper. La référence visuelle à un élément matériel concret, un escalier qui montre les paliers que les participants auront à franchir, peut laisser supposer une progression dans le temps. Louis souligne l'importance de cet instrument dans sa décision de participer :

[Louis] Quand j'ai vu que c'était un projet d'un an et demi. Hé là, j'ai dit, s'il y a un an et demi, il y a de quoi à aller chercher là-dedans. Tu sais, la courbe (nom de l'organisme), c'est comme un escalier ? Bien cette feuille-là, finalement, c'est ce qui m'a convaincu [...]. De dire qu'il y avait des étapes à faire. Puis, après chaque étape, on s'asseyait puis on en jasait. Moi là, moi, j'ai trouvé ça super cool.

[Intervieweuse] Le fait que ça soit un projet long terme, ça te rejoignait.

[Louis] Ah oui! Oui, parce que j'avais besoin de long terme, puis j'avais besoin d'une thérapie, mais de travail. Parce que, je ne suis pas reposant à employer. (entrevue T₂)

Une autre SA introduite concerne à la manière d'établir une relation de confiance avec une personne : afin de créer graduellement le lien avec les participants, les intervenantes commencent par s'intéresser à eux, elles partagent leur dîner, elles les invitent

à prendre un café. Elles écoutent, démontrent une présence à l'autre, manifestent de l'empathie et posent des questions pour bien comprendre leur situation. Elles introduisent progressivement le projet. Une fois un premier contact établi, elles reviennent vers le participant et s'y intéressent à nouveau. Elles font le mouvement vers l'autre. Cette SA est reprise très fréquemment au cours de l'activité du groupe⁹². Elle vient d'abord des intervenantes et de certains participants qui transmettent les règles et les gestes permettant de démontrer dans ses actions de l'écoute, de la présence et d'empathie. Les intervenantes montrent également comment transmettre une rétroaction de manière constructive à une autre personne. Elles recourent parfois à la métacognition sur leurs propres interventions pour nommer et expliciter aux membres ce qu'elles font, ce qui permet à ces derniers de comprendre comment écouter et être empathiques, par exemple. Par la suite, les participants tentent par eux-mêmes de mettre en place la SA, voire se l'approprient, pour interagir entre eux.

Dans la phase de préparation du projet collectif, plusieurs SA sont introduites dans le courant de l'activité du groupe. D'abord les participants sont amenés à établir collectivement et de façon démocratique les règles de fonctionnement de leur groupe. Les règles proposées sont discutées et celles faisant l'objet d'un large consensus sont retenues et écrites. Lors de conflits ou de difficultés de fonctionnement, une méthode de résolution de conflit fait l'objet d'une présentation et de plusieurs mises en application. Les intervenantes proposent dans un premier temps un arrêt d'action pour tenter de comprendre le fonctionnement du groupe et elles mobilisent, dans un deuxième temps, des instruments conceptuels, dont les règles établies, pour tenter de comprendre et de mettre collectivement à distance ce fonctionnement. Dans un troisième temps, une proposition pour résoudre le conflit est formulée et testée.

Plusieurs SA permettant de mettre à distance ou de généraliser leur expérience sont proposées aux participants. L'écriture de soi par différents exercices de clarification de

⁹² Pour éviter les redites, elle ne sera pas répétée à toutes les phases.

ses compétences, de ses réussites passées et de ses projets est utilisée. Certaines listes dont le contenu repose sur des concepts scientifiques liés à l'ISP – compétences, valeurs, intérêts – sont utilisées pour permettre aux participants de mettre des mots sur leur expérience. Sur ce site, les participants sont amenés à prendre conscience de leurs émotions et leurs pensées et à les verbaliser par la multiplication des occasions de prise de parole dans le groupe et lors des rencontres individuelles. Les participants sont régulièrement invités à partager leur expérience et leurs réussites aux autres et à écouter les autres partager les leurs. Certains moments sont spécifiquement intégrés à la programmation pour créer ces espaces de mise à distance de l'activité collective et individuelle, comme les retours pour partager en groupe à la fin des demi-journées ou journées. Les intervenantes introduisent alors certains éléments conceptuels; elles reviennent par exemple sur des émotions ou la compétence à tirer leçon de son expérience pour soutenir et médiatiser la mise à distance de l'expérience. Ces occasions servent aussi parfois à préciser les étapes réalisées et à planifier pour réaliser le projet collectif. Certaines SA semblent viser une plus grande maîtrise du rapport à soi et à autrui : les participants s'y familiarisent notamment avec des méthodes de gestion du stress, de conscience de leurs émotions, d'amélioration de leur santé physique, des moyens de se détendre.

Le remue-méninge est mobilisé à plusieurs reprises comme SA, par exemple pour spécifier le projet collectif et les thèmes d'atelier pouvant répondre aux besoins des participants. En ce sens, ces derniers sont exposés à une structure de prise de décisions démocratique. Les intervenantes soutiennent aussi les participants dans l'apprentissage d'une méthode de recherche d'informations, principalement à l'aide de l'informatique. Des formes culturelles artistiques (un film, de la musique, des images) ou des témoignages sont également utilisés pour déclencher des émotions, des pensées ou des actions. Une structure de planification du projet collectif est présente de manière souple dans le cours de l'activité du groupe. De cette façon, les intervenantes proposent un cadre, mais laissent les participants mener leurs actions à leur manière. Cette structure implique de lister les étapes à faire, de prévoir la division du travail à faire et de nommer des participants responsables pour certaines tâches. Les participants sont par exemple amenés à organiser l'horaire et à

suivre un programme d'entraînement pour atteindre leur objectif du grand défi. Ils réalisent alors des prises de décision en groupe, planifient et se divisent les tâches à accomplir. Les participants divisent également leur horaire pour l'activité de financement en quarts de travail. Par exemple, ils partagent aux cuisines collectives des trucs pour optimiser leur travail d'équipe.

Dans la phase du projet collectif, l'une des structures d'action proposée est de fournir aux personnes des rétroactions d'encouragement et de reconnaissance de leur apport au groupe. Les réalisations collectives offrent des opportunités pour ce faire et ouvrent des espaces, d'ailleurs utilisés, pour refléter les compétences mises en œuvre par chacun. Plusieurs retours de groupe sont réalisés pour identifier des moyens de maintenir la motivation des participants dans la réalisation d'un projet collectif. À la suite de ces réflexions collectives, de nombreux moyens sont mis en place ou maintenus : s'entraîner collectivement, inclure des sorties collectives de vélo à l'horaire, introduire un thermomètre pour compiler les heures d'entraînement, prévoir des activités récompenses, etc. En lien avec l'estime de soi, les participants sont amenés à mobiliser des moyens de se reconnaître eux-mêmes. Les participants sont également invités à saisir les occasions dans le groupe pour reconnaître l'apport des autres.

Dans le rapport à autrui, des rétroactions régulières sont effectuées concernant un registre de langue adapté lors des activités du groupe dans la communauté et plus globalement favorable à l'ISP. Par exemple, lors d'une cueillette de fraises, une personne intervenante revient avec un participant sur l'importance d'adapter son langage au contexte en lui signalant d'éviter d'utiliser un langage grossier en présence d'enfants. Une SA de mise à distance dans l'action et de gestion des émotions, principalement de la colère, fait aussi l'objet de plusieurs interventions afin de favoriser la maîtrise du rapport à soi-même et à autrui. L'art – principalement la musique – est utilisé par certains participants comme un déclencheur de pensées et d'émotions. Une mise à distance de certaines actions de consommation, d'habitudes et d'hygiène de vie est également poursuivie. Dans ces moments, l'activité du groupe peut constituer un déclencheur des émotions et, après avoir

signifié ou mis des mots sur son émotion, la personne est invitée à revenir, s'il y a lieu, avec la ou les autres personnes pour résoudre le conflit ou les insatisfactions. Les personnes intervenantes utilisent cette SA pour nommer leurs propres émotions et insatisfactions au groupe. Les retours en fin d'activité continuent d'être utilisés comme un espace de mise à distance de l'expérience. Des retours réguliers sur le fonctionnement et les règles déterminées par le groupe sont réalisés. Lors de l'exclusion d'un participant, les motifs sont amenés en groupe. Un scénario des étapes à franchir dans les situations de crise est testé dans le groupe. Les intervenantes, avec leur téléphone cellulaire, semblent faire partie des premières personnes à contacter⁹³. Enfin, dans cette phase sont introduits pendant l'activité collective divers moyens de susciter l'ouverture des participants à vivre de nouvelles expériences (culinaires, sportives, sociales ou communautaires). La fin du projet collectif est marquée par un atelier permettant de faire le bilan en utilisant la création *in situ* d'une image (toile de liens) visant la prise de conscience des liens créés dans le groupe.

Dans la phase d'intégration sociale et des activités préparatoires à l'emploi, les SA continuent d'être proposées pour la résolution de contradictions dans le groupe. La SA permettant de structurer la mise à distance et de verbaliser la colère ou d'autres émotions est poursuivie. Les personnes intervenantes modélisent également une SA lorsqu'elles s'affirment et font un retour à la règle de respect lors de la présence d'agressivité dans le groupe. La mise à distance concerne également les actions en lien avec l'hygiène de vie et la consommation et l'impact de ces actions sur l'emploi. L'utilisation des retours en groupe comme moyen de s'exprimer et de verbaliser l'expérience est maintenue, principalement à la fin des ateliers. La vidéo a aussi été utilisée pour faciliter l'expression et la discussion de groupe autour de thèmes comme les peurs et les obstacles à l'emploi. L'introduction de concepts (peurs, obstacles) lors de tels moments soutient la généralisation de l'expérience :

⁹³ La disponibilité des intervenantes en dehors de leurs heures régulières de travail constitue une forme de division du travail novatrice par rapport aux normes en vigueur dans les programmes d'ISP (Michaud *et al.*, 2012a). Cette division du travail est maintenue dans toutes les phases.

Cette semaine, nous avons abordé, avec la vidéo de Guy Corneau, le thème des obstacles à l'emploi. Qu'est-ce qui fait que je ne décroche pas un emploi ou que je n'ose pas faire de démarches? Plusieurs empêchements sont abordés et la majorité était en lien avec des obstacles personnels sur lesquels nous avons conscience que nous avons un pouvoir de changement. Toute cette discussion nous mène à aborder tranquillement le sujet des peurs. (Gabrielle et Chantale, JB semaine 24)⁹⁴

Les réalisations collectives ainsi que les moments de dépassement individuel sont saisis comme occasions d'encourager et de reconnaître les compétences mobilisées dans le groupe ou spécifiquement par une personne. Pour le premier participant ayant décroché un emploi, par exemple, les participants et les intervenantes réalisent une vidéo où ils expriment leur solidarité et des encouragements à ce participant débutant en emploi. Les participants sont en ce sens invités à partager leurs réalisations aux autres et sont plus spécifiquement exposés à des SA associées à la mise en valeur de leurs compétences dans un contexte de recherche d'emploi.

Dans le cadre de la préparation des participants à l'emploi, les intervenantes leur transmettent des informations permettant de savoir comment structurer la présentation de soi à un employeur par divers moyens : le curriculum vitae, la lettre de présentation, la simulation d'entrevue et la méthode de contact avec l'employeur. Les participants sont aussi initiés à une méthode d'analyse critique des offres d'emploi qui permet de repérer les emplois à risque d'exploitation comme ceux au sein des entreprises pyramidales. Les intervenantes exposent également des façons de faire une exploration des possibilités professionnelles, principalement à l'aide des outils informatiques associés à l'ISP et des expériences vécues lors des journées d'exploration⁹⁵. À la suite de cette exploration, les participants sont amenés à verbaliser leurs objectifs ou choix de stage, d'emploi ou d'étude. Pour structurer l'activité du groupe, les intervenantes reviennent régulièrement sur les étapes du programme et sur les objectifs d'insertion sociale et professionnelle. Les plateaux de travail constituent l'une des principales SA permettant d'organiser l'activité collective.

⁹⁴ Les intervenantes s'incluent dans le groupe, d'où l'usage du *nous*.

⁹⁵ Les journées d'exploration réfèrent à des journées où les participants sont invités à aller valider, dans un environnement de travail concret, la perception qu'ils ont d'un métier ou d'une profession.

Cette SA exige de diviser collectivement le travail; une méthode de communication interpersonnelle et de conscience de l'autre est ensuite amenée en contexte de travail. Elle permet aux participants, dans l'action, de réaliser des rétroactions pour reconnaître leurs forces et celles de leurs pairs, et améliorer certains aspects. Les plateaux de travail sont, selon les intervenantes, des occasions de modelage d'attitudes positives et agréables à avoir en société et au travail. Par exemple, lors d'un plateau de travail, Gabrielle amène Simon à arrêter son action pour prendre le temps de constater l'importance de saluer les personnes lorsqu'elles passent dans l'espace de travail et l'effet qu'un tel comportement peut avoir. Les participants collaborent également, à un autre moment, à la planification d'une fête collective et à la célébration des anniversaires, où une attention est prévue pour les autres.

Lors de la phase de stage, plusieurs interactions portent sur l'organisation du temps de travail. Les intervenantes positionnent leurs attentes d'action envers les participants : le travail de ces derniers – pour ceux qui ne sont pas déjà intégrés en emploi ou en stage – est de chercher activement un stage ou un emploi pendant les heures du programme. Elles reviennent avec les participants sur les SA de démarches auprès des employeurs et sur les moyens de valorisation de leurs compétences. Afin de favoriser le maintien du lien avec les participants et la création d'une relation avec les employeurs, les intervenantes mettent en place différentes actions : ententes contractuelles tripartites, visites sur les lieux propices aux discussions informelles, rétroactions et évaluation formelle de performance en emploi.

La SA qui consiste à faire des retours sur l'expérience se fait de façon individualisée ou en groupe. Ces retours incluent des discussions sur des stratégies concrètes permettant aux participants de surmonter des obstacles situés dans d'autres sphères de vie (santé, judiciaire, familiale) et qui peuvent nuire à l'insertion sociale et professionnelle. Dans certaines situations, cette adaptation est amorcée par l'acceptation de la maladie dont souffre le participant. Les retours en groupe, plus particulièrement, permettent aux hommes d'exprimer leur expérience en lien avec le stage ou l'emploi, d'encourager et de soutenir leur motivation de même que celle de leurs pairs dans la

poursuite de leurs buts. Ces moments de retour sont également le lieu de partages et de témoignages de réussites et de moyens pour maintenir l'abstinence de consommation de drogue et adopter des habitudes de vie favorables au travail.

Avec certains participants vivant de l'anxiété par rapport à l'intégration en emploi ou en stage, les intervenantes travaillent également sur la mise à distance et sur la confrontation des pensées négatives. Elles emploient par ailleurs divers moyens culturels pour susciter la fierté des participants. Les intervenantes insistent auprès des participants sur le lien qui les unit. Des photos d'eux sont prises dans leur emploi ou dans leur stage, des vidéos et des montages photo personnalisés sont réalisés – à l'aide d'Alex, un participant – pour reconnaître officiellement leurs réussites. Une soirée reconnaissance des participants où une personne significative (surprise) est invitée est également mise en œuvre.

1.2.4.5 Liaisons et passages entre les catégories conceptuelles. Certains concepts comme la drogue, la consommation et la toxicomanie se fraient des passages à travers les différentes catégories conceptuelles selon la systématisme de leur usage et les liens avec un système conceptuel déjà établi dans le groupe. Ils sont parfois mobilisés comme concepts scientifiques lorsque, dans le courant de l'activité du groupe, une définition conceptuelle et une association permettent de les situer dans un système conceptuel. Par exemple, au cours de l'activité du groupe, plusieurs présentations traitent de la toxicomanie (définition), des effets physiques et psychologiques de la consommation de cannabis, du lien entre le cannabis et la psychose, de la différence entre un *bad trip* et une psychose toxique, de la dépendance et de la consommation appropriée. Ces concepts deviennent concrétisés, dans d'autres moments, lorsqu'ils sont transposés dans le groupe dans une situation concrète sans que les liens conceptuels exhaustifs, associés aux CS, soient maintenus. Par exemple, Chantale indique :

J'apprécie l'expérience du groupe, mais j'ai trouvé difficile d'avoir à gérer l'impact de vos nombreuses heures de fréquentation à l'extérieur du groupe. Cela est venu toucher à votre dépendance, et j'ai noté une augmentation de la consommation. (JR₆, retour sur le projet collectif)

La référence à la consommation devient d'ailleurs un concept quotidien lorsque les participants réfèrent à leur consommation excessive d'alcool ou de drogues avec des concepts ou des expressions dont les liens à l'intérieur d'un système conceptuel sont imprécis. Cependant, la signification partagée accordée à ce concept revêt l'avantage et la fonction de pouvoir être saisie directement et appliquée concrètement dans l'action. Dans les extraits suivants, les participants évoquent le fait qu'ils anticipent une gueule de bois le lendemain de la fête nationale du Québec⁹⁶, qu'ils seront « maganés » :

Un participant réserve le 25 juin pour faire des confitures avec les fraises qu'ils auront récoltées. Les autres hommes font des blagues en nommant qu'ils vont être « maganés ». [à la suite de la fête de la St-Jean-Baptiste] (JR₃)

À un autre moment, un participant raconte sa soirée d'anniversaire et identifie la consommation d'alcool et de drogue :

Julien nomme qu'il a eu sa fête en fin de semaine et qu'il s'est fait offrir un bon cognac. Il nomme qu'il a bu beaucoup et que cela va se poursuivre avec la St-Jean. Il souligne qu'il s'est coupé profondément la main, car il avait fumé du pot chez Steeve et qu'il ne réalisait pas la douleur. (JR₄)

Des associations plus ou moins explicites sont établies entre la fête nationale et la consommation. À propos de la toxicomanie et de la drogue, une structure d'action est d'ailleurs liée à la mise à distance et à la reconnaissance de difficultés associées à la consommation, et à la mise en place d'actions. Le début du plan peut être d'accepter de participer à un processus d'aide spécialisé afin de limiter ou de cesser la consommation :

Julien discute avec Chantale du fait qu'il ne sera pas là une journée, car il doit se présenter chez une ressource d'aide pour la toxicomanie. Il nomme que la DPJ l'oblige à faire des démarches. Mathieu lui dit de se méfier, car si la DPJ apprend qu'il a des problèmes de consommation, elle peut lui enlever ses enfants. Il connaît des hommes qui ont perdu leurs enfants lorsqu'ils ont avoué leur

⁹⁶ La fête nationale du Québec a lieu le 24 juin, jour de la St-Jean-Baptiste, plus familièrement nommée la « St-Jean » (Mouvement national des Québécois et des Québécoises, 2015).

problème. Chantale répond que, au contraire, puisque c'est la DPJ qui le demande, il a intérêt à faire les démarches. Mathieu répond qu'il souhaite le faire pour ses enfants. (JR₄)

Ce dernier extrait permet de voir comment Chantale introduit les critères normatifs attendus dans cette situation et offre à Mathieu un instrument lui permettant d'analyser la situation, d'en maîtriser les règles d'action et d'ouvrir à la réalisation d'actions plus conscientes. Cet exemple permet aussi de voir les passages pouvant être aménagés au cours de l'activité du groupe entre les différentes catégories de concepts, des résultats qui offrent une piste de clarification de la fonction des différentes catégories de concepts introduits au cours de l'activité collective. Si les concepts scientifiques semblent principalement servir d'instruments de pensée abstraite, ces concepts paraissent parfois migrer et être concrétisés sans référence explicite ou avec une référence partielle au système conceptuel d'où ils proviennent.

Nos analyses des données collectées sur ce site permettent de constater que l'explicitation scientifique des concepts se passe rapidement et qu'un mouvement rapide vers le concret est opéré : l'appropriation conceptuelle apparaît à certains moments comme allant de soi. Les concepts quotidiens facilitent l'accord sur une signification commune pouvant être saisie concrètement et rapidement lors des actions collectives. Les structures d'action ont pour fonction de permettre d'avoir des instruments pour organiser et avoir une plus grande maîtrise et une plus grande conscience des normes et du « comment agir » dans une situation sociale précise. Selon les motifs de l'action, il semble que l'introduction de ces différentes catégories d'instruments soit mise en œuvre pour médiatiser l'activité collective.

L'annexe C reprend la transformation de l'activité du groupe en situant dans un tableau, de gauche à droite, le temps, les phases de la programmation du programme Personnes et communautés en mouvement, les règles, la division du travail, la communauté et les instruments introduits le long de l'activité du groupe. Les semaines qui débutent avec une valeur négative sont liées à l'étape du recrutement. Dans les instruments introduits, le

tableau montre les concepts scientifiques et les structures d'action. Le choix de ces deux catégories repose sur le fait qu'elles font l'objet d'une présentation systématisée au cours de l'activité du groupe.

1.2.6 Les apprentissages expansifs au cours de l'activité du groupe

En analysant la transformation de l'activité du groupe, nous découvrons des apprentissages expansifs réalisés collectivement. Rappelons que ces apprentissages sont définis dans le contexte de cette thèse comme un type d'apprentissage qui amène une transformation de l'activité au sein des groupes. Cette transformation se réalise en remettant en question l'activité existante et en s'en distanciant à l'aide d'instruments permettant un processus dialectique qui peut donner naissance à une nouvelle forme d'activité (Engeström et Sannino, 2013).

Au cours de la transformation de l'activité du groupe, on peut noter les apprentissages expansifs réalisés collectivement par les membres du groupe et certaines manifestations discursives qui y sont associées. Les participants apprennent à mettre à distance l'expérience collective et le fonctionnement du groupe à l'aide d'instruments langagiers. Cela se révèle prégnant sur ce site lors des nombreux retours effectués sur les règles et le fonctionnement du groupe ou lors de moments où l'action est figée ou arrêtée pour amener le groupe à en prendre conscience :

Dans l'élaboration et la planification des projets, de plus en plus le groupe et nous-mêmes apprenons à composer avec les événements pour s'ajuster et réviser nos décisions. Le fait de faire le plus de retours possible en groupe permet de nommer les insatisfactions et de désamorcer les tensions. Dans cette expérience, on parle beaucoup de la compétence à tirer leçon de son expérience. (Gabrielle, JB 0906)

Dans les moments de contradictions, les SA de mise à distance de l'activité du groupe et la parole sur l'expérience soutiennent les résolutions : les personnes réalisent des prises de conscience en lien avec l'impact de leur action au cours de l'activité du groupe. Le groupe transforme également l'activité collective en apprenant à conceptualiser, à

verbaliser et à exprimer collectivement la pluridimensionnalité de leur expérience (émotions, pensées, somatisations, actions, relations). Les participants se soutiennent mutuellement dans l'apprentissage de la mise en mots de leur relation à eux-mêmes et à leur environnement :

Steeve se remémore le grand défi et nomme qu'il a trouvé ça dur, mais qu'il est fier d'avoir réussi. Simon nomme qu'il a vu des gens abandonner, mais qu'aucune personne du groupe n'a lâché. Jean-François nomme qu'il est même revenu en arrière pour encourager les autres. (JR₆)

On a utilisé des vidéos, au niveau de l'environnement comme *L'Erreur Boréale*, et ça été un canaliseur de colère. Ils se sont reconnus beaucoup là-dedans, faire face à des hommes qui ne respectent pas l'environnement. C'est parce que, pour eux, c'est « les employeurs qui ne nous respectent pas ». C'est leur perception aussi et c'est leur expérience passée des relations difficiles. Ça été un beau canaliseur, pour exprimer leur colère. Parce qu'à la fin, quand on a fait un retour, c'était : « Eh moi là, ce qui me remonte, c'était le sentiment de révolte, le sentiment d'impuissance ». Et là, on a fait le pendant de ma situation actuelle, comment je vis ça. Oui, j'ai de la révolte, un sentiment d'impuissance, et pourquoi je suis ici et le groupe. Il y a eu un effet positif par rapport à un levier de motivation à la démarche qu'ils étaient en train de faire ici. (Gabrielle et Chantale, JB 0910)

Ce partage permet aux participants de généraliser leur expérience à l'aide d'instruments conceptuels, de sortir de leur expérience singulière pour en voir la proximité avec d'autres situations vécues par les membres du groupe et de pouvoir y associer des CS comme transition, impuissance, obstacles ou espoir de changement. Ils accroissent ainsi la maîtrise de leur expérience :

Les participants ont partagé toute l'insécurité de quitter l'aide sociale : c'est un revenu, c'est peu, mais c'est un revenu stable. Les employeurs, là, ça a fait resurgir aussi toutes les expériences négatives, là, passées, leurs peurs. Ils ont vu qu'ils étaient plusieurs à partager les mêmes peurs. (Gabrielle, entrevue T₃)

Les occasions de partage de réussite peuvent également amener – à l'aide d'instruments – à généraliser l'expérience positive des stages et du travail :

Au souper de groupe, Louis et Mathieu nomment à quel point ils sont heureux de travailler et de maintenir un arrêt de consommation, et d'avoir une bonne fatigue en revenant du travail. Louis incite Simon à venir travailler avec lui. (Chantale et Gabrielle, JB1004)

Le groupe apprend également à structurer l'activité collective. Dans la préparation de la réalisation du projet collectif et des plateaux de travail, les participants se divisent d'abord les tâches à faire et les informations à aller chercher pour réaliser l'ensemble du projet ou des plateaux de travail avec l'aide des intervenantes. Ils élaborent les plans et les horaires de la journée, mais ils planifient également sur des temporalités plus longues : des mois, pendant le projet collectif, ou des semaines, pendant les plateaux de travail. L'un des plateaux de travail a été consacré à peindre les murs d'un corridor situé dans un édifice très achalandé. Lorsque les participants doivent structurer le travail, les intervenantes notent :

Lors de l'activité de souscription, « les gars étaient d'excellents cuisiniers et ils s'étaient donné des bonnes méthodes de travail. Ils devaient fournir, car ils y avaient du monde tout autour lors de l'heure du dîner. (Gabrielle, entrevue T₂)

Donc cette vie de groupe, le fait qu'ils travaillent en groupe sur les plateaux de travail, ça a été vraiment enrichissant. Il y a eu davantage de collaboration entre les participants, puis ça a permis aussi de voir les forces puis les points à travailler. (Chantale, entrevue T₃)

Sur le site 1, un motif explicite de l'activité visait à permettre aux participants de vivre des occasions de reprise du pouvoir d'agir à l'intérieur du groupe. Ainsi, les occasions ont été multipliées pour les participants d'approprier leur pouvoir d'agir collectif et individuel, et les prises de décisions collectives durant l'activité du groupe. Dans les observations, il est noté que les structures d'action sont proposées plutôt qu'imposées : les participants choisissent parfois d'autres voies que la voie anticipée. Le pouvoir d'agir des participants est valorisé par les intervenantes dans les actions qu'ils posent pour atteindre leurs buts.

Ils ont par exemple participé à une manifestation pour contrer la pauvreté et ils ont offert leur force de travail pour des organisations venant principalement en aide aux personnes en situation de précarité et de pauvreté. Une méthode pour prendre des décisions collectives démocratiques (SA) a été proposée, le vote sur les propositions. Gabrielle nous expose sa conception du développement du pouvoir d’agir : « En participant à la manifestation [contre la pauvreté], ils ne font pas que subir la pauvreté, ils la dénoncent » (Gabrielle, T₂). Elle indique également :

Faire l’apprentissage de la prise de décisions en groupe est difficile, mais le climat de groupe s’améliorant, cela permet d’arriver à des consensus intéressants. Le groupe s’attend souvent à ce que Chantale et moi soyons les personnes qui proposent et décident. Notre objectif est que nous soyons directives dans le processus et non dans le contenu. Le groupe commence à expérimenter qu’il a du pouvoir sur les décisions à apprendre et que le consensus est un exercice de compromis gagnant-gagnant. (Gabrielle, JB 0905)

Au cours de l’activité du groupe, les personnes accomplissent et mènent à terme des projets collectifs, dont la réalisation d’un défi sportif collectif qui exige plusieurs séances d’entraînement préparatoires. Les participants développent une collégialité, recourent à l’entraide pour atteindre le résultat attendu. Cette entraide se manifeste à la fois par des encouragements à poursuivre, mais également par la mobilisation de compétences permettant, par exemple, de réparer *in situ* un vélo de mauvaise qualité pouvant mettre en péril l’accomplissement du défi. De même, les plateaux de travail se réalisent dans la communauté, ils incitent les participants à entretenir une relation différente avec l’environnement : ces derniers sont reconnus comme contribuant aux services ou à la qualité des lieux physiques dans les organisations fréquentées notamment par les personnes en situation de pauvreté et de précarité.

Un travail (le plateau de peinture) dont tous et toutes sommes particulièrement fiers!!!!!! Nous avons, au départ, surestimé le temps de réalisation de ces travaux. Nous avons cru être en mesure de peindre seulement qu’un côté de corridor et surprise, nous avons fait le corridor au complet en six jours! Et de toute beauté! Mission accomplie : nous avons vraiment amélioré l’environnement de travail des gens qui circulent vers les organismes communautaires! D’ailleurs,

nous avons eu plusieurs félicitations par rapport à notre réussite! (Gabrielle et Chantal, JB 0912)

L'activité du groupe est par ailleurs marquée par le passage d'une situation initiale d'isolement et d'un sentiment de méfiance ressenti par plusieurs membres lors du recrutement, avant que ne se développent dans le groupe des relations de confiance et un sentiment d'appartenance. Le local du groupe, réservé exclusivement aux personnes impliquées dans PCM, devient aussi un symbole d'appartenance important : les participants y font référence en utilisant les termes « notre local, notre groupe ». Ils apprennent à « vivre avec » et ensemble, à partager le quotidien d'autres personnes, ce qui constitue un élément positif de leur démarche d'ISP puisque, à l'instar d'une équipe de travail, les membres n'ont pas été choisis. Dans ce contexte, on note une perméabilité des sphères de vie : les membres ont un espace pour partager leur expérience et être écoutés dans l'ensemble de ces sphères :

Puis, c'était la première fois qu'il y avait une bonne chimie de groupe, que le monde... Ça a, bien cliqué quasiment tout de suite les premières journées, à part peut-être deux ou trois dans le groupe qui s'aimaient moins. Il n'y a pas personne qui riait des autres, tout le monde se respectait, c'était le fun. Tu sais, c'était pas gênant d'avouer ou de dire quelque chose, c'était pas mal pris par personne. (Olivier, entrevue T₂)

Chacun arrive avec leur contexte de vie, autant moi puis on vit ensemble. C'est tellement pas pareil que je te reçois dans mon bureau une heure; on vit avec eux autres. (Chantale, entrevue T₃)

On vit leurs inquiétudes, on vit leurs peines; pas qu'on les partage, mais on les sent, on les ressent, on les entend, on les suit dans ces évolutions-là. On partage leur quotidien, ils partagent le nôtre. Mais, tu sais, juste, des fois, de revenir sur des situations qu'on a vécues ensemble. Ils peuvent nous parler de ce qu'ils vivent à l'extérieur puis on fait des liens avec ce qu'on a vécu avec eux autres, ça fait, ça fait un rapprochement, ça fait du sens. Ils repartent avec ça chez eux, ils vont retravailler avec ça avec leur frère, avec leur mère, avec leur, leur cousin... (Gabrielle, entrevue T₃)

En référence à un accompagnement ayant permis au participant de faire des liens, d'avoir accès et de créer l'ouverture à consulter des ressources de santé, Gabrielle souligne dans l'extrait ci-dessus l'importance, d'une part, du lien significatif créé avec le participant et, d'autre part, de la durée de l'intervention permettant au participant de considérer les actions à poser dans ses différentes sphères de vie pour faciliter son ISP.

Des encouragements collectifs sont également donnés lorsqu'une personne vit une réussite. Comme nous l'avons souligné précédemment, lorsque le premier participant a obtenu un emploi, un message collectif d'encouragement a été filmé. Les intervenantes soulignent que les participants ont participé avec joie à la réalisation de l'encouragement filmé et ils ont dit à Jean-François qu'il leur manquait. En soi, cette expression de sentiments à un autre membre semble manifester une transformation de l'activité du groupe : l'ouverture à exprimer collectivement la pluridimensionnalité de son expérience n'était pas ou peu présente lors de l'amorce du groupe. Les encouragements viennent d'abord de l'initiative des intervenantes puis, dans le groupe, les participants s'encouragent entre eux pour leurs bons coups, comme c'est le cas dans l'extrait suivant où, après plusieurs tergiversations, un participant se décide à appeler pour entreprendre une démarche d'aide liée à son alcoolisme :

Olivier téléphone à un organisme d'aide pour la toxicomanie et l'alcoolisme pour entreprendre des démarches avec eux. Cet appel s'effectue à partir du local et aux côtés de Mathieu. Mathieu, qui ne peut qu'entendre la conversation d'Olivier, le félicite pour la franchise qu'il a eue dans sa communication avec l'infirmière. Il le complimente d'avoir été capable de tout lui dire sans mentir! Olivier était fier. (Gabrielle et Chantale, JB 1002)

La résolution des nombreuses contradictions au long de l'activité collective, tout en maintenant le lien entre les personnes et dans le groupe, semble contribuer au sentiment d'appartenance à ce groupe. Les participants apprennent à résoudre les conflits, les conflits critiques et les doubles contraintes. Ils apprennent aussi, dans une moindre mesure, à gérer les dilemmes en offrant une occasion de prise de parole quant à l'expérience collective. L'exemple de résolution du conflit critique présenté précédemment en lien avec un échange

verbal agressif sur un plateau de travail montre que la mise à distance accompagnée et médiatisée par les instruments (SA et CS) des émotions, des pensées et des actions a permis collectivement l'atteinte d'une résolution.

Après discussion de part et d'autre avec Alex et Olivier, nous faisons une rencontre à quatre. Alex exige des excuses, Olivier explique ses intentions en bougeant l'échelle et dit qu'il n'aurait pas dû dire ce qu'il a dit. Alex lui demande de s'adresser à lui en le regardant dans les yeux. Olivier lui dit que c'est difficile pour lui de s'excuser, que cela le ramène dans des expériences difficiles. Finalement, ils se donnent la main. (Gabrielle et Chantale, JB 0912)

Pour les intervenantes, cette expérience de réconciliation, de communication et de résolution de conflit, en plus d'être à la source d'apprentissages pour Alex et Olivier, influence les interactions dans le groupe par la suite. Elles soulignent que les interactions sont très respectueuses et empreintes de collaboration pour réaliser le travail. De même, dans la résolution des contradictions, une attention particulière est portée à maintenir le lien avec les participants :

Louis est arrivé pour le dîner avec un ton de reproche envers sa fin de participation, ton qu'il a gardé tout au long de sa présence. Par contre, les gars n'ont pas embarqué. Au contraire, certains lui ont dit que ce n'était pas surprenant compte tenu de ses absences. Une ouverture est faite pour le reprendre selon des conditions. Il décide de les respecter à la semaine 48 et revient dans le programme.

Le groupe est aussi le lieu de la mise en œuvre des solutions qui répondent aux besoins de la majorité, et les participants apprennent à valoriser et à encourager les compétences de leurs pairs. Cet apprentissage se réalise grâce aux intervenantes, qui leur montrent comment y arriver et les incitent (souvent implicitement par leurs propres rétroactions) à effectuer « cette lecture en positif de l'autre ». Cette valorisation vient également de l'extérieur, des personnes en autorité dans les plateaux, ce qui suscite chez certains participants une confrontation de leur conception du rapport au monde du travail.

Quand Solange – la directrice de l’organisme dans lequel avait lieu le plateau de travail – venait les voir puis leur disait : « *les gens trouvent cela beau, ils sont satisfaits* ». Ce regard-là, c’est comme le regard, je trouve que ça fait un parallèle avec le milieu du travail. « *Ça se peut que je trouve un boss qui va avoir aussi un regard positif sur moi* ». Parce que le plateau, c’était du travail. On se rapprochait. Tu sais, il y avait des exigences, on ne pouvait pas faire ça comme on voulait, là. Puis il y avait du feedback après. Alors c’était : *il n’y a pas d’emploi idéal, mais ça se pourrait-tu que je vive ça aussi dans un emploi ? De la reconnaissance, du feedback positif.* (Gabrielle, entrevue T₃)

Dans le même sens, la structure du programme et de l’activité collective ont permis au groupe d’apprendre à s’ouvrir aux besoins de la communauté et à établir des liens avec des membres de cette dernière. Ils se positionnent différemment comme groupe dans leur relation avec l’environnement. Par exemple, à la suite du film évoqué précédemment, les participants posent des actions concrètes de recyclage et de visite au centre de tri pour mieux en comprendre les enjeux et protéger l’environnement. Dans l’extrait suivant, le groupe se mobilise pour soutenir, à un autre moment, les enfants malades dans leur communauté :

Les participants décident de recevoir au local et d’entendre le témoignage de l’histoire de Thomas, ayant lui-même été un enfant malade qui s’implique pour aider les enfants comme lui. « *L’accueil des gars est bon, et le groupe est sensible à son histoire et à son implication pour la fondation pour enfants. Les gars sont tellement motivés à participer à une activité de souscription qu’ils sont prêts à s’investir même la fin de semaine (samedi et dimanche) pour en faire une réussite* ». (Chantale et Gabrielle, JB 0906)

De façon similaire, les participants apprennent dans leur travail sur les plateaux à interagir de façon culturellement attendue dans un contexte de travail auprès de la clientèle :

Tu sais, dans les plateaux de travail, on était vraiment dans la communauté. C’était tout le respect des usagers qui passaient là. Celui qui nous a surpris le plus, c’était vraiment Jean-François. Cet été, on avait de la misère à avoir une conversation avec lui. Puis là, c’était « *Bonjour, Madame* » puis, « *Est-ce qu’on peut vous aider ?* ». Puis, les autres, ils l’ont tous eu. (Gabrielle T₃)

Ainsi, il est possible de constater qu'au cours des 18 mois du programme PCM, plusieurs transformations ont marqué le système d'activité du groupe sur le site 1, dont une synthèse est présentée ci-après.

1.2.7 La synthèse de la transformation de l'activité du groupe

Au terme de ce qui précède, l'activité montre que les phases marquant la transformation des règles, de la division du travail et de la communauté marqueurs se révèlent parfois asynchrones aux phases de la programmation générale de PCM. Elles paraissent néanmoins influencées par le changement des phases de la programmation, sans s'y coller dans leur évolution. De plus, le site étudié se caractérise par un important tumulte lié au fonctionnement du groupe et aux règles. Un respect progressif s'installe, mais certains membres doivent être exclus pour assurer la sécurité du groupe. Progressivement, les membres sont exposés aux règles dans les contextes de travail. Pour ce qui est de la division du travail, le groupe vit d'abord une division collective quotidienne du travail à accomplir pour la préparation du projet collectif. Lors de la réalisation du projet collectif, contrairement à ce que le titre de la phase laisserait envisager, une alternance entre une division collective du travail (par exemple, aux cuisines collectives) et une certaine individualisation du travail (lors de l'entraînement visant la réalisation d'un défi sportif) se dégage de l'analyse des données. Un mouvement de retour au travail collectif se réalise dans les plateaux de travail pour terminer avec une séparation des membres dans les stages, qui coïncide avec reconnaissance des liens créés collectivement.

Dans la communauté, les acteurs sont d'abord mobilisés autour du programme et de sa visée d'ISP des participants. Les intervenantes sollicitent des références et sondent les besoins de la communauté en vue du projet collectif. Des acteurs de cette communauté se joignent pour soutenir le projet collectif puis certains d'entre eux reçoivent le groupe lors de plateaux de travail. Ils doivent alors lui déléguer du travail à réaliser : les participants sont alors vus dans leurs compétences. Deux acteurs mobilisés dans le cadre du projet collectif adoptent un rôle d'employeur en recrutant deux participants comme employés. À partir de la phase d'activités d'intégration sociale et préparatoire à l'emploi, divers

employeurs sont également mobilisés pour des journées d'exploration, des stages ou des emplois convoités par les participants. Le réseautage constant avec la communauté caractérise l'activité sur ce site. Les intervenantes ont des interactions régulières avec les acteurs des réseaux communautaires, de la santé, gouvernementaux et de l'entreprise afin de les mobiliser et de les impliquer au cours de l'activité du groupe. Les contacts étendus de l'intervenante qualifiée de pivot dans ces différents réseaux facilitent la création d'opportunités pour les participants.

De nombreuses contradictions marquent enfin l'activité du groupe et sont saisies comme occasions d'apprentissage, notamment de structure d'action. Cette dernière forme d'action permet aux participants l'expression de leur expérience pluridimensionnelle et vise leur apprentissage de la résolution des contradictions dans un groupe, tout en favorisant le maintien du lien et du sentiment d'appartenance dans le groupe. Dans ces résolutions ainsi que dans les apprentissages expansifs identifiés, l'importance des instruments ressort. Les participants, par la médiation des concepts scientifiques, peuvent mettre à distance l'activité du groupe et acquièrent davantage de conscience et de maîtrise de cette activité. Plusieurs résolutions exposées dans le tableau 4 montrent ces occasions de mise à distance pendant l'activité et les façons qu'ont les participants de transformer collectivement l'activité du groupe. Cette mise à distance et l'intégration de concepts scientifiques ou de structure d'action favorisent également les apprentissages expansifs réalisés dans le groupe. Les participants transforment le système d'activité en contribuant par leurs actions à conceptualiser et à verbaliser le fonctionnement du groupe, en apprenant à structurer l'activité et à mener à terme un projet collectif. Le groupe vit une expérience quotidienne de proximité, où les participants et les intervenantes accordent de l'importance à l'histoire du participant, l'écoutent et la partagent. Ils s'inscrivent pour une année dans l'histoire des autres (Bourdon, 2009). Ainsi, plutôt que de décrire les actions réalisées ou à réaliser comme cela peut être le cas lorsque l'intervention est de courte durée (ex. : une rencontre hebdomadaire), l'activité collective se réalise avec les participants. Il y a alors multiplication des opportunités d'intervention et d'introduction d'instruments servant à agir au cours de l'activité collective et pouvant être appropriés pour susciter la conscientisation

au cours de l'activité subjective. Les participants s'ouvrent à créer de nouveaux liens et à se faire confiance collectivement, puis à tisser de nouvelles relations dans la communauté. Cependant, ces nouveaux liens, lorsqu'ils se créent autour de comportements nuisibles à l'ISP comme la consommation de drogue, peuvent influencer négativement l'activité du groupe et celles des participants. Par ailleurs, l'activité du groupe accroît les possibilités et les occasions de reconnaissance de la valeur collective du groupe et de celle des participants.

2. LA TRANSFORMATION DE L'ACTIVITÉ DU GROUPE SUR LE SITE 2

Structurée comme la précédente, cette section présente, dans un premier temps, une description sommaire du contexte de réalisation de l'intervention, puis, dans un deuxième temps, une description de la transformation de l'activité du groupe.

2.1 Le contexte de réalisation de l'intervention sur le site 2

Le site 2 se trouve au centre-ville d'une banlieue d'un grand centre urbain. Le taux de défavorisation est très élevé (37 %) dans le secteur ciblé par le projet PCM. Les données du recensement du Canada indiquent que 22 % des familles de ce secteur de la ville, en 2006, étaient monoparentales avec une femme pour chef de famille. Selon ces données, cette catégorie de citoyennes est particulièrement marquée par une situation de faible de revenu. Michaud *et al.* (2012a) soulignent toutefois que la situation de l'emploi s'est détériorée dans cette région entre le moment de la signature de l'entente PCM et le moment de l'insertion en formation ou en emploi des participantes, passant « d'un taux de chômage de 6,8 % (mars 2007) à 8,1 % (au premier trimestre de 2010) et d'un taux d'emploi de 61,9 % à 61,2 % pour la même période » (p. 79).

L'organisme où PCM a été implanté est établi depuis 25 ans et dessert chaque année près de 4000 femmes et hommes. Il offre divers services spécialisés dans la préparation et le maintien en emploi ou aux études. Sa mission est ouvertement orientée par le féminisme, notamment dans la détermination d'objectifs qui visent l'amélioration des conditions de vie des femmes sans emploi en favorisant leur accès au marché du travail dans des emplois de

qualité. En ce sens, Claire, intervenante et coordonnatrice du projet, souligne que les buts principaux de la programmation spécifique de PCM sur ce site étaient la scolarisation et la sortie durable de la pauvreté :

Je te dirais que notre but premier, c'était de les scolariser. Parce que les valeurs qu'on a ici, c'est vraiment l'autonomie des femmes [...]. Le but ce n'était pas de les retourner chez Walmart, le but ce n'était pas de les retourner dans un commerce de détail et à faire la même job qu'elles ont peut-être faite il y a cinq ans et qu'elles ont lâchée. (Claire, entrevue T₂)

Dans la phase de recrutement, les intervenantes voulaient s'établir dans un organisme du quartier près du lieu de résidence des participantes, que ces dernières auraient pu considérer comme un milieu de vie⁹⁷. Les intervenantes ont d'abord sélectionné un organisme qui répondait aux besoins des familles, mais l'intégration du groupe dans les activités de cet organisme s'est heurtée aux habitudes des bénévoles en place et à leurs besoins de locaux. Le projet s'est alors déplacé dans les locaux de l'organisme responsable du projet PCM, qui vise à recruter :

Des femmes âgées de plus de 25 ans, principalement monoparentales, vivant des problématiques personnelles et familiales difficiles en lien avec des conditions de vie précaires, qui compromettent leur retour sur le marché du travail. Pour participer à ce projet, ces femmes doivent être exclues du marché du travail depuis plus de deux ans, participer sur une base volontaire et vouloir prendre part à des activités de connaissances de soi et de développement personnel et communautaire. (Michaud *et al.* 2012, p. 80)

Le groupe du site 2 est composé de quinze participantes. Leur âge se situe entre 25-34 ans (n = 8) et 35-44 ans (n = 7). Plus des deux tiers des participantes sont des mères monoparentales (n = 11), et six d'entre elles ont trois enfants et plus. La totalité des participantes sont nées au Québec et presque la moitié d'entre elles, sept, détiennent un diplôme ou une certification d'études. Parmi ces dernières, l'une a terminé un diplôme

⁹⁷ Cette intention a permis de déterminer, entre autres, deux critères de sélection du lieu : la proximité des services offerts en lien avec les besoins des femmes et le fait qu'elles puissent développer une appartenance au milieu.

d'études secondaires (DES), trois ont obtenu un diplôme d'études professionnelles (DEP) et trois ont un autre type de certification, comme une attestation d'ébénisterie. Presque toutes ces femmes ont de l'expérience dans un emploi rémunéré. Deux d'entre elles ont une absence du marché du travail qui s'étend de six à neuf ans; sept participantes se sont absentes du marché du travail pendant une période qui s'étend de deux à cinq ans et trois personnes sont absentes du MT depuis moins de deux ans. Plus de la moitié (n = 8) des femmes ont occupé leur dernier emploi moins d'un an et ont quitté celui-ci pour l'un ou l'autre de ces motifs : départ volontaire, mise à pied, problèmes de santé ou de consommation. Plus de la moitié des participantes (n = 8) sont considérées par le MESS comme ayant des contraintes temporaires à l'emploi, et ce, principalement à cause de la charge d'enfants de moins de 5 ans. Pour ces femmes, de surcroît, une situation personnelle précaire (violence, pauvreté, enfants à charge) de même qu'une absence prolongée du marché du travail constituent des obstacles à l'insertion sociale et professionnelle.

2.2 L'analyse de la transformation de l'activité du groupe

La présentation de la transformation de l'activité du groupe se fera dans le même ordre que celle du site 1 : amorcée par les résultats de l'analyse des contradictions et de leurs résolutions, elle se poursuivra par l'explicitation de la transformation des règles, de la division du travail, de la communauté et des instruments présentés aux participantes. Elle se terminera avec une description des apprentissages expansifs réalisés au cours de l'activité collective.

2.2.1 Les contradictions et leurs résolutions au cours de l'activité du groupe site 2

L'analyse des sources d'informations relatives au site 2 montre que maintes contradictions et résolutions sont venues marquer la transformation de l'activité du groupe. Le tableau 6, dans les pages suivantes, permet de suivre, selon les phases de la programmation de PCM, l'émergence des contradictions et leurs résolutions au cours de l'activité du groupe. Dans ce tableau 6, le I est utilisé comme abréviation pour les intervenantes et le P pour les participantes.

Tableau 6 : Contradictions et résolutions au cours l'activité du groupe sur le site 2

Phases	Contradictions	Résumé des manifestations discursives des contradictions	Résolution	Résumé des manifestations discursives des résolutions
Recrutement Sem.-4	Double contrainte Camps de jour	Les réservations de camps de jour posent problème. Les femmes doivent faire des dépôts pour réserver leur place, mais ne disposent pas des moyens financiers pour le faire. Emploi-Québec (ACREQ) refuse de payer à l'avance pour des services.	Négociation <i>Advocacy</i>	Les I mobilisent le Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité (RQuODE) pour les soutenir dans leur négociation avec EQ.
	Double contrainte N° d'entente	Les I ne peuvent présenter leur projet à EQ parce que, au niveau national, le numéro d'entente pour PCM n'a pas été fourni. Le contact n'est pas créé avec les personnes agentes impliquées auprès des participantes.		
Sem.-1	Conflit Arrivée imprévue	Les bénévoles de l'organisme d'accueil n'ont pas été prévenues de l'arrivée du groupe et se sentent bousculées par les I qui organisent la salle.	Explication de l'arrivée du projet	Les I expliquent aux bénévoles l'arrivée du projet.
Préparation PC Sem. 1	Double contrainte et conflit critique	Le programme PCM exige une flexibilité pour les journées de présence. L'agente d'EQ de Louise ne veut rembourser que trois jours fixes pour sa garderie; elle perdra le service dans le cas contraire. La P n'a pas les ressources financières pour assumer les deux jours de garde, mais elle veut participer à PCM. Elle est très inquiète.	Résolution Défense des droits de participation	Des démarches sont faites par Louise et Claire auprès de l'agente et de la garderie. Claire devient en colère devant ce qu'elle qualifie de « rigidité aberrante ». Après plusieurs allers-retours exigeant de nouvelles pièces justificatives, l'agente d'EQ accepte.
Sem. 2	Conflit critique Agressivité	Claire arrive dans la salle, et les P sont acculées au pied du mur à la suite d'une altercation avec une bénévole.	Déménagement	Claire rencontre la bénévole et la directrice de l'organisme et exige un langage respectueux. Après plusieurs altercations, le groupe est rapatrié dans les locaux de l'organisme responsable de PCM.
	Conflit Annonce de coupures	Une agente soutient que, pendant l'été, EQ va couper les allocations de garderies. Claire rappelle que, dans l'entente négociée au national, il n'y a pas de coupures prévues; l'agente lui rappelle sèchement qu'elle détient le pouvoir de décision.	Vérification	Claire appelle la directrice d'EQ. Elle obtient la confirmation que l'agente était dans le tort : les frais de garderie seront payés.

Phases	Contradictions	Résumé des manifestations discursives des contradictions	Résolution	Résumé des manifestations discursives des résolutions
Sem. 3	Conflit critique Preuves	L'agente de Louise menace de couper ses remboursements de garderie. Elle exige des preuves supplémentaires – que la participante a déjà fournies – pour prouver la fréquentation des services de garde.	<i>Advocacy</i>	L'I fait de l' <i>advocacy</i> et accompagne la participante pour monter un dossier démontrant sa participation et mentionne à la direction d'EQ les demandes inhabituelles de l'agente.
Sem. 4	Conflit Change- ment d'attitude	Deux participantes trouvent blessant d'être accueillies froidement dans un organisme d'aide alimentaire, puis que l'attitude change complètement lorsqu'elles mentionnent qu'elles ne viennent pas pour de l'aide.	Prise de conscience	Les participantes expriment les émotions qu'elles ont ressenties au groupe et se questionnent sur « comment faire changer les choses ».
Sem. 5	Dilemme	Certaines P vivent occasionnellement des interactions plus difficiles dans le groupe, mais hésitent à en parler en groupe pour éviter de nuire à la dynamique positive.	Choix de l'individuel	Les P choisissent d'en parler lors de leurs rencontres individuelles.
Sem. 7	Dilemme	Les participantes veulent passer la batterie générale de tests d'aptitudes (BGTA), mais elles ne veulent pas avoir les résultats. Elles doutent de leurs aptitudes.	Partage des craintes en groupe	Les participantes ont partagé en groupe leurs craintes en lien avec la BGTA. Elles remarquent que plusieurs femmes partagent la crainte de ne pas avoir d'aptitudes et de ne pas être compétentes. (Claire, JB 2009-05-12).
Sem. 8	Conflit Critique Préjugés	Les I rencontrent une professionnelle de la santé pour planifier un atelier sur la santé à la demande des participantes. Son discours est empreint de préjugés sur les habitudes alimentaires des participantes, ce qui fait réagir fortement Claire.	Affirmation	Claire revient sur leur rôle et le mandat d'information de l'atelier plutôt que de « diagnostic ».
	Double contrainte Refus du syndicat	Le projet collectif doit être divisé à la suite de l'opposition d'un syndicat municipal qui refuse que certaines tâches prévues dans le projet collectif soient effectuées, malgré qu'elles ne soient pas prévues dans le calendrier de réalisation des travaux des employés.	Acceptation Solution alternative	Les participantes et intervenantes se trouvent un plan B pour le projet collectif afin de s'assurer que toutes les participantes aient des tâches à effectuer au cours des huit semaines. Elles décident de réaliser un bottin des ressources communautaires.
Sem. 9	Conflit critique	La première journée de planification du projet collectif se déroule de façon chaotique, et un conflit éclate entre une I et un sous-groupe de P. Dans la première semaine, les P sont tellement stressées qu'elles ne prennent plus de pauses et elles se crient après (Claire et Jocelyne, dans leurs JB du 2009-05-05 + JR ₂).	Retour en groupe sur la planification d'un projet	Un retour est réalisé afin de mettre à distance le fonctionnement du groupe. L'I partage sa vision de la planification du projet et les P en discutent ensemble. Elle fait un organigramme et revient sur l'importance de prendre le temps de réfléchir et de s'organiser « afin de savoir où l'on s'en va ». Elle soutient l'importance de l'harmonie et le plaisir.

Phases	Contradictions	Résumé des manifestations discursives des contradictions	Résolution	Résumé des manifestations discursives des résolutions
Projet collectif Sem. 10	Conflit	Départ d'une I.	Ouverture avec le groupe	Claire vérifie avec le groupe comment elles reçoivent la nouvelle. Devant les inquiétudes quant à son départ, elle s'engage formellement à être présente jusqu'à la fin du projet (Claire, JB-06-03).
	Conflit Relations travail	Dans le projet collectif (PC), des conflits émergent; certaines personnes ont de la difficulté à travailler avec leur équipe.	Résolution partielle	Une réunion hebdomadaire par équipe permet de dégager ensemble des moyens de réaliser le projet, tout en respectant les différences et les forces de chacune.
Sem. 11	DC Garderie	Véronique a perdu sa place en garderie; Louise n'a pas reçu plusieurs remboursements mensuels de frais de garderie.	<i>Advocacy</i>	L'I soutient les participantes dans leurs démarches pour trouver rapidement une garderie et pour s'assurer du remboursement des frais.
Sem. 12	Dilemme PC long	Étant seule, Claire court pour être présente aux équipes du PC. Une pression est ressentie en lien avec la répartition du temps de l'I, et certaines personnes hésitent à lui demander de l'aide.	Embauche	Julie – déjà employée de l'organisme responsable de PCM – demande son transfert au projet PCM.
	Conflit Commentaires négatifs	La division du travail et la réalisation du projet collectif suscitent des tensions entre les participantes. Certaines se mettent beaucoup de pression. Les moments de conflit et certains commentaires négatifs sur d'autres personnes sont exprimés.	Intervention <i>in situ</i>	Les intervenantes arrêtent l'action lors de commentaires ou de conflits et suggèrent une méthode de gestion des conflits s'amorçant par le fait de nommer ses émotions et ses pensées à l'autre personne. Elles utilisent également l'humour.
Sem. 14	Conflit Découragement	Certaines participantes sont découragées par les absences des autres. Dans l'équipe du bottin, les absences ralentissent le processus de décision.	Empathie et quorum	Les I écoutent avec empathie leur colère et leur découragement. Elles les amènent à se centrer sur leur accomplissement. Dans l'équipe du bottin, les femmes mettent en place le quorum pour la prise de décisions.
Sem. 15	Conflit critique Perte du but collectif	L'équipe du bottin est envahie par les tâches à accomplir. Dans une autre équipe, du temps et les I sont mobilisés pour prendre une décision. L'une des P du bottin est fâchée de constater que le projet du groupe ne repose que sur elle et une autre femme.	Écoute et mobilisation	Une écoute est offerte, et une discussion collective a lieu. L'intervenante offre ses excuses. 4 personnes se mobilisent (2 P et 2 I) pour venir en aide aux 2 participantes présentes de l'équipe du bottin. La semaine suivante, toute l'équipe du bottin est présente.
Sem. 16	DC Conjointes sorties de prison	Plusieurs conjoints ou ex-conjoints violents sortent de prison dans les prochaines semaines. Les participantes veulent maintenir leur participation, mais doivent gérer le risque de récidives de violence.	Formation	Les I poursuivent une formation avec un organisme d'aide en violence conjugale. La formation, déjà entreprise avec la police communautaire, permettra aux I d'être prêtes et de disposer des instruments pour agir lors des gestions de crise.

Phases	Contradictions	Résumé des manifestations discursives des contradictions	Résolution	Résumé des manifestations discursives des résolutions
Sem.16	Conflit Reconnaissance vs absence	La proposition de mettre les noms de l'ensemble du groupe dans le bottin suscite des tensions. Certaines voudraient que seules les participantes ayant réalisé le bottin aient leur nom dedans.	Retour en groupe	Retour sur l'aspect collectif du projet. Les I spécifient que, même divisé, il s'agit bien d'un projet collectif.
Bilan de compétences Sem. 22	Conflit Modification Imposée	Une modification non choisie par les participantes est réalisée à l'horaire. Au retour de vacances, quatre demi-journées sont prévues en groupe. Les autres journées sont consacrées à la réalisation du plan d'action et aux rencontres individuelles (RI). Plusieurs participantes trouvent ce changement difficile.	Les I expliquent, mais la tension demeure	Les I expliquent le nouveau fonctionnement. Elles tentent de les rassurer les participantes en clarifiant la programmation. Plusieurs d'entre elles se présentent dans la salle tous les jours. Après quelques semaines, un réajustement prévoit du temps de présence dans le groupe pour de l'aide aux devoirs et aux recherches.
Sem. 24	Conflit critique Équité	Les femmes réagissent beaucoup aux absences de Suzanne, une participante. Elles ont un sentiment d'injustice.		Écoute de la colère et signature d'une entente avec Suzanne stipulant les exigences de participation.
	Conflit Bébé malade	Une participante amène un bébé ayant une maladie contagieuse au local. Plusieurs participantes sont fâchées que la participante ait risqué de les contaminer, elles et leurs enfants (JR-6).		Une désinfection collective est réalisée. Claire clarifie les règles avec la participante. Elle met en valeur ses forces (sa motivation et son implication) et son point à améliorer (considérer la santé des autres).
Sem. 25	Double contrainte	Une P apprend que, en plus de la moisissure et des fuites d'eau déjà présentes dans son logement, un de ses enfants (elle en a plus de 5) y a trouvé des rats.	<i>Advocacy</i>	Les I et les participantes aident la P à entreprendre immédiatement des actions avec les différentes instances pour résoudre cette situation.
Intégration sociale Préparation à l'emploi Sem. 27	Conflit critique Dénigement de reconnaissance	Dans le cadre du projet collectif, les participantes ont aidé à l'organisation des portes ouvertes d'un organisme communautaire ⁹⁸ . Lors de la journée portes ouvertes, un dimanche, quatre participantes et les I font du bénévolat. Elles sont peu reconnues pour leur contribution, ce qui suscite la colère et la déception.	Rébellion	Les participantes expriment leur colère et décident de ne pas mettre l'organisme dans le bottin.

⁹⁸ Elles ont réalisé et envoyé les 2000 cartes d'invitation, confectionné des rideaux et aménagé des plates-bandes extérieures.

Phases	Contradictions	Résumé des manifestations discursives des contradictions	Résolution	Résumé des manifestations discursives des résolutions
Sem. 31	Double Contrainte	Les participantes sont confrontées aux facteurs de réalité : certaines formations qui les intéressent se donnent sur des horaires allongés ou dans des villes éloignées. La conciliation avec les responsabilités familiales, souvent assumées seule, rend difficiles ou improbables certains choix.	Partage	Les participantes sont accompagnées – notamment en rencontres individuelles – et discutent entre elles pour dégager des solutions facilitant le retour aux études. Elles construisent et réajustent leur plan d'action pour prendre une décision et réaliser leur projet professionnel.
Sem. 40	Double contrainte générant un conflit critique	Les femmes avaient signé une entente de participation jusqu'au 31 décembre. Malgré les précautions prises avec la direction d'EQ pour s'assurer que tout était conforme, les participantes ont cessé de recevoir leurs allocations de participation. La coupure a été faite sans avis, sans que les participantes puissent le prévoir.	Situation réglée, mais la tension persiste	La I appelle les personnes agentes d'EQ pour régler la situation. La situation est réglée, mais une tension persiste. Plusieurs personnes agentes réagissent négativement à ce changement, qui leur occasionne des tâches supplémentaires.
Sem. 43	Double Contrainte	Les participantes n'ont pas reçu leurs prêts et bourses et doivent acheter des livres pour leurs cours. Elles n'ont pas d'argent ni de crédit pour les payer.	Prêt temporaire	Les participantes contractent un prêt temporaire avec la I ou la I se rend pour payer.
Sem. 44	Conflit critique	Les participantes ne peuvent maintenir leur carnet de réclamation lorsqu'elles retournent aux études avec les prêts et bourses. Si elles étaient retournées au travail ou dans des formations subventionnées par EQ, elles l'auraient maintenu, ce qui suscite la colère.		Absence de résolution : Des démarches sont faites avec le RQuODE et EQ pour faire valoir la situation des femmes monoparentales retournant aux études avec l'aide de prêts et bourses. Cependant, aucun changement n'est réalisé
Sem. 46	Conflit critique Les P veulent retourner aux études et sont ramenées à la précarité	Une erreur de communication (EQ et I) crée des préjudices financiers aux participantes. Les participantes devront rembourser les sommes versées en trop alors qu'elles disposent de revenus limités. Une confrontation vive éclate lorsqu'une agente d'EQ qualifie le remboursement de plus 100\$ par mois de « peu de choses ». Claire rétorque : « Peut-être est-ce rien pour vous, mais pour mes femmes monoparentales, c'est une épicerie d'une semaine!!! ».	<i>Advocacy</i>	La I mobilise le RQuODE et son organisation pour tenter de soutenir la participante la plus touchée par cette erreur (1300\$).

Phases	Contradictions	Résumé des manifestations discursives des contradictions	Résolution	Résumé des manifestations discursives des résolutions
Sem. 57	Double contrainte	Deux participantes sont acceptées pour terminer leurs études secondaires en formation générale des adultes. L'une des deux avait reçu l'approbation préalable d'EQ, mais son agente souligne à la I qu'elle a sauté des étapes et que Mélanie ne pourra pas commencer lundi comme prévu.	Collaboration	La chef d'équipe d'EQ décide d'aider les I et les participantes. Elle fixe des rendez-vous avec les agentes dans la même semaine. Les deux agentes acceptent et signent pour le financement des retours aux études.
Sem. 58	Double contrainte	Une incompatibilité existe entre les règles du système judiciaire et celles du système scolaire. Une participante subit des conséquences négatives de ses absences dans les deux systèmes.	Tentative de négociation	Une structure d'action pour conduire une négociation dans un contexte de double contrainte est intégrée

2.2.1.1 Les conflits et les conflits critiques. L'analyse des contradictions et des résolutions pendant l'activité du groupe sur le site 2 amène à constater des variations substantielles des conflits et des conflits critiques selon les phases du programme. Dans la phase de recrutement, les conflits et les conflits critiques s'observent principalement avec des personnes de la communauté. Les participantes sont exposées à une modélisation de l'affirmation dans les situations de conflits et à de l'*advocacy*⁹⁹. Les intervenantes proposent aux participantes une structure d'action intégrant des étapes à franchir pour régler le conflit et Claire collabore directement à plusieurs résolutions de conflits en se positionnant comme une intermédiaire de négociation et d'affirmation entre les personnes de la communauté et les participantes.

Lorsque les femmes viennent demander de l'information plutôt que du soutien alimentaire, le conflit provoqué par le changement d'attitudes des personnes offrant l'aide constitue une occasion de mettre en œuvre une autre SA : mettre à distance une émotion ressentie et des pensées, et partager cette expérience dans le groupe. Cette dernière expérience est alors dépersonnalisée et menée à un niveau plus général, visant la discrimination envers des femmes monoparentales en situation de pauvreté. D'autres conflits touchant plus spécifiquement l'équipe d'intervenantes n'ont pas été décrits dans le tableau 6, car ils ne touchent pas directement le groupe et ont principalement été traités entre les deux personnes. Ils concernent, par exemple, un délai d'intervention jugé inacceptable dans une situation de crise ou une dissonance dans les interventions auprès du groupe. Des conflits sont aussi marqués par le départ d'une intervenante à la semaine 10. D'autres situations – qui relèvent plus de tensions relationnelles ponctuelles – sont néanmoins récupérées pour agir en cohérence avec la méthode proposée de gestion de conflits. Un matin où le groupe reçoit un formateur externe, Claire est stressée, car plusieurs participantes sont en retard. Annie arrive en retard, et Claire lui demande sèchement de se dépêcher. Annie réagit par une colère vive. Claire arrête l'action, exprime

⁹⁹ L'*advocacy* est définie comme un soutien pour la défense de droits et la confrontation des barrières sociales à l'ISP, le cas échéant celle des personnes en chômage de longue durée, notamment auprès des personnes décideuses et employeuses (Michaud et al., 2012a; Suniti Bath, 2010).

ses émotions et s'excuse pour son comportement; Annie s'excuse également et se rend à la formation en serrant Claire dans ses bras. Elles reviennent à la fin de journée sur la situation.

Pendant les phases de projet collectif et de bilan de compétences, l'activité productive suscite de nombreux conflits entre les participantes. Des retours réguliers sont réalisés pour amener les participantes à mettre à distance leur expérience et à prendre conscience de leurs actions dans et avec le groupe, de même qu'à prendre conscience de l'impact de leurs actions dans le fonctionnement du groupe. Les intervenantes proposent des SA permettant d'organiser et de diviser le travail de manière à répondre aux intérêts et aux besoins des membres : étapes et tâches hebdomadaires à réaliser, établissement d'un quorum, réunion de bilan d'équipe hebdomadaire, etc. Ces interventions sont réalisées directement en lien avec des situations se déroulant lors de l'activité collective et permettent aux participantes d'avoir des exemples concrets auxquels se référer pour favoriser leur prise de conscience.

L'analyse permet également de dégager, à l'instar de ce qui a été constaté sur le site 1, que certains conflits demeurent partiellement résolus. Comme on le voit dans le tableau 6 (p. 179), la très grande majorité des conflits sont résolus lors de l'activité collective : la parole des intervenantes et des participantes visant la résolution leur permet de verbaliser leur expérience, d'accroître leur conscience du fonctionnement collectif et d'atteindre des compromis majoritairement satisfaisants, ce qui rend possible le maintien des liens créés. Certains conflits sont toutefois traités en rencontre individuelle; on peut penser que cela ne permet pas à l'ensemble des personnes concernées de réaliser les apprentissages associés à la résolution de conflits. Par exemple, Annie a accompagné sa fille à un camp de vacances pendant le projet collectif et, à son retour la semaine suivante, elle considère que des décisions importantes ont été prises en son absence. Elle nomme à Julie qu'elle s'est sentie rejetée, notamment par Marie-Hélène, dans les décisions concernant le bottin. Elle se sent coupable, fâchée et attristée de la situation. L'intervenante

l'écoute et lui explique le contexte des décisions. Cette situation n'est cependant pas, à notre connaissance, ramenée en groupe :

Elle m'a dit qu'elle avait besoin de conseils sur la validité de ses émotions et voulait être rassurée quant à ce rejet. Je lui ai mentionné qu'elle était absente et que le projet tirait à sa fin et que plusieurs décisions ont dû être prises en son absence, car nous étions l'avant-dernière semaine. Je lui ai nommé qu'elle ne devait pas remettre en doute son apport dans ce projet. (Julie, JB 2009-07-14)

Dans la phase d'activités préparatoires à l'employabilité, le seul conflit critique constaté ne se situe plus dans le groupe, mais avec la communauté. Les participantes du groupe vivent un déni de la reconnaissance officielle des réalisations qu'elles ont faites lors du projet collectif pour un organisme communautaire. Malgré la reconnaissance immédiate que les participantes avaient obtenue pour la qualité du travail effectué pour les rideaux, les plates-bandes et les cartes d'invitation de la part de la direction, le manque de reconnaissance officielle lors des portes ouvertes suscite à la fois de la colère et de la déception chez les participantes et les intervenantes. Les participantes ont le sentiment d'être mal reçues, comme elles l'avaient été lorsque le groupe s'était installé dans les locaux de l'organisme¹⁰⁰. Ce conflit critique semble demeurer partiellement résolu, car rien n'indique qu'un retour ait été fait avec l'organisme. Un partage en groupe a été fait, et les participantes décident de retirer l'organisme du bottin des ressources communautaires qu'elles ont réalisé en guise de protestation. Par la suite, pour plusieurs participantes du groupe amorçant un retour aux études, en emploi ou s'impliquant bénévolement, le groupe constitue principalement un lieu de soutien et d'aide pour la réalisation des tâches liées au retour aux études ou à l'emploi. Ensuite, alors que l'activité collective est marquée par plusieurs doubles contraintes, les conflits et les conflits critiques, eux, s'estompent.

2.2.1.2 Les doubles contraintes. L'analyse de l'activité collective montre la présence des doubles contraintes. Contrairement à ce qui avait été constaté sur le site 1, les rapports avec

¹⁰⁰ L'organisme pour lequel les participantes ont travaillé à organiser les portes ouvertes est le même que celui offrant le local où le groupe avait tenté de s'installer dans la phase de préparation du projet collectif.

la communauté et particulièrement avec le bailleur de fonds, Emploi-Québec, sont teintés sur ce site d'une injonction à favoriser l'insertion en emploi des participantes, tout en rendant parfois difficile ou complexe l'accès aux ressources pour le faire. Dans le même sens, une autre double contrainte plus générale semble associée à la programmation spécifique sur ce site. Dans ses orientations ministérielles, EQ finance la formation lorsque les perspectives d'emploi sont favorables ou très favorables dans un domaine; le but visé est un retour en emploi à court terme. Cependant, avec PCM, l'organisme responsable vise à accroître la scolarisation des femmes dans un projet professionnel qui est en lien avec leurs intérêts et qui leur permet de sortir de la pauvreté.

Plusieurs doubles contraintes paraissent également marquées, dans les règles et la division du travail touchant l'activité collective, d'un rapport de pouvoir entre certains acteurs (notamment d'Emploi-Québec) dans les décisions pouvant influencer l'ISP des participantes. Plusieurs négociations, luttes et affirmations se réalisent autour de la défense des droits des participantes, notamment leur accès aux ressources. Cette défense vise aussi, plus largement, les droits des femmes monoparentales dans une situation de pauvreté et de précarité. Au cours de l'activité collective, nous dégagons une récurrence de situations provoquant un sentiment d'impuissance et menant les personnes à des interactions qui suscitent des demandes paradoxales ou contradictoires, ce qui provoque des conflits critiques avec les membres de la communauté concernée et peut fragiliser l'ISP des participantes, comme le démontrera la section suivante. L'extrait ci-dessous montre cette impuissance, mais également la colère que suscitent les situations de doubles contraintes et leur cumul, tant chez les participantes que chez les intervenantes :

J'ai fait une crise de larmes la semaine passée, à cause de la situation des rats chez une participante. Ce qui est venu beaucoup me chercher, c'est qu'on soit obligés, au Québec, en 2009, de faire des lettres en quatre exemplaires et d'appeler 20 000 personnes pour réussir à sortir une personne d'un HLM avec des crisses de rats et de la moisissure, des infiltrations d'eau et des portes qui ne ferment pas. Pour moi, ce qui m'a irrité, qui m'a blessé, c'est que ces femmes-là sont des citoyennes de deuxième classe. On dirait qu'elles ne sont pas écoutées. Si on n'était pas là, elles feraient quoi? Sont-elles capables d'écrire une lettre au bureau du procureur? Si elles étaient toutes seules, elles vivraient encore avec leurs rats? Et le conjoint

serait encore en train de la tabasser parce que le maudit propriétaire ne connaît pas l'article de loi 1974.1? Ça n'a pas de sens! (Claire, entrevue T₂)

D'autres doubles contraintes relèvent d'aspects légaux. Par exemple, lors du projet collectif, le syndicat d'employés municipaux qui ne pouvaient pas faire les travaux pour l'organisme communautaire désirant faire des portes ouvertes a refusé que le groupe de participantes de PCM le fasse. Dans le cas du logement insalubre, les démarches légales à entreprendre ont occasionné des délais : la participante et sa famille sont maintenues dans ce contexte et doivent se battre pour éliminer la vermine et les moisissures. Le pouvoir d'action parfois limité de la police dans les situations de violence conjugale dans un état de droit oblige, dans un autre cas, une participante à déménager pour assurer sa sécurité. L'incompatibilité, entre les systèmes scolaire et judiciaire, des exigences de présence pose également problème à des personnes si elles doivent se présenter régulièrement à la cour et s'absenter de leur formation.

Le fait de quitter l'aide de dernier recours pour retourner aux études à temps plein avec le soutien de l'Aide financière aux études entraîne des doubles contraintes, notamment liées au temps s'écoulant entre la fin d'une prestation et la réception des prêts ou des bourses. Ce délai est problématique puisqu'il affecte les frais courants des familles, et le retour aux études ajoute des dépenses liées à l'achat de livres et de matériel nécessaires à la formation. De plus, certains services à prix modique (camp de jour, garderie spécialisée pour les enfants en difficulté dans un centre de réadaptation, etc.) sont réservés à aux personnes qui bénéficient de l'aide de dernier recours. En retournant aux études à leurs frais, même si les besoins des enfants demeurent, les femmes perdent l'accès à ces services.

Face aux doubles contraintes, un soutien est apporté aux participantes pour les soutenir dans leurs démarches d'accès aux ressources ou de défense de droits. Les intervenantes et certaines participantes ayant déjà vécu ces situations proposent des SA pour établir et structurer les étapes à franchir pour les résoudre. Les intervenantes montrent aux participantes comment utiliser l'écrit pour expliquer la situation et elles les réfèrent aux

acteurs de la communauté à mobiliser pour résoudre les doubles contraintes. Elles offrent une écoute aux pensées et aux émotions ressenties par les participantes, notamment leur impuissance, puis soutiennent l'action avec *advocacy* pour amener le groupe ou les participantes à prendre leur pouvoir d'agir dans la situation. Certaines actions sont également posées pour amener à susciter des changements favorisant l'accès aux ressources dans la communauté. Par ailleurs, dans la phase de retour aux études, plusieurs doubles contraintes touchent la situation légale de participantes spécifiques et sont principalement résolues en rencontres individuelles (violence conjugale, demande de pension alimentaire, demande jugée discriminatoire de la part de la sécurité du revenu, etc.). Les personnes sont accompagnées pour les aider à affirmer et à défendre leurs droits, notamment à l'aide d'instruments légaux, mais les apprentissages réalisés par certains membres ne sont pas systématiquement ramenés dans l'activité collective. De nombreuses participantes étant aux études à temps plein, les temps de retour en groupe sont limités.

Certaines situations ne constituent pas à proprement des doubles contraintes, mais peuvent occasionner un surplus de tâches non souhaité ou des irritants. Par exemple, les intervenantes sont confrontées à une pénurie de locaux au cours du recrutement. Cette pénurie est également présente pour l'organisme responsable de PCM, que le groupe réintègre dans la phase de préparation au projet collectif. En tout, le groupe déménage quatre fois de local au cours du programme. De plus, l'inégalité du remboursement des montants associés à leur participation (garderie, transport, allocation) crée des insatisfactions chez les participantes, qui les comparent. Cette situation exige de faire des démarches avec la direction d'EQ pour s'assurer de l'équité des remboursements et pour vérifier que les situations inéquitables sont modifiées par la suite. Enfin, comme chaque participante est associée à une personne agente d'EQ, les intervenantes ont eu à faire beaucoup d'appels et de négociations avec les différents agents afin de faire accepter le plan d'action de chaque participante. Selon EQ, PCM constitue un projet de « retour au travail »; pour cette raison, Claire considère que « faire accepter un retour aux études fut une tâche colossale » (Claire, rapport d'activité à EQ). Les intervenantes ont passé plusieurs heures au téléphone à faire valoir leur point de vue. Claire souligne qu'il a été

aidant, dans la négociation, de montrer que « toutes les participantes avaient fait une démarche d'exploration avec soit un stage d'observation, une journée étudiante d'un jour ou du bénévolat. Démarche que nous avons documentée en faisant un plan d'action écrit pour chacune » (*Ibid.*).

2.2.1.3 Les dilemmes. L'analyse de l'activité du site montre peu de dilemmes dans le courant de l'activité collective. Certains dilemmes sont associés aux tâches réalisées lors de l'activité collective : les participantes veulent passer la BGTA, mais ne veulent pas avoir les résultats de leur test; les intervenantes veulent encourager l'entraide entre les membres des projets collectifs distincts, mais ne veulent pas contraindre les participantes à faire des tâches pour lesquelles elles ne manifestent aucun intérêt. Tout comme sur le site 1, des micro-dilemmes sont constatés à plusieurs moments de l'activité du groupe, principalement lorsque vient le temps de prendre des décisions collectives. Certaines hésitations sont manifestes dans l'analyse du discours. Par exemple, les femmes hésitent à savoir si elles doivent mettre l'ensemble des noms des participantes sur le bottin, même si seulement un sous-groupe y a particulièrement contribué ou encore que certaines participantes veulent que l'activité de Noël se réalise d'une certaine façon, mais que cela ne va pas dans le même sens que ce que le groupe a décidé. Dans le groupe, une structure d'action apprend aux participantes à prendre des décisions efficacement et de manière démocratique. On note aussi que certains dilemmes vécus par les personnes dans leurs activités individuelles sont ramenés au cours de l'activité collective. Les intervenantes se sentent parfois essouffées par la complexité d'une intervention souple, contextualisante et prenant en compte la perméabilité des sphères de vie. Elles soulignent que les participantes insufflent également beaucoup d'énergie, comme Claire le raconte :

La phase du projet collectif est vraiment fascinante, excitante, motivante. Par ailleurs, cette phase est exigeante du point de vue intervention, et je peux vous dire qu'il est essentiel d'être deux intervenantes pour un groupe de 14. Il faut observer et intervenir au fur et à mesure, être présente à toutes les minutes, les secondes. (Claire, entrevue T₂)

L'équipe de l'organisme responsable de PCM se mobilise rapidement pour trouver une autre intervenante. À la semaine 12, la nouvelle intervenante, Julie, intègre le groupe. Ainsi, la contradiction dans l'activité subjective de Claire se réinscrit donc dans le cours de l'activité collective.

L'analyse du site 2 permet de comprendre que plusieurs contradictions marquant l'activité du groupe concernent les règles, la division du travail, la communauté ou impliquent l'introduction d'instruments. Les sous-sections suivantes feront état des phases identifiées dans les transformations des règles, de la division du travail et de la communauté en lien avec l'activité du groupe. Sur ce site, l'analyse permet de dégager que les transitions entre les phases de la programmation sont porteuses de changements quant aux règles, à la division du travail et à la communauté. Ainsi, il a été constaté que ces phases sont souvent synchronisées avec les phases de la programmation, mais elles se révèlent également parfois asynchrones.

2.2.2 La transformation des règles au cours de l'activité du groupe

Lors du recrutement, les intervenantes participent à des activités-causeries dans les organismes fréquentés par les femmes et dans les lieux d'hébergement où elles vivent. Les discussions et les contacts avec les femmes potentiellement participantes se réalisent alors selon des règles informelles dans le milieu de vie, l'institution ou l'organisme visité. Les intervenantes n'introduisaient que par la suite le projet, les règles formelles et les conditions de participation au programme.

Lors de la phase de préparation du projet, les participantes déterminent un code de vie pour le groupe. Elles y inscrivent les règles suivantes : respect (de l'autre, de la différence, ne pas couper la parole), non-jugement, ponctualité, motivation, présence, confidentialité et commencer la journée avec une pensée positive. Après avoir été établies, ces règles sont majoritairement respectées dans le groupe. Nous avons nommé cette phase la « lune de miel » parce que les femmes apprécient la présence des autres membres, le climat du groupe, le respect et le partage. Elles choisissent de façon hebdomadaire les

thèmes qu'elles veulent aborder selon les besoins des membres, et les intervenantes invitent plusieurs personnes de la communauté à venir donner des ateliers. Certains petits conflits émergent, mais les participantes choisissent de les soulever en rencontres individuelles.

La première journée du projet collectif marque cependant une tension importante associée à la règle de respect. Cette transition dans la programmation amène les participantes et une intervenante en conflit quant aux étapes à accomplir pour réaliser un projet collectif. Alors que les interactions étaient empreintes de respect dans la phase précédente, la transition a occasionné un sentiment de panique; les participantes et l'une des intervenantes se parlaient sèchement, haussaient le ton et avaient des paroles parfois irrespectueuses. Pour résoudre le conflit critique lié à la fois aux règles et à l'organisation des tâches, une structure d'action permettant de diviser le travail (division des tâches, des étapes à réaliser et des responsabilités) est introduite dans le groupe. Un retour en groupe sur les règles de respect et de non-jugement est réalisé.

La réalisation des tâches liées au projet collectif suscite par la suite des conflits; les résolutions associées à ces conflits amènent régulièrement les intervenantes à soutenir l'appropriation des règles collectives de respect et de non-jugement comme instrument de régulation de ses actions dans le groupe. La règle traitant des absences semble aussi prendre une dimension déterminante lorsque l'absence d'une personne crée une surcharge de travail pour les autres. En effet, dans la phase précédente, l'absence d'une personne pouvait nuire à la richesse de la dynamique des interactions dans le groupe, mais elle ne créait pas une surcharge de travail pour les autres. La phase de réalisation est donc marquée par une alternance de tensions et de respect des règles. Des structures d'action de mise à distance, tant du fonctionnement d'équipe que du fonctionnement individuel, sont introduites dans le groupe pour faciliter la résolution des conflits liés au non-respect des règles. Les participantes arrivent en effet à dépasser ces tensions pour réaliser leurs tâches et mènent à bien leur projet. Plusieurs moments sont marqués par la complicité dans le travail et par le retour au respect des règles de collaboration et d'entraide fixées dans le groupe. Une

certaine tolérance aux absences est constatée lors des semaines précédant les vacances, pour que certaines mères puissent accompagner les enfants dans un camp de jour.

La transition introduite par la phase de bilan de compétences suscite encore des tensions et une confusion relevant des règles. Le changement des règles de fonctionnement du groupe initié par les intervenantes, qui accordent davantage de place aux rencontres individuelles, semble occasionner une surprise au retour des vacances estivales. Les participantes vivent alors des doutes et du mécontentement : certaines manifestent le désir que soient maintenus davantage d'ateliers de groupe. Alors que les participantes avaient choisi leurs ateliers et la partie du projet collectif à laquelle elles voulaient contribuer, cette phase de changement de fonctionnement leur est imposée. Plusieurs participantes expriment alors le besoin d'être soutenues dans cette transition. Lors de la phase d'intégration sociale et d'activités préparatoires à l'employabilité, les règles sont réajustées, amenant notamment une souplesse quant à la présence. Cette décision est motivée par le fait que, à ce moment, quelques participantes réalisent du bénévolat ou un stage, et toutes participent à des journées d'exploration, d'étudiantes d'un jour. Elles réalisent aussi à l'extérieur du groupe des démarches de recherche d'ISEP en lien avec la détermination de leur projet professionnel. Cependant, la règle de motivation et d'engagement demeure : les participantes doivent démontrer qu'elles sont actives dans la démarche et se présenter aux ateliers de groupe. Il y a moins d'ateliers de groupe formels, mais des ateliers informels d'aide aux devoirs (elles suivent un cours d'anglais en groupe) ou d'aide aux recherches pour l'ISEP s'organisent. Des ateliers de révision de groupe en mathématiques, en français et en anglais se formalisent lorsque plusieurs femmes s'approchent d'un retour aux études et doivent passer des tests de classement, des TENS ou le TDG¹⁰¹ pour être admises. Cette règle concernant les démarches actives est maintenue au cours de la phase de retour aux études pour les deux personnes qui n'ont pas intégré des programmes d'études.

¹⁰¹ Tests d'équivalence de niveau de scolarité et Test de développement général.

2.2.3 *La transformation de la division du travail au cours de l'activité du groupe*

En ce qui a trait à la division du travail dans la phase de recrutement, des actions communes sont menées par l'équipe d'intervenantes pour mobiliser les partenaires de la communauté et rencontrer des participantes potentielles. Lors de la préparation au projet collectif, les participantes démontrent une implication collective pour décider des ateliers selon les besoins nommés dans le groupe. De même, elles se divisent le nombre de visites des organismes communautaires de la ville. Elles doivent recueillir les informations sur l'organisme en question et, au retour, réaliser une présentation devant le groupe de participantes pour faire connaître aux femmes les services offerts dans la communauté :

une des activités qu'on avait faites, c'est qu'au lieu de parler des organismes communautaires de la région, elles partaient en équipe de deux ou trois, elles décidaient d'un organisme à visiter. Elles prenaient un rendez-vous, allaient faire une rencontre et c'est elles qui nous présentaient l'organisme. Et là, elles ont commencé à dire : « Bien eh, j'ai vu plein de choses que je ne connaissais pas, si j'avais su ça l'année passée, ça m'aurait aidé, il faudrait vraiment écrire ça, cette information-là, quelque part ». C'est parti de là, l'idée du bottin. (Claire, entrevue T₂)

Lors du projet collectif, le groupe se divise ainsi le travail en quatre sous-équipes : l'une est responsable de créer ce bottin de ressources communautaires pour les femmes monoparentales, et les autres assument des tâches en lien avec la préparation des portes ouvertes d'un organisme communautaire. Cette journée spéciale nécessite qu'une équipe s'assure de la réalisation d'un aménagement paysager, qu'une autre s'occupe des cartes d'invitation et qu'une autre crée des rideaux. Chaque sous-équipe se divise les tâches et effectue une coréalisation. Cette division du travail suscite la formation de cliques dans le travail, ce qui rend plus difficiles l'entraide entre les sous-groupes et le maintien de la cohésion du groupe :

Malgré notre travail et notre bonne volonté à garder la cohésion du groupe et à rassembler les filles, nous remarquons que des « cliques » se sont formées alors que ce n'était pas le cas dans l'autre phase. Le fait qu'elles soient éparpillées semble vraiment avoir un impact sur le groupe. (Claire, JB 2009-06-22)

Les intervenantes et les participantes du groupe du bottin, dont l'ampleur de la tâche dépasse ce qui avait été initialement prévu, interpellent les autres participantes afin d'établir explicitement une règle d'entraide entre les sous-groupes, une règle qui demeurait implicite dans les attentes jusqu'alors. Le concept du travail « d'un groupe » est amené en lien avec la règle d'entraide :

Certains projets duraient entre trois semaines et un mois et demi; il a fallu les occuper. Et là on a essayé de travailler sur « aide ton collègue, on peut aider et même si la reconnaissance ne vient pas à toi, ce n'est pas grave, tu as aidé, tu le fais pour aider ». On a travaillé là-dessus. (Claire, entrevue T₂)

Claire mentionne aux filles que, si elles ont fini les tâches qui leur avaient été assignées pour le projet collectif, elles doivent lui dire ou à Julie pour qu'elles puissent les diriger vers d'autres équipes pour s'entraider. (JR₃)

Comme les extraits précédents le montrent, cette norme d'entraide ne s'installe pas sans ajustements dans le groupe. Elle suscite des conflits, notamment liés à la répartition équitable du travail et aux absences de certaines participantes.

Dans la phase de bilan de compétences et d'activités d'intégration sociale et préparatoires à l'emploi, une alternance est relevée entre l'individualisation et l'entraide. Au sujet de la division du travail, les participantes sont amenées à rédiger, avec les intervenantes, un plan d'action à mettre en œuvre pour déterminer ou faciliter les conditions de réalisation de leur projet professionnel. Elles ont chaque semaine des tâches à faire en ce sens. Ces tâches peuvent varier selon les projets professionnels et l'avancement des démarches (recherches d'ISEP, journées d'exploration ou d'étudiante d'un jour, test de classement, recherche de ressources d'aide pour une difficulté vécue par un enfant, etc.). Contrairement à la phase du projet collectif où les rencontres individuelles avaient cessé, l'horaire prévoit des rencontres individuelles hebdomadaires lors de ces phases de bilan de compétences et d'activités d'intégration sociale et préparatoires à l'emploi; Julie prend alors la relève de l'intervenante qui a quitté auprès des participantes qui étaient suivies par

cette dernière. Certaines participantes amorcent des heures de bénévolat ou un stage lors de cette phase. La division du travail devient alors celle de l'organisation d'accueil. Les femmes continuent de s'entraider lors des ateliers de groupe, à raison de quatre demi-journées par semaine. Elles s'entraident entre autres dans le cadre de leur cours d'anglais, auquel elles participent deux fois par semaine. Pendant les journées où il n'y a pas d'ateliers formels de groupe ni de bénévolat ou de stage, certaines participantes utilisent le local et s'aident mutuellement pour faire les démarches prévues dans leur plan d'action.

Lorsque plusieurs participantes approchent des étapes de test de classement ou de la passation des TENS ou du TDG, à partir de la semaine 32, une partie du groupe se remobilise – parfois plusieurs jours par semaine – pour réviser les mathématiques, la grammaire et la compréhension de textes en français et en anglais. Une intervenante les accompagne dans cette révision en proposant des thèmes généralement couverts dans ces tests. Le travail est partagé entre les participantes et les intervenantes lors de cette révision. Bien que l'intervenante propose du matériel et utilise ses connaissances pour soutenir les participantes, elle précise dès le départ qu'elle n'est pas enseignante et qu'elles vont réviser ensemble.

Pendant la phase de retour aux études, les rencontres de groupe se réalisent encore davantage dans une ambiance d'entraide : celles qui le souhaitent, selon leurs disponibilités, viennent au local, s'entraident et sont aidées par les intervenantes pour faire leurs travaux. Au début de cette phase, les participantes se félicitent lorsqu'elles vivent des succès, que ce soit en personne ou par le biais de Facebook. Les deux participantes qui ne sont pas insérées dans une formation font des démarches pour les TENS ou le TDG et poursuivent les ateliers de révision. Les rencontres individuelles se poursuivent pour offrir un accompagnement à la transition vers le retour aux études et à la conciliation avec les autres sphères de vie, où des situations parfois chaotiques émergent ou se maintiennent.

2.2.4 La transformation de la contribution dans et de la communauté au cours l'activité du groupe

Dans la phase de recrutement, une mobilisation importante des acteurs et des organismes partenaires de la communauté est réalisée. Une organisatrice communautaire ayant un réseau de contacts élargi dans la communauté facilite l'accès des intervenantes aux autres acteurs du milieu intervenant auprès d'une population de femmes monoparentales en situation de chômage de longue durée. Ce réseautage leur permet de présenter le programme à plusieurs équipes d'organismes communautaires et aux institutions de santé et de services sociaux. Ces moments sont également utilisés pour déterminer les besoins de la communauté auxquels un projet collectif pourrait répondre. Comme évoqué précédemment, les intervenantes procèdent par immersions dans le milieu pour rencontrer des participantes potentielles et profitent de ces moments pour consolider leurs liens avec ces dernières.

Pour la préparation du projet collectif, l'immersion se poursuit dans la communauté, mais elle est entravée par le manque de préparation de l'organisme ciblé, notamment au regard de l'accueil fait aux participantes. Les personnes bénévoles de l'organisme se sentent bousculées et bousculent en retour les participantes, ce qui suscite des conflits. Ce tumulte est également présent avec le bailleur de fonds, entre autres en ce qui a trait aux remboursements de frais prévus dans le cadre de l'entente nationale de PCM. Par ailleurs, plusieurs participantes maintiennent des services d'interventions concomitantes par d'autres personnes professionnelles (infirmières, psychologues, travailleuses sociales, etc.). Des liens sont établis avec ces personnes pour assurer une continuité des services auprès des participantes. Les intervenantes sont aussi amenées à rencontrer les responsables des organismes communautaires de la communauté pour ensuite présenter aux membres de PCM les services offerts par ces organismes. Dans certains cas, les participantes passent du statut d'usagères au statut d'agentes de promotion des services.

Dans le cadre du projet collectif, les participantes et les intervenantes s'inscrivent dans un rôle de contribution à la communauté. Elles réalisent des projets qui visent à rendre

plus accessibles aux femmes monoparentales les ressources de la communauté, ainsi qu'à promouvoir et à embellir un organisme communautaire aidant les familles. Pour réaliser ces projets, les participantes tissent des liens avec divers acteurs de la communauté, qu'elles amènent à collaborer et à être partie prenante de l'objet vers lequel est dirigée l'activité du groupe. Cette collaboration constitue également une occasion pour la communauté de voir et de reconnaître les compétences mobilisées par le groupe :

La dernière fois que je suis allée voir l'imprimeur du bottin, il a dit « Écoute, c'est incroyable les ressources que ces femmes-là ont et qu'elles aient pensé à faire un bottin pour aider d'autres femmes. Ce que je trouve admirable, c'est qu'elles ne se sont pas arrêtées à leurs besoins. Elles ont pensé aux autres femmes qui vivaient de l'isolement et qui ne savaient pas où s'adresser. Moi là, ça je trouve ça extraordinaire selon d'où elles partent. Je suis parti avec une image d'une femme monoparentale démunie, qui se fait vivre par le système à une femme quand même pas mal autonome et qui faisait : « Je *checke* mes affaires » et qui pense aux besoins des autres » (Claire, entrevue T₂, citant l'imprimeur Marcel).

Cette contribution à la communauté se poursuit pendant la phase de bilan de compétences, au cours de laquelle certaines participantes et, dans une large part, l'intervenante poursuivent la révision des épreuves préliminaires réalisées par l'imprimeur du bottin. Pendant cette période, dans un souci de continuité et complémentarité de services, les interventions concomitantes se poursuivent en parallèle avec d'autres personnes professionnelles qui accompagnent les participantes ou leurs enfants.

Au cours de la phase d'intégration sociale et d'activités préparatoires à l'employabilité, certaines participantes décident d'offrir des heures de bénévolat ou de stage dans des organismes communautaires ou sportifs de la communauté. Elles rencontrent beaucoup d'ouverture des membres de la communauté à les intégrer comme bénévoles. Pour une personne, ce bénévolat ouvre sur un emploi à l'intérieur de l'organisme. Cependant, la semaine 28 est marquée par un déni de reconnaissance de la part de la communauté. Comme nous l'avons résumé dans le tableau 6, ce manque de reconnaissance officiel du travail effectué bénévolement par les participantes dans le cadre du projet collectif suscite un conflit critique et de vives émotions de colère et de déception.

Par ailleurs, lors de la phase d'intégration sociale et d'activités préparatoires à l'employabilité, de nouveaux acteurs de la communauté sont mobilisés par l'activité du groupe. Plusieurs personnes œuvrant dans les réseaux scolaires (c.o., conseillère et conseiller en information scolaire, conseillère et conseiller pédagogique, secrétaire, etc.) sont amenées à guider les participantes dans leur démarche et dans les étapes qu'elles réalisent pour déterminer leur projet professionnel. Certaines participantes sont aussi référées à d'autres acteurs de l'emploi de l'organisme responsable de PCM pour des services plus pointus, comme des services d'orientation spécialisés dans l'accompagnement des femmes vers les métiers non traditionnels. D'autres acteurs comme la police communautaire, l'office municipal d'habitation, le comité d'habitation sociale ou les bureaux d'avocates et d'avocats de l'aide juridique sont engagés dans la résolution de doubles contraintes ou de conflits vécus par une ou plusieurs participantes.

Dans la phase de retour aux études, plusieurs contradictions sont vécues concernant les liens avec la communauté. Les conflits et doubles contraintes relèvent en particulier des rapports avec le bailleur de fonds : une lutte se joue pour la reconnaissance de la nécessité de soutenir financièrement la transition entre l'aide sociale et les prêts et bourses pour s'assurer de ne pas mettre les participantes et leur famille dans des situations de vulnérabilité financière. La liberté des décisions professionnelles des participantes semble également un enjeu sous-jacent, dans la mesure où cette transition n'existe pas pour les personnes dont la formation est subventionnée par Emploi-Québec¹⁰². On note d'ailleurs moins de contradictions dans les situations où les participantes suivent des formations subventionnées par EQ. Ces luttes donnent lieu à des résolutions qui permettent aux participantes de poursuivre les programmes de formations choisis. Par ailleurs, des partenaires de la communauté continuent d'être mobilisés selon les besoins émergents des participantes.

¹⁰² Les formations choisies doivent généralement offrir des perspectives d'emploi favorables dans la région. Pour plus de détails sur les conditions d'accessibilité aux mesures de formation de la main-d'œuvre, voir <http://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/citoyens/developper-et-faire-reconnaitre-vos-competences/formation/mesure-de-formation-de-la-main-doeuvre/>

2.2.5 *L'introduction progressive d'instruments au cours de l'activité du groupe*

L'activité du groupe sur le site 2 amène l'introduction de nombreux instruments psychologiques et techniques visant à susciter des apprentissages potentiellement porteurs de développement en vue de l'ISP. Les principaux instruments techniques, l'ordinateur et le cellulaire, sont utilisés tout au long de la démarche comme outils facilitant la recherche et l'accès à l'information, de même que la communication avec les personnes ou les représentants des institutions. Le cellulaire est également utilisé pour maintenir les liens avec les autres sphères de vie, notamment pour répondre aux demandes et aux urgences concernant les enfants. Lors des journées d'observation, il est noté que plusieurs participantes reçoivent des appels sur leur cellulaire et doivent quitter la salle pour régler diverses situations. À plusieurs reprises, ce sont les diverses personnes intervenantes de l'école des enfants qui appellent les participantes, comme dans l'extrait suivant : « Le téléphone de Marie-Hélène sonne, elle sort de la salle et l'on entend parler dans le corridor. Elle annonce qu'elle doit quitter, car sa fille s'est blessée à la tête et à l'œil à l'école » (JR₂). Le téléphone installé dans la réception de l'organisme est également utilisé pour rejoindre les participantes, ce qui entraîne parfois des situations problématiques dans les cas où elles ont un conjoint violent, qui vérifie plusieurs fois par jour si elles sont sur place.

De même, de nombreux artéfacts écrits (des livres, des journaux, des dépliants sur les métiers et les professions, etc.) sont accessibles sur ce deuxième site, à la fois dans la pièce où se déroulent les ateliers de groupe et dans un centre de documentation sur l'ISEP auquel ont accès tous les bénéficiaires de l'organisme responsable de PCM. D'autres outils techniques sont utilisés de façon plus ponctuelle pour le projet collectif comme les outils d'aménagement paysager et des outils de couture.

Plusieurs concepts scientifiques, concrétisés et quotidiens sont aussi déployés pendant l'activité du groupe. Des structures d'actions permettant d'agir efficacement dans une situation donnée sont également suggérées. Les sous-sections suivantes permettront d'établir comment ces instruments sont introduits et suscitent la transformation de l'activité du groupe au fil des phases de la programmation.

2.2.5.1 Les concepts quotidiens. L'analyse de la transformation de l'activité du groupe sur le site est ponctuée par l'introduction de nombreux concepts quotidiens. Ces concepts sont utilisés concrètement dans l'interaction entre les membres du groupe. Tout comme sur le site 1, étant donné que ces concepts sont introduits à des moments divers de l'activité du groupe et pour des motifs variés, il n'est pas possible de les catégoriser. Cependant, malgré leur signification non-systématique, ils peuvent constituer une ouverture pour introduire ou transmettre des concepts scientifiques. Par exemple, l'expression avoir « avoir la chienne » et avoir les « deux pieds dans le ciment » permettent de représenter la peur et son effet paralysant sur l'action. L'extrait suivant montre l'utilisation qu'une participante fait de ces concepts pour valider ses peurs en lien avec son retour aux études. Avant l'extrait, elle nomme qu'elle a peur :

On va pouvoir avancer pis travailler sur ce qui te met les deux pieds dans l'ciment!! Manon, si tu savais, toutes les filles du groupe ont la chienne, tu s'rais pas normale si t'avais pas peur. Un retour aux études, c'est une grosse décision, c'est un changement important dans ta vie, MAIS¹⁰³ c'est un changement qui est réalisable SI on le prépare bien ensemble. Va parler aux filles et demande-leur si elles ont peur, tu vas être surprise des réponses. La participante va voir trois autres participantes qui lui confirment « qu'elles ont la chienne, mais en même temps, elles ont hâte de commencer l'école...»). (Claire, JB 2009-11-25)

Au cours de l'activité du groupe, plusieurs concepts quotidiens sont constatés : se mettre de la pression, s'ouvrir des portes, s'en sortir, faire partie de la gang, ne pas lâcher, avoir des problèmes, oser accomplir des tâches, allez-y comme vous le sentez, avoir la chienne, avoir les deux pieds dans le ciment, chemin parcouru, tisser des liens, avoir du plaisir, aller plus loin, sortir de là (en parlant de l'aide sociale), être en maudit, être bête, coup de soleil, relaxation, reprogramme le positif, donnez-lui du Ritallin, fête de quartier, connexion avec le groupe, vivre une expérience, avoir du fun, faire chier, maquette de projet, antidote, être compliquée, être pointilleuse, être bien partie, être dommage, être ensemble, apprendre sur le tas, être bonne, paperasse, va-nu-pieds, un strict minimum, être

¹⁰³ En majuscule dans le journal de bord.

le pire de la classe. Dans l'extrait ci-après, « faire partie de la gang » et « ne pas lâcher » sont des expressions utilisées pour rappeler à la participante son appartenance au groupe et l'importance de sa participation :

Mélanie, je lui disais souvent : « tu fais partie de la gang. Et on ne te lâchera pas parce que tu vis des choses ». Elle revenait souvent avec « J'ai des problèmes de garderie » et tout de suite, « Bien c'est correct, je vais le lâcher le projet ». Là je disais « Bien pourquoi tu lâcherais le projet? Moi, je ne te lâche pas, pourquoi tu lâcherais? Tu vas revenir ». (Claire, entrevue T₂)

2.2.5.2 Les concepts scientifiques. Tout comme nous l'avons fait pour le site 1, l'analyse permet de dégager des liens entre les concepts scientifiques introduits et les phases de la structure programmatique générale de PCM. Les quatre sous-catégories de concepts scientifiques sont également reprises ici pour leur description : ISP, rapport à soi, à autrui et au monde. Lors de la phase de recrutement, des concepts scientifiques présentés et liés spécifiquement à l'ISP sont notés : projet collectif, talents, aptitudes, retour en emploi ou aux études. D'autres concepts introduits sont liés au rapport à soi : inquiétudes, motivations ou au monde, contribution au développement communautaire.

Dans la phase de préparation du projet collectif, plusieurs ateliers de groupe sont construits autour de la transmission de concepts scientifiques et des échanges en lien avec ces derniers. Concernant l'ISP, sont amenés et discutés dans le groupe des concepts comme valeurs, intérêts, aptitudes, traits de personnalité, capacités et métiers non traditionnels. Les CS besoins, peurs (craintes), connaissance, estime de soi, anxiété, stress et autonomie sont également proposés comme instruments visant à favoriser une plus grande maîtrise et une meilleure conscience du rapport à soi. De même, en lien avec le rapport à autrui, les concepts de préjugés, normes/règles, rôles, perceptions, violence, conflits, résolution et conciliation sont amenés. Certains de ces mêmes concepts dépassent le rapport à autrui et s'inscrivent aussi dans le rapport au monde, par exemple lorsque le groupe traite des préjugés envers les femmes monoparentales bénéficiant de l'aide de dernier recours.

Dans le cadre du projet collectif, la majorité des concepts spécifiquement liés à l'ISP vus dans la précédente phase reviennent. Les concepts de projet et de compétences sont ajoutés. En ce qui a trait au rapport à soi, les participantes sont exposées aux concepts de nutrition, émotions, stress (aigu et chronique), autodétente, consommation d'alcool et de drogues et méditation; elles en discutent également. D'autres concepts principalement orientés vers le rapport à autrui sont présentés : communication, écoute, confiance en l'autre, violence, résolution de conflits. Les concepts suivants : crédit, endettement, loi du consommateur, premiers soins, quorum, objectifs, tâches, planification, sont des concepts qui relèvent davantage du rapport au monde. On note également dans cette sous-catégorie des concepts liés à la culture scolaire et générale lorsque les participantes, par exemple, révisent des règles de grammaire et d'orthographe pour rédiger les invitations et leur bottin des ressources communautaires. Elles ont également à mobiliser des notions de calcul pour gérer le budget du projet collectif et réaliser des soumissions auprès des fournisseurs (imprimeur, centre horticole).

Dans les phases de bilan de compétences, d'intégration sociale et d'activités préalables à l'employabilité, de nombreux concepts scientifiques spécifiquement en lien avec l'ISP sont présentés au cours de l'activité du groupe : compétences, intérêts, valeurs, projet professionnel, reconnaissance des acquis, curriculum vitae, lettre de présentation, exploration, formation, expérience de travail, bénévolat et facteurs de réalité. En ce qui a trait aux CS principalement associés au rapport à soi, les concepts de peur, de fierté, de peine, de motivation et d'action sont approfondis. En lien avec leur rapport à autrui, les participantes sont exposées aux concepts de réseau de contacts, conciliation, résolutions de conflit et solidarité. De même, elles sont exposées à des concepts liés aux lois et au droit et à la culture scolaire et générale comme la grammaire et le vocabulaire en langue anglaise, la grammaire et le vocabulaire en langue française et l'arithmétique.

Dans la phase de retour aux études, les participantes sont exposées, en lien avec l'ISP, aux concepts scientifiques de formation, de projet, d'action, de curriculum vitae, de lettre de motivation, d'objectif, de prêts et bourses, de préalables, d'entrevue et de facteurs

de réalité. Les CS vus en groupe en lien avec le rapport à soi sont ceux de peurs, de fierté, de persévérance, de détermination, de motivation de même que d'avenir sont vus en groupe. Pour les concepts liés à la culture scolaire et générale dans le cadre de l'activité du groupe, les participantes travaillent la grammaire française, l'arithmétique, le vocabulaire (français, anglais) et la grammaire anglaise¹⁰⁴. En lien avec l'environnement, les participantes sont exposées au CS de conciliation.

2.2.5.3 Les concepts concrétisés. Comme sur le premier site, la transformation de l'activité du groupe permet à certains concepts d'abord présentés comme scientifiques d'être concrétisés. Rappelons que les concepts concrétisés se caractérisent par le fait qu'ils sont définis préalablement à l'activité du groupe, dans un système conceptuel scientifique. Ils sont par la suite repris lors de l'activité du groupe dans une situation donnée sans que les liens avec les autres concepts du système conceptuel maintiennent nécessairement leur exhaustivité. Ils sont saisis ou utilisés directement dans une situation concrète. Au cours de l'activité du groupe sur le deuxième site, plusieurs concepts sont ainsi concrétisés, notamment l'estime de soi, les intérêts, les qualités, les traits de personnalité, les ressources communautaires, la confidentialité, l'observation, le tempérament, l'entraide, la persévérance, les capacités, RIASEC, TENS, TDG, le test de réalité, le stress, le réseau de contacts, le but, le projet, l'entrevue ou le CV. Les extraits qui suivent montrent des moments où les concepts concrétisés médiatisent l'activité du groupe :

Amélie dit que c'est difficile pour elle de mettre en mots ses qualités, elle est capable de les dire en entrevue, mais elle a de la difficulté à les mettre en mots pour les écrire. Krystelle mentionne à Louise qu'elle peut prendre les feuilles du RIASEC qui sont dans son cartable, cela va l'aider pour les traits de personnalité. Carole reprend ses feuilles de RIASEC, et cela valide ce qu'elle a fait aujourd'hui (identifier ses compétences). Je suis toujours dans les mêmes patentes. (JR₅)

¹⁰⁴ Selon les formations que les participantes suivent, elles sont exposées à d'autres concepts liés à des domaines très divers comme la philosophie, l'horticulture, l'informatique, etc.

Dans l'extrait, on peut aussi voir que Carole associe les travaux écrits qu'elle a réalisés sur les traits de personnalité et les compétences, mais ces deux concepts ne semblent pas avoir été appropriés comme instruments de pensée. Dans l'extrait suivant, le test de la réalité a été, plus tôt dans la programmation, associé à une étape de validation d'un projet professionnel. Il est cependant repris rapidement sans être relié au projet professionnel.

Véronique vient demander à Claire la date où elle commencera [nom d'un programme préparatoire pour le TENS]. Claire lui dit qu'elles devront se rencontrer pour y réfléchir ensemble, qu'elle devrait aller faire un test de réalité. Il lui semble que c'est la première fois que la profession d'infirmière auxiliaire est mentionnée par Véronique. (JR₄)

La section ci-après s'attarde aux structures d'action transmises et mobilisées au cours de l'activité du groupe.

2.2.5.4 Les structures d'action. Sur le site 2, la transformation de l'activité du groupe est marquée par l'introduction et la médiation de structures d'action. Ces structures ont été développées culturellement et historiquement pour agir efficacement dans un contexte normatif donné. L'introduction des structures d'action au cours de l'activité du groupe se réalise entre autres en fonction des phases de la programmation, des situations ponctuelles de l'activité du groupe et dans les différentes sphères de vie de l'activité des participantes. Elles seront ici présentées selon les phases de la programmation de PCM, à commencer par la phase de recrutement, où une structure d'action proposée renvoie, tout comme sur le site 1, à l'explication de procédures d'inscription formelle et institutionnelle à accomplir, ainsi qu'aux règles et conditions à respecter pour participer à un programme d'ISP au Québec. Comme nous l'avons évoqué précédemment, la SA concernant la manière d'établir une relation de confiance avec l'autre par la présence, l'écoute et l'empathie paraît omniprésente au cours de l'activité du groupe sur ce deuxième site¹⁰⁵. Les intervenantes, guidées par le motif de créer graduellement le lien avec les participantes, commencent par participer à des rencontres de discussion avec ces dernières, s'intéressent à elles, partagent

¹⁰⁵ Cette SA, présente à toutes les phases, ne sera nommée qu'une fois.

leurs préoccupations, rient avec elles. Elles écoutent, démontrent une présence à l'autre, manifestent de l'empathie et posent des questions pour bien comprendre et reconnaître leur situation. Cette SA – omniprésente au cours de l'activité collective – vient d'abord des intervenantes. Dans les phases qui suivent, elles partagent les règles, usages et gestes d'écoute, de présence et d'empathie. Elles démontrent également une empathie au regard de situations difficiles dans la vie actuelle et passée des participantes. Elles montrent également comment transmettre une rétroaction de manière constructive à une autre personne. Elles utilisent parfois la métacognition avec leurs propres interventions pour expliquer aux participantes la raison de leur intervention, ce qui permet aux membres de comprendre comment écouter et être empathiques, par exemple.

Dans la phase de préparation du projet collectif, l'activité du groupe amène l'introduction d'un contrat d'engagement écrit entre l'organisme et les participantes afin de clarifier les règles et conditions liées à la participation des femmes du groupe. Les intervenantes expliquent le contenu du contrat et l'importance de l'engagement lorsqu'on signe un contrat. Elles y reviennent avec souplesse dans les autres phases pour rappeler les exigences de participation. Dès la première semaine, les participantes sont invitées à mettre à distance leur expérience et la partager avec les autres dans le groupe par la prise la parole, puis en rencontre individuelle. Cette mise à distance concerne leur expérience passée, mais également leurs comportements, leurs émotions et leurs pensées générées par l'activité de groupe *in situ*, c'est-à-dire dans l'« ici et maintenant » du groupe. L'activité de groupe offre également un moment pour écouter les autres, profiter d'une présence, de l'empathie et ouvrir un espace de reconnaissance de soi et de l'autre. Ces structures d'action peuvent ouvrir sur un apprentissage expansif associé à un sentiment d'appartenance au groupe; nous y reviendrons dans la sous-section suivante. Une méthode est également présentée aux participantes pour apprendre à augmenter leur estime d'elles-mêmes. Cette méthode montre l'importance du regard positif sur soi en les invitant à mettre en visibilité – à l'écrit et à l'oral – les fiertés, les réussites des participantes de même que leurs compétences. De même, elle met l'accent sur l'importance de reconnaître ses forces, d'exprimer ses besoins,

mais également d'affirmer ses limites. La difficulté d'affirmation des limites est associée au besoin de plaire à l'autre.

Le déroulement de plusieurs ateliers incite les participantes à mettre en œuvre une SA d'écriture de soi liée principalement aux concepts présentés comme les valeurs, les intérêts, les traits de personnalité, etc. En lien avec les doubles contraintes, les participantes sont exposées à une méthode de défense des droits, qui implique notamment de prendre du pouvoir sur la situation, d'appeler les personnes concernées par cette contrainte, de valider les droits et les devoirs convoqués par la situation et de recourir à une tierce personne au besoin. Les intervenantes proposent également aux participantes une méthode de gestion des conflits. Lorsque ceux-ci éclatent dans le groupe, l'action est arrêtée, et les participantes sont amenées à résoudre collectivement le problème à partager et à confronter leurs pensées et leurs émotions en groupe. De même, pendant l'activité de groupe est partagée une structure d'action indiquant les étapes et les scénarios à suivre dans les situations de crises. Comme plusieurs participantes vivent ou ont vécu des situations de violence conjugale, ces étapes sont surtout adaptées à ce type de contexte. Un plan des actions à accomplir est établi, et la principale structure d'action proposée, compte tenu des situations difficiles associées à la vie personnelle des femmes, réside dans les moyens de ressourcement.

Une méthode est également proposée pour structurer et diviser le travail en vue des visites d'organismes communautaires. Les participantes sont invitées à aller collecter de l'information elles-mêmes sur les organismes, puis à la présenter aux autres participantes. Pour structurer l'activité du groupe, plusieurs autres SA sont mises en œuvre, à commencer par une prise de décision collective et démocratique concernant, notamment, les thèmes des ateliers et le projet collectif au sein duquel les participantes veulent s'engager. Des remue-ménages sont utilisés pour faire émerger des idées; des tours de parole sont parfois instaurés aussi, non seulement pour assurer la participation de toutes, mais également pour agir comme instrument normatif. Par là, les personnes qui parlent plus et celles qui parlent moins arrivent à réguler leur parole dans le groupe. Des retours en groupe sont également mis en œuvre à la fin des ateliers comme espaces de parole. Enfin, les participantes sont

exposées à une structure d'action clarifiant le registre de langue à adopter dans un contexte d'ISP : dans les situations concrètes, des arrêts d'action sont effectués pour amener les participantes à mettre à distance leur expérience langagière et à prendre conscience des mots qui seraient plus ajustés au contexte d'ISP vécu, notamment dans les lieux partagés avec les autres usagers et avec les personnes de l'organisme d'employabilité, où les occasions de rétroaction quant aux attentes normatives sont multipliées.

Dans la phase du projet collectif, une SA est transmise aux participantes pour planifier et réaliser les tâches. D'abord, une méthode utilisant un artéfact écrit est proposée pour diviser les tâches hebdomadaires à accomplir dans chacune des équipes au fil des semaines. Ce planificateur sert également à faire un bilan hebdomadaire en équipe : une section indique les tâches planifiées, celles qui ont été réalisées, les problèmes rencontrés, les objectifs pour les prochaines semaines. Elle contient aussi une section réservée aux commentaires. Des moments de prise de décision et d'argumentation collectives sont également prévus pour structurer les actions dans les sous-groupes. Des retours réguliers sur les tâches accomplies et à accomplir sont réalisés pour soutenir la persévérance des femmes. Une méthode de gestion du temps et de l'efficacité du projet est proposée, mais les intervenantes encouragent par ailleurs les participantes à s'accorder du temps pour l'humour et le rire, et des moments permettant de décompresser en groupe.

Les participantes sont aussi mises en contact avec des SA permettant d'apprendre à rechercher de l'information pertinente pour produire des soumissions à des fournisseurs, prévoir et administrer le budget d'un projet ensuite. Par ailleurs, une méthode de repérage de l'information pertinente dans les articles de journaux leur est proposée. Elles sont guidées dans les moyens de s'assurer de la collaboration des membres de la communauté dans le projet. Les étapes et le scénario en situation de crise sont réitérés, notamment au moment de la sortie de prison du conjoint ou d'un ancien conjoint potentiellement violent.

Dans les situations de contradictions, et plus spécifiquement de conflits et de conflits critiques, une méthode de gestion de conflit est intégrée comme SA : un arrêt est

proposé pour mettre à distance le fonctionnement du groupe et l'expérience des personnes impliquées (leurs émotions, leurs pensées, leurs comportements, leurs somatisations). De même, des moyens associés à une communication non violente sont proposés, comme le fait d'exprimer ses besoins et ses inconforts, de respecter les différences et d'amorcer ses phrases au « je » plutôt qu'avec un « tu » accusateur. Des retours réguliers sont également prévus en groupe complet ou en sous-groupes pour inviter les participantes à la prise de parole, au partage d'expérience et à l'écoute des autres. Ces occasions servent également à proposer de l'écoute, de la présence et de l'empathie, tout comme à ouvrir sur la reconnaissance de l'autre et de soi-même. Voici le compte rendu d'un de ces retours, trois semaines après le début du projet collectif :

Le bottin avance, l'équipe s'ajuste et apprend à travailler ensemble. Nous avons eu notre réunion de travail. J'ai arrêté la planification un moment donné parce que je voyais que mes deux « silencieuses », Annie et Marianne, étaient particulièrement silencieuses. Je leur ai demandé comment elles allaient et comment elles trouvaient l'expérience jusqu'à maintenant. Elles ont souri et m'ont dit qu'elles étaient motivées, mais anxieuses, qu'elles avaient peur de ne pas être à la hauteur. Nous en avons parlé en groupe et Marie-Hélène, notre leader, s'est mise à pleurer et à dire : « Vous avez peur de ne pas être à la hauteur, *welcome to the club!* ». Les autres filles sont restées bouche bée. Toutes les filles (Marianne, Annie, Marie-Hélène, Krystelle et Véronique) se sont mises à rire. Nous avons eu un bel échange sur la pression que l'on se met sur les épaules, sur les moyens de réaliser nos tâches tout en ayant du plaisir et sur le droit à l'erreur. Quel est le but de ce projet? Apprendre à se connaître, apprendre de nouvelles choses, avoir du plaisir. La réunion s'est bien terminée. (Claire, JB 2009-06-02)

D'autres moments de retour en groupe permettent de revenir sur les règles et sur la division du travail en groupe. Des occasions *in situ* sont également saisies pour encourager, reconnaître le travail et l'apport des participantes.

Dans le cadre des phases de bilan de compétences, d'intégration sociale et d'activités préalables à l'employabilité, les participantes continuent d'être amenées à mettre à distance leur expérience (émotions, pensées, comportements, somatisation, etc.) pour la

partager avec le groupe¹⁰⁶. L'écriture de soi avec un accent sur les compétences développées au cours de son histoire et du projet collectif est mobilisée en lien avec la réalisation d'un bilan de compétences. Dans un autre ordre d'idées, lors d'un soutien offert à deux participantes vivant des crises majeures en lien avec la sécurité et la salubrité de leur logement, les participantes sont conduites à mettre en œuvre collectivement les étapes à suivre dans les situations de crises. Ce contexte reprend la SA pour les étapes et moyens à mettre en œuvre pour la défense des droits.

Les participantes sont exposées à une méthode de division du travail avec un horaire et un plan d'action utilisé pour noter les démarches qu'elles prévoient réaliser au cours de la semaine. Les intervenantes leur proposent divers moyens d'exploration les menant à réaliser ou à valider un projet professionnel (lequel peut inclure le choix d'un programme d'études). Ces divers moyens résident, par exemple, dans le fait d'avoir des méthodes pour effectuer a) des recherches sur les divers outils informatiques ou livres d'ISEP; b) des journées d'exploration; c) une visite d'un salon de l'éducation; d) des journées d'étudiante d'un jour ou e) du bénévolat en lien avec son projet professionnel et/ou ses intérêts. À ce propos, d'ailleurs, l'implication sociale, le bénévolat individuel ou collectif est aussi présenté aux participantes comme un moyen de bonifier leur réseau de contacts. Ce réseau est présenté comme un atout important dans la recherche d'emploi. Les participantes s'exercent également à la conversation téléphonique visant à obtenir un emploi, un stage ou une formation lors de scénarios d'appel, où les normes langagières à adopter sont explicitées.

En lien avec les absences, le groupe effectue un retour au sujet des règles de participation au programme. Le plan d'action, dans son sens normatif¹⁰⁷, est utilisé comme

¹⁰⁶ À cette étape, la mise à distance concerne davantage l'échelle subjective que collective. Les participantes le font également lors des rencontres individuelles, réintroduites dans la division du travail après avoir été interrompues lors du projet collectif.

¹⁰⁷ Il est à noter que, sur ce site, le terme « plan d'action » est porteur de deux significations au cours de l'activité du groupe. Il signifie à la fois 1) « un guide ou un planificateur des actions à poser pour définir un projet professionnel » et 2) « un outil normatif incluant un contrat renouvelé de participation entre la participante et l'équipe d'intervention ».

rappel des conditions exigées en début de programme pour la participation et la réception de l'allocation de participation. Les intervenantes introduisent des moyens et une séquence d'actions (SA) à accomplir pour indiquer aux participantes comment démontrer un motif valable d'absence à un atelier.

Une méthode de travail intellectuel (SA) est par ailleurs proposée pour réaliser les travaux et une révision en groupe des concepts est mise en œuvre pour les tests de classement ou pour faciliter l'insertion en formation : les concepts abordés touchent la grammaire et le vocabulaire dans les deux langues (français et anglais), de même que les mathématiques. Les participantes continuent à être exposées à une méthode de repérage de l'information dans un texte. Elles ont également l'occasion de donner leur opinion et de prendre la parole pour argumenter à la suite de leurs lectures. Les participantes sont également invitées à visiter un musée de la femme.

Une autre SA proposée vise à célébrer les réussites et à valoriser les démarches des participantes : lorsqu'elles vivent une réussite, elles sont invitées à la partager au groupe, et à présenter autant les moyens qu'elles ont mis en place pour y arriver que les façons d'organiser leurs actions. Plusieurs micro-occasions sont en ce sens saisies pour reconnaître les compétences et l'implication des participantes dans leur démarche. Une célébration collective du bilan positif à travers le cheminement dans le programme est par exemple organisée.

Une méthode pour prendre une décision professionnelle (SA) est proposée : les intervenantes reviennent alors sur les critères de prise de décision, comme les intérêts, les valeurs, les compétences, les facteurs de réalité, etc. Les participantes sont ensuite amenées à identifier les avantages et les inconvénients – les pour et les contre – de chacune des possibilités professionnelles qu'elles envisagent. De même, les intervenantes demandent aux participantes d'avoir un plan A et un plan B pour pouvoir poursuivre la mobilisation vers l'emploi et les études en cas d'obstacle. Les étapes à réaliser jusqu'à l'insertion en formation et pour obtenir du financement sont clarifiées à l'aide d'un plan d'action.

Dans la phase de retour aux études, la SA de valorisation et de reconnaissance des réussites continue à être transmise. Des félicitations formelles sont offertes en groupe aux participantes admises en formation. Les participantes prennent le temps d'encourager leurs pairs dans leurs démarches et de partager leurs inquiétudes quant au retour aux études. On note l'utilisation d'une forme culturelle artistique (une vidéo) pour faire valoir le cheminement effectué par les participantes. Ces dernières continuent d'être encouragées à mettre à distance leur expérience et leur fonctionnement pour le partager – lorsque possible – en groupe. À plusieurs reprises au cours de l'activité du groupe, des situations de réussite ou de dépassement de soi sont mises en lumière pour reconnaître les compétences et la persévérance des femmes.

Les participantes partagent des moyens pour structurer l'organisation familiale en vue du retour aux études. Pour organiser ce retour aux études, une SA détaillant les étapes à accomplir est introduite : l'inscription, le financement, la vérification des papiers officiels, la commande, l'achat de matériel, le choix des collègues pour les travaux d'équipe, les contacts avec les professeurs, etc. Les participantes continuent de suivre un plan d'action avec des étapes à réaliser pour atteindre leur but de formation. Elles sont invitées à identifier, à partager et à mettre en œuvre des stratégies d'adaptation efficaces pour leur retour aux études. Des stratégies permettant de maintenir une bonne santé mentale sont également proposées, et ce, plus particulièrement pour les participantes qui – avant leur participation à PCM – pouvaient être considérées, à cet égard, fragilisées.

Des SA permettent de résoudre les doubles contraintes et les conflits émergeant avec le retour aux études. Avec l'*advocacy* des intervenantes, les participantes sont incitées à mobiliser leur pouvoir d'agir pour résoudre les situations problématiques et à faire valoir leurs droits en sollicitant des ressources légales au besoin. Une partie importante de l'activité du groupe est consacrée au soutien à l'appropriation des méthodes de travail intellectuel pour la réalisation des travaux scolaires et du soutien dans l'appropriation des concepts enseignés. Lorsque des situations d'échec ou des obstacles se produisent, les

participantes sont invitées à se mettre à distance vis-à-vis leur expérience, à la partager. Ces situations sont présentées comme des occasions d'apprentissages. Différentes situations difficiles dans d'autres sphères de vie des participantes peuvent toutefois entraver le projet de formation des participantes : la SA des étapes et scénarios à suivre dans les situations de crises est donc rappelée.

Diverses œuvres ou médiums culturels comme la vidéo ou la photographie sont utilisés pour déclencher des émotions et des pensées. Par exemple, les participantes réalisent un collage les représentant et situant leurs espoirs professionnels; elles y réfèrent comme un moyen significatif de ressentir un espoir, qui avait peut-être été un peu éteint avec le temps. Des photographies des aménagements paysagers avant et après la réalisation du projet collectif sont exploitées afin de stimuler la fierté relative à l'accomplissement de ses réalisations. Il n'est toutefois pas clair que l'intention de cet usage ait été exposée par les intervenantes, à savoir de reprendre cet exemple comme SA pour les participantes qui souhaiteraient recourir à une forme culturelle pour faciliter l'expression de leurs émotions dans d'autres situations.

2.2.4.5 Liaisons et passages entre les catégories conceptuelles. L'analyse permet de noter que certains concepts comme l'estime de soi et le stress se fraient un passage à travers les différentes catégories conceptuelles. Ils sont mobilisés comme concepts scientifiques lorsqu'une définition conceptuelle permet de les situer dans un système conceptuel. En lien avec le stress, par exemple, les participantes assistent à un atelier où une explication théorique leur est donnée pour distinguer les troubles anxieux et le stress. Un autre atelier propose une définition du stress et de ses composantes (intensité, durée et absorption) en permettant de distinguer le stress chronique du stress aigu, dont Louise donne un exemple :

Louise explique que son stress aigu vient du fait qu'elle a donné de l'argent à son garçon pour aller chercher des pains hotdogs et qu'il est revenu avec un sac de chips; elle n'avait rien d'autre pour le souper. Son fils lui a dit de prendre sa carte de guichet. Son stress chronique vient de sa relation avec son ex-conjoint [violent] et de ses enfants. (JR₃)

Le concept de stress devient ensuite concrétisé lorsqu'il est transposé dans le groupe lors d'une situation concrète, sans que les liens conceptuels exhaustifs et associés aux CS soient maintenus. Marie-Hélène vit un épisode de stress et le nomme dans le groupe :

Marie-Hélène dit à Julie qu'elle postule sur le poste [de coordonnatrice dans un organisme communautaire]. « Je suis stressée. J'ai les mains moites! ». « J'aimerais sauter tout ça [le CV, la lettre de présentation] pour être rendue là! ». Elle demande l'aide de Claire pour sa lettre de motivation. Elle lui souligne : « Tu es passionnée, tu es animée! » Marie-Hélène nomme « Un CV, je trouve ça dur! » Elle a un sanglot. Claire lui dit : « Si tu étais au CA de l'organisme, qu'est-ce que tu aimerais voir dans un CV ? » Marie-Hélène pleure (très bas). Marie-Hélène dit : « Ça revient tout le temps! On dirait qu'à chaque fois où je sors mes qualités, on dirait que c'est mal, je trouve ça difficile, je trouve ça difficile de parler de mes compétences. De les écrire, c'est dur! En entrevue, c'est ok! » Claire demande : « Veux-tu qu'on prenne du temps tout de suite ? » Marie-Hélène répond : « Oui, ça m'enlèverait du stress! ». (JR₆)

La référence au stress devient, à terme, un concept quotidien ou une expression quotidienne comme « être sur les nerfs » lorsque les personnes, dans le cours de l'action, l'utilisent dans une interaction courante pour faciliter une compréhension rapide, directement accessible dans une situation concrète :

Annie est arrivée en nommant qu'elle était sur les nerfs. Elle a appelé monsieur [nom d'une personne d'un centre de formation] pour lui dire qu'elle avait son rendez-vous avec son agente d'EQ et que la formation avait été acceptée. Il lui a répondu : « Ben, y'a rien de sûr encore, nous avons eu au-dessus de 30 candidats et sommes encore en sélection ». Elle n'y comprend rien et moi non plus. La dernière fois que je lui ai parlé, tout était beau. J'ai laissé un message. (Claire, JB 2010-03-08)

Après avoir quitté le local du groupe avec colère devant les démarches qui n'avançaient pas à son goût, une participante demande de parler à l'intervenante : « J'm'excuse, chu stressée pis j'pogne les nerfs - J'accepte tes excuses, Véronique. Tu sais, moi, je t'aime et je sais que tu es une bonne personne, mais une personne qui a de la difficulté à contrôler ses émotions. Toutefois, peux-tu comprendre que quelqu'un à qui tu répondrais en pognant les nerfs pourrait

t'envoyer chier par la même occasion? Il faut que tu respire Véronique, que tu apprennes à prendre du recul ». (Claire, JB 2009-11-24)

Dans les structures d'action, les participantes apprennent à gérer leur stress; les intervenantes leur proposent notamment des moyens de mettre à distance leur expérience en lien avec la situation, de se ressourcer par divers moyens, de revenir au moment présent pour éviter l'anticipation génératrice de stress. Les femmes participent à des ateliers de relaxation et de méditation :

Pour se détendre, la kinésiologue demande aux filles de se placer à quatre pattes sur leur tapis et de tendre une jambe vers l'arrière. Elle fait faire différentes positions de yoga aux filles. La kinésiologue fait faire deux mouvements de Pilates aux filles. Par la suite, elle montre comment faire des auto-massages de la nuque et des épaules. Elle leur enseigne la méthode Jacobson. (JR₃)

L'annexe D reprend dans un tableau la transformation de l'activité du groupe en situant, de gauche à droite le temps, les phases de la programmation du programme PCM, les règles, la division du travail, la communauté et les instruments introduits au cours l'activité du groupe. Les semaines qui débutent avec une valeur négative sont liées à l'étape du recrutement. Dans les instruments introduits, le tableau montre les concepts scientifiques et les structures d'action. Enfin, dans la mesure où la médiation instrumentale constitue un processus central dans les apprentissages expansifs ayant suscité la transformation de l'activité du groupe, nous l'aborderons dans la section suivante.

2.2.6 Les apprentissages expansifs au cours l'activité du groupe

L'analyse de la transformation de l'activité collective permet de dégager que les membres apprennent – à l'aide de la médiation instrumentale – à mettre à distance, à conceptualiser, à verbaliser et à exprimer collectivement la pluridimensionnalité de leur expérience : leurs émotions, leurs pensées, leurs somatisations, leurs actions et leurs relations. Les participantes réalisent qu'elles ne sont pas seules à vivre leur situation, et des instruments langagiers (verbaux et écrits) sont partagés pour soutenir la mise à distance de leur expérience singulière, la dépersonnaliser. Ce partage permet aux participantes de

généraliser leur expérience à l'aide de concepts comme ceux de peur, d'impuissance, d'obstacles, et d'en voir la proximité avec d'autres situations vécues par les membres du groupe.

Une modification de l'activité du groupe peut également être constatée lorsque les participantes arrivent à mettre à distance l'expérience collective et à prendre conscience du fonctionnement du groupe à l'aide d'instruments langagiers. Sur ce site, il est possible de constater que la réalisation du projet collectif, qui amène une division des tâches plus concrète, constitue un lieu favorable à cet apprentissage expansif. Plusieurs situations de conflit requièrent de mettre à distance les actions concrètes ou courantes pour amener les participantes à prendre conscience, d'une part, du fonctionnement du groupe et, d'autre part, de leur expérience dans cette situation. Dans les moments de contradictions, la mise à distance de l'activité du groupe, à l'aide d'instruments langagiers, soutient les résolutions. Les femmes prennent conscience de l'impact de leurs actions pendant l'activité du groupe. À l'instar de ce qui a été constaté sur le site 1, les participantes se soutiennent dans l'apprentissage de la mise en mots de leur relation à elles-mêmes et à leur environnement :

L'équipe qui travaille sur l'habillage des fenêtres, Mélanie et Florence, vit quelques tensions. Je me suis assise avec elles, et nous avons trouvé ensemble des moyens de réaliser le projet tout en respectant les différences de chacune (faire les plans ensemble, magasiner le tissu ensemble, mais être responsables de la création des rideaux de chacune leurs pièces.) Mélanie, la garderie, Florence, l'autre salle. Nous travaillons ensemble à apprendre à exprimer leurs besoins, à respecter les différences et à parler au JE. (Claire, JB 2009-06-02)

Tant dans le travail réalisé collectivement que dans les résolutions des contradictions, les participantes apprennent à mobiliser collectivement leur pouvoir d'agir, à reconnaître les situations où leurs droits pourraient être bafoués et à poser des actions concrètes pour les défendre. En lien avec une infestation de rats et de la moisissure dans son logement, une participante est aidée par le groupe et les intervenantes pour prendre les actions nécessaires afin d'en assurer la salubrité. L'extrait ci-dessous montre que, malgré les difficultés rencontrées et avec le soutien offert et qu'elles se donnent, les femmes

persévèrent dans les étapes pour déterminer et réaliser leur projet professionnel. Cette persévérance soulève l'admiration de Claire, qui le leur nomme régulièrement :

Une entraide du groupe est notée avec Carole. Marie-Hélène [qui est bénévole dans un comité de locataire] a donné des pistes dans la rédaction de la lettre au propriétaire de Carole. Les I l'aident « à prendre action » envers les différentes instances (Regroupement des HLM [nom de la ville] à contacter, lettres à faire parvenir, etc.) : « Nous avons rédigé quatre lettres (propriétaire, gestionnaire des logements, office d'habitation) et elle a obtenu des explications sur les procédures à prendre afin de faire bouger les autorités impliquées ». (Julie, JB 2009-09-15)

[s'adressant à l'équipe de recherche] J'vous l'avais dit que ces filles-là feraient de grandes choses. Regardez-les aller. Quelle détermination, quel courage! Malgré les rats dans l'sous-sol, les conjoints violents, les déménagements, elles avancent et sortent de leur zone de confort. Je les admire tellement! (Claire, JB 2009-10-08)

Lié au rapport à autrui et au monde, un autre apprentissage expansif renvoie au développement de la solidarité et de l'entraide entre les membres du groupe, mais également à l'aide aux populations pouvant vivre des situations semblables à la leur. Une transformation de l'implication sociale des participantes est constatée, tant dans le projet collectif que dans le bénévolat. Cette considération et cette ouverture aux besoins d'autres membres de la communauté est remarquée par les partenaires et se vit également dans le groupe, envers les autres participantes. Par exemple, « des participantes sont allées aider Louise à faire ses boîtes, à déménager et à faire de la peinture en fin de semaine. Elle devait déménager rapidement à cause d'une situation de violence » (Claire, JB 2009-10-13). Des participantes peuvent aussi devenir des relais d'information et un soutien pour leurs pairs, comme dans les extraits suivants :

Une participante demande des informations concernant un document, formulaire qu'elle doit remplir pour les agents d'Emploi-Québec. Deux autres participantes parlent de leurs expériences. Une participante explique qu'elle vient d'apprendre que sa fille a un trouble du langage et qu'il y a un délai de 2 ans pour voir un orthophoniste. Elle pense essayer IVAC parce que cette garderie a un orthophoniste sur place; donc, si elle quitte sa garderie, une place se libérerait pour sa collègue. Une autre participante suggère que sa sœur pourrait peut-être les garder [Elles tentent de répondre à sa demande d'aide]. (JR₂)

Les filles se sont impliquées, et il y avait une grande participation à l'atelier sur le scénario [d'appel à un employeur]. Les filles à l'aise au téléphone ont partagé leur expérience. Je sens les filles évoluer et avoir le goût de faire avancer leurs démarches. (Julie, JB 2009-09-17)

Les participantes expérimentent collectivement de nouveaux rôles, avec l'équipe de recherche, par exemple. Claire souligne que, dès la première visite de l'équipe, les participantes « étaient fières d'elles, d'avoir pris la parole, d'avoir eu le courage de parler aux chercheuses, de donner leur point de vue et de montrer leur motivation à faire une différence dans leur communauté » (Claire, JB 2009-04-09). Les femmes expérimentent publiquement le passage d'un rôle d'aidées à celui d'aidantes, qu'elles assument notamment dans le projet collectif et le bénévolat. Elles veulent, par exemple avec le bottin, faire le legs de leur expérience aux autres femmes et peut-être permettre à d'autres groupes de femmes d'actualiser leur travail dans le futur : « Les filles mentionnent que d'autres filles après elles pourront le bonifier. Véronique dit : "Sûrement que dans dix ans, on sera plus là, mais il y aura d'autres mères monoparentales" » (JR₆).

Le sentiment d'appartenance partagé – le fait de faire partie d'un « nous », d'un groupe, d'une « gang » avec un but commun – se construit également au cours de l'activité du groupe. Dans la première phase de préparation du projet collectif, les participantes créent un groupe Facebook et certaines s'écrivent presque tous les jours grâce à cet instrument. Les intervenantes soulignent que les participantes s'influencent et s'encouragent dans leurs réussites et se motivent à poser des actions favorables à leur projet d'ISP. Les participantes apprennent à faire une lecture en positif des autres membres du groupe et à reconnaître collectivement leurs apports et compétences. Les extraits suivant en montre des exemples :

Les filles ont vécu de petits succès cette semaine qui ont fait en sorte de les renforcer positivement lorsqu'elles étaient ensemble dans la salle de classe. Aujourd'hui, nous sentions vraiment ce vent de positivisme. Carole (bénévolat), Mélanie (GED), Louise (nouveau logement), Krytelle (s'est activée en appelant

dans les écoles). Les filles sont « focussées » sur leurs objectifs, elles travaillent fort. (Julie, JB 1007)

Krystelle me disait après Noël que toutes les filles lui avaient envoyé des courriels ou des Facebook, là, pour lui dire : « Félicitations, j'ai su que t'avais passé ton cours de français ! ».108 Il y a une belle solidarité. (Claire, entrevue T3)

L'activité du groupe est marquée par le passage d'une situation initiale d'isolement et d'estime sociale faible (ressentie par plusieurs membres lors du recrutement) au développement de relations de confiance et d'un sentiment d'appartenance et d'utilité au cours de l'activité de groupe. Les participantes du groupe apprennent à « vivre avec » et ensemble, à partager le quotidien, à s'inscrire temporairement ou de manière plus durable dans l'histoire d'autres personnes. Dans les analyses, l'humour paraît souvent utilisé pour créer un climat cordial et rendre le « vivre avec » agréable dans le groupe. Dans ce contexte, on note une perméabilité des sphères de vie : les membres ont un espace pour partager leur expérience, être écoutées de façon empathique, s'ouvrir à des points de vue nouveaux ou divergents dans l'ensemble de leurs sphères de vie.

Le groupe de participantes apprend également à structurer l'activité collective en s'appropriant plusieurs structures d'action : donner son opinion, écouter celles des autres et prendre de façon démocratique diverses décisions concernant, notamment, les thèmes des ateliers et la nature du projet collectif. Les participantes assument la responsabilité, en équipe de deux ou trois, d'aller dans les organismes communautaires, de collecter l'information et de la partager à leurs pairs, ce qui stimule éventuellement l'idée de créer un bottin de ressources communautaires. Lors de la réalisation des projets collectifs, elles apprennent à planifier et à organiser les étapes de réalisation et à se diviser les tâches à réaliser. Elles vont chercher les informations nécessaires pour réaliser le bottin des ressources communautaires, l'aménagement paysager, les invitations, les rideaux. Les horaires composés s'échelonnent principalement sur des temporalités courtes, jours ou semaines. Lors de la phase d'intégration sociale, les participantes n'ont plus à se présenter

¹⁰⁸ Ce cours était préalable à l'entrée de Krystelle au programme de DEP dans lequel elle avait été acceptée.

tous les jours; elles s'organisent malgré tout pour y être afin de s'entraider dans leurs démarches. Les intervenantes le soulignent lors d'une journée d'observation : « Les participantes sont présentes dès 9h00 le matin même si elles n'y sont pas tenues et s'investissent beaucoup dans leurs tâches » (JR₆). Dans l'extrait qui suit, une participante présente tous les jours au local du programme¹⁰⁹ indique qu'elle a eu une influence sur les autres en les appelant pour les inciter à venir faire leurs démarches en groupe :

Moi, je sais qu'en étant toujours là, il y en a beaucoup que ça les motive à venir. Je les appelle et je leur dis « je suis toute seule! ». Elles disent : « ok, je vais venir ». Il y en a beaucoup que je motive à venir de même, et comme il y en a qui disent « Moi, je ne venais pas aujourd'hui », il y en a deux-trois qui arrivent et ça les motive. Il y en a une couple que je réussis à soudoyer là-dedans [rire]. (Louise, entrevue T₃)

Comme nous l'avons évoqué dans la sous-section sur les structures d'action, les participantes apprennent dans le groupe à structurer, dans un cadre établi par la programmation, leurs démarches de validation et de détermination d'un projet professionnel. Un autre apprentissage expansif concerne l'apprentissage des règles de présence dans un groupe, des impacts des absences sur ce dernier et de réciprocité dans un travail d'équipe.

Un autre apprentissage expansif concerne le rapport aux savoirs scolaires, à la culture générale et au sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Plusieurs participantes avaient des doutes avant d'amorcer PCM sur leur capacité à poursuivre des études : elles ne se sentaient pas en mesure de le faire. Puis, ensemble, elles ont révisé ou ont pu être exposées à des concepts de vocabulaire de grammaire française et anglaise de même qu'à des concepts de mathématiques. En plus de se donner un contexte favorisant l'appropriation des concepts, elles ont questionné plus largement leur rapport aux savoirs, à l'école et à leur SEP en lien avec un retour aux études :

¹⁰⁹ À l'exception du temps où elle était en stage.

Je pense que cette stratégie-là, de vivre avec elles la révision, c'était aidant. Des fois, là, elles me disaient : « Je ne suis pas capable de diviser, de faire des divisions avec les pourcentages ». Je leur disais : « donnez-moi deux minutes, je me remets dedans ». J'avais fait des statistiques à l'université, mais c'est pas pareil. Je le faisais au tableau, puis elles me disaient en riant : « Regarde si t'es une vieille peau, tu t'en souviens plus ! » Je le faisais avec elles. Elles ont pu voir que, tu sais, ça s'oublie, c'est comme le reste. Puis, toi aussi, tu l'as fait, puis tu l'as oublié, et ce n'est pas parce que t'es nulle. Tu vas le repratiquer, puis « Ah ! c'est vrai, que c'était ça ! » Ça les a rassurées, et elles ont dit : « bien, finalement, je suis pas si nulle que ça ! » (Claire, entrevue T₃)

Des ateliers sont explicitement conçus pour amener les participantes à surmonter des défis de lecture et à vivre des succès en lien avec leurs capacités comme lectrices. Les intervenantes leur demandent de lire un article en leur soulignant par la suite qu'elles ont eu à lire cet article à l'université ou en leur demandent de comparer des articles publiés dans deux journaux différents sur le même sujet. La personne intervenante souligne, au cours de la transformation de l'activité collective, qu'une plus grande ouverture à la lecture et à l'écriture se développe dans le groupe. Au départ, Claire souligne que les plusieurs participantes craignaient d'ouvrir les livres concernant l'ISEP et de faire des erreurs en écrivant, ce qui les freinait :

Elles ont pris un réflexe de réécrire dans leurs mots les informations sur le métier et elles ont moins peur de dire : « Regarde, j'ai fait des fautes ». On leur a dit : « Écris dans tes mots. L'important, c'est de l'écrire et la réflexion que tu fais en l'écrivant ». Elles ont développé un peu ce réflexe-là, et ça les a amenées à oser écrire. Lorsqu'on parle d'études ou même de lecture ou qu'on pose la question : « avez-vous lu tel article? », elles vont aller vers ça, ce qu'elles ne faisaient pas au début. (Claire, entrevue T₃)

Claire souligne que l'intention des intervenantes est de donner aux participantes l'occasion de vivre des petits succès par rapport à la lecture afin que ces dernières constatent « leur potentiel ». Elle leur donne des défis, comme la lecture d'articles qu'elle avait à lire à l'université, pour créer une contradiction chez les participantes dans leur évaluation de leur capacité; les participantes sont surprises d'y arriver : « Hein?! Un article de l'université et j'ai compris ? » (Claire, entrevue T₃). L'intervenante souligne que ces

réussites concrètes aident les participantes à concevoir plus réaliste leur projet de retour aux études.

Les participantes sont aussi exposées à des modèles permettant de créer une « image » culturellement ancrée suscitant une contradiction. Plusieurs femmes partagent la conception qu'il est impossible pour une femme monoparentale de plus de 25 ans de retourner aux études. Claire, qui a elle-même fait un retour aux études à 40 ans, revient souvent sur cette possibilité au fil de l'activité collective. Lors d'un atelier, les participantes reçoivent également le témoignage d'une femme monoparentale, avec des enfants malades, qui a quitté l'aide sociale pour compléter une formation en briquetage-maçonnerie. Elle œuvre dans ce domaine et aime son travail. Son « témoignage a eu un gros impact sur notre groupe. Les femmes sont ressorties en disant que cela les aidait à relativiser, à se permettre de rêver et à croire à la possibilité de réussir » (Claire, JB 09-04-22).

Les participantes apprennent à interagir de façon culturellement attendue dans des contextes professionnels et éducatifs. Elles apprennent à adopter un registre de langage approprié aux situations relatives à ces contextes, afin d'éviter les contraintes potentielles d'étiquetage associées à un registre jugé non approprié :

Mais on voit quand même une différence, et dans le langage. Au début, le langage ordurier, c'était épouvantable! Elles se parlaient entre elles, on se pensait dans un bar de... les cheveux me défrisaient. Ça, on n'en voit plus; on n'en entend plus. Je pense qu'elles ont appris à respecter, et à se respecter aussi, à parler comme ça. (Claire, entrevue T₃)

Dans la communauté, la directrice d'un organisme du milieu nomme que le langage des participantes, effectivement, l'amenait au départ à leur apposer une étiquette et à douter de leurs compétences, mais qu'elle a été impressionnée de la qualité du travail qu'elles avaient effectué. Lorsque les participantes ont complété les rideaux, les aménagements paysagers et les affiches, la responsable a fait la rétroaction suivante :

Je n'en reviens pas, je n'ai pas eu à faire de retouches, je ne comprends pas comment elles ont su répondre à mes besoins comme ça, aussi rapidement et de façon aussi efficace. Je trouve ça formidable de voir le potentiel que ces femmes-là ont, qu'on ne voit pas au premier abord quand tu les vois. Moi, je n'aurais peut-être pas pensé ça, à les voir aller à [nom de l'organisme] les premiers temps. Parce que c'est sûr qu'elles ont un langage des fois pas très choisi des fois, elles ont des gros mots et tout ça, mais le potentiel est là pareil. Ça manque un peu de fini, mais le potentiel est là ». Claire lui souligne que ça aussi, on le travaille, le fini, avec les filles. (Claire, entrevue T₂)

Enfin, dans le cadre du groupe, les personnes apprennent à accomplir et à mener à terme des projets collectifs, puis individuels, en résolvant collectivement les contradictions pouvant émerger au cours de l'activité. Elles persévèrent malgré les difficultés ou les situations chaotiques émergentes, et de nombreuses rétroactions sont faites dans le groupe pour amener les participantes à en prendre conscience. À plusieurs moments, les participantes nomment le sentiment de fierté ressenti quant à la transformation de l'activité collective. Elles repartent à la dernière journée du projet collectif : « nous sommes heureuses et fières de ce nous avons accompli » (Claire, JB 2009-07-15). Les participantes réalisent l'implication et la persévérance dont elles ont fait preuve collectivement et individuellement :

Lors de notre dîner de Noël, nous parlions toutes ensemble du chemin que chacune des filles avait fait. Elles étaient étonnées elles-mêmes de voir tout ce qu'elles avaient accompli en 8 mois. Je leur ai dit comment elles étaient extraordinaires et comment elles faisaient mentir les statistiques. 80 % du groupe était encore là et elles sont toutes actives! (Claire, JB 2009-12-10)

Ainsi, il est possible de constater – à l'instar des conclusions tirées de l'analyse du site 1 – qu'au cours des 18 mois du programme PCM, plusieurs transformations ont marqué le système d'activité du groupe sur le site 3. La section suivante en propose une synthèse.

2.2.7 *La synthèse de la transformation de l'activité du groupe*

L'activité du groupe est en somme marquée par de nombreuses contradictions et résolutions. Les conflits critiques, conflits et doubles contraintes relèvent, dans plusieurs situations, du rapport à la communauté ou de la confusion quant aux règles de participation à PCM. Le déséquilibre des pouvoirs entre les acteurs impliqués au regard de situations venant affecter la participation au projet suscite également des contradictions au fur et à mesure de l'activité collective. Pour résoudre les situations de doubles contraintes, le groupe de participantes apprend à mobiliser une structure d'action impliquant des étapes et des tâches à réaliser pour résoudre les contradictions. Ces résolutions – impliquant parfois des luttes – offrent aux intervenantes des occasions de transmettre aux participantes à des instruments conceptuels permettant de résoudre les contradictions. La multiplication des situations chaotiques vécues par les participantes – et parfois partagées ou vécues en groupe – semble associée à autant d'occasions d'apprentissage de résolution des contradictions. Dans la phase de retour aux études, toutefois, ces contradictions sont davantage résolues en rencontre individuelle, et les apprentissages réalisés bénéficient davantage à une personne qu'à l'ensemble du groupe. Le projet collectif suscite pourtant de nombreux moments de conflits entre les participantes. Lors de ces moments conflictuels, pour faciliter les résolutions, les participantes sont exposées à une structure d'action et à des concepts scientifiques leur permettant de mettre l'action à distance, de la conceptualiser pour en prendre conscience et pour nommer leur expérience pluridimensionnelle. Les transitions entre les phases de la programmation constituent également des occasions de contradictions au cours de l'activité collective, et ce, particulièrement lorsque ces transitions concordent avec une modification de la division du travail ou des règles.

L'analyse de l'activité collective sur le site 2 montre, à l'instar de ce qui avait été constaté sur le site 1, que les phases de transformations des règles, de la division du travail et de la communauté ne se révèlent pas synchronisées avec les phases de la programmation générale de PCM. Ces phases de transformation paraissent influencées par le changement dans les phases de la programmation générale de PCM, sans cependant s'y coller parfaitement. Au sujet des règles, après une période de lune de miel dans la préparation du

projet collectif, une période d'alternance entre le tumulte et le respect est constatée, ce qui entraîne un réajustement des règles de même que certains resserrements réalisés avec souplesse. Les participantes apprennent à maîtriser collectivement les règles (normes) de fonctionnement dans un organisme d'ISP, et ce, plus particulièrement en ce qui a trait aux attentes normatives liées au registre de langue à adopter. Pour la division du travail, les participantes sont, dès la première phase de la programmation, impliquées dans les tâches de décision des thèmes et du projet. Elles apprennent, notamment dans le projet collectif, des formes culturelles leur permettant de structurer de façon efficace les actions. Elles organisent et divisent le travail en spécifiant les tâches, l'horaire, les personnes impliquées et les budgets. La division du projet collectif global en plusieurs projets collectifs occasionne néanmoins la création de cliques, et de nombreuses interventions sont réalisées afin de remobiliser l'entraide entre les participantes. Par la suite, une alternance est constatée entre une division du travail centrée sur la détermination des projets individuels, d'une part, et l'entraide collective, d'autre part, dans les démarches d'appropriation ou de réappropriation de concepts scientifiques relatifs à la grammaire française et anglaise ou les mathématiques.

Au sein de la communauté, les acteurs sont d'abord mobilisés autour du programme et de sa visée d'ISP des participantes. Des personnes déjà implantées dans le milieu facilitent les liens pour les intervenantes : ces dernières peuvent ainsi réaliser une immersion dans certains milieux fréquentés par les participantes. Elles font plusieurs présentations du programme, sollicitent des références et sondent les besoins de la communauté en vue du projet collectif. Tout au long de la programmation, une continuité des services est assurée avec les acteurs de la communauté déjà impliqués auprès des familles des participantes. Certaines de ces personnes interagissent régulièrement avec les intervenantes pour mettre en place des conditions favorables à l'ISP des participantes, notamment en offrant du soutien lorsque des situations chaotiques surviennent. Comme nous l'avons évoqué, plusieurs conflits surviennent toutefois avec des acteurs de la communauté, mais les participantes apportent une contribution collective à cette communauté et mobilisent divers acteurs communautaires pour faciliter la réalisation de

leur projet. Nonobstant la réussite du projet collectif, le déni de reconnaissance officielle de la contribution des participantes vient créer un conflit critique qui demeure partiellement résolu au cours de l'activité collective. Divers partenaires des réseaux de l'éducation et de l'emploi sont par ailleurs mobilisés selon les projets de retour aux études ou en emploi des participantes. La transition entre un financement du MESS vers celui du MELS lors du retour aux études des femmes crée des contradictions (doubles contraintes) avec le bailleur de fonds.

Enfin, l'importance des instruments ressort dans les résolutions et dans les apprentissages expansifs identifiés. Les participantes, par la médiation de multiples instruments langagiers, et dans une moindre mesure techniques, peuvent mettre à distance l'activité du groupe et acquièrent davantage de conscience et de maîtrise de cette activité. Cette mise à distance et l'intégration de concepts scientifiques ou de structure d'action favorisent également les apprentissages expansifs réalisés dans le groupe. Ces concepts sont au cœur des actions des participantes et visent à conceptualiser, à verbaliser et à généraliser leur expérience. Les participantes ont également à leur disposition des concepts leur permettant de mieux comprendre leur relation à elles-mêmes et à l'environnement. Elles sont régulièrement exposées à des concepts reliés directement à l'insertion sociale et professionnelle. De manière prégnante sur ce site, l'activité collective est de plus utilisée pour favoriser une appropriation ou une réappropriation de concepts et de SA liés à la culture scolaire et générale : l'éducation formelle est envisagée comme un moyen d'autonomisation et d'affranchissement des femmes par rapport à leur situation de pauvreté, mais également de violence. Elles sont amenées à entrer en contact avec des « images » culturelles de femmes ayant réussi ce processus de retour aux études, puis d'insertion en emploi.

Les participantes du site 2 apprennent à structurer l'activité et à mener à terme un projet collectif. Le groupe vit ensemble une expérience quotidienne de proximité, où participantes et intervenantes accordent de l'importance à l'histoire partagée par leurs pairs, l'écoutent et partagent. Elles partagent aussi des expériences communes et s'inscrivent,

comme sur le site 1, dans l'histoire des autres pour une année. Plusieurs participantes sont présentes pour s'encourager et se motiver les unes et les autres à agir dans la détermination et dans la réalisation de leur projet collectif, puis de leur projet d'ISP. L'activité de groupe offre aussi aux participantes une occasion de contradictions en lien avec leurs actions, leurs pensées ou leurs émotions. Ces contradictions peuvent ouvrir sur des prises de conscience potentiellement porteuses d'une plus grande maîtrise des rapports à soi-même, à autrui et au monde. Les liens de solidarité créés dépassent les frontières du temps dévolu au programme, notamment par la présence virtuelle des autres dans un groupe Facebook¹¹⁰, mais également par des activités réalisées en commun les fins de semaine ou à d'autres moments. L'activité collective multiplie les opportunités d'intervention et d'introduction d'instruments servant à agir sur l'activité collective, et pouvant pour certaines participantes être appropriés comme instruments de pensée au cours de leur activité subjective. Les participantes s'ouvrent à créer de nouveaux liens et à se faire confiance collectivement, puis à tisser de nouvelles relations dans la communauté. L'activité du groupe accroît les possibilités et les occasions de reconnaissance de la valeur collective du groupe et de celle des participantes. Cependant, le déni de reconnaissance de leurs compétences peut venir affecter les liens créés.

3. LES APPRENTISSAGES ET LE DÉVELOPPEMENT DES PERSONNES PARTICIPANTES

Cette partie présente les résultats concernant les apprentissages réalisés par les personnes participantes au cours de l'activité collective et leur contribution à la transformation de celle-ci. L'analyse met en lumière – principalement à partir des manifestations discursives – la façon dont l'activité collective, à l'aide la médiation des instruments langagiers ouvre une zone de développement le plus proche pour les personnes participantes. Le développement, défini comme une reconfiguration de rapport conscient à soi, à soi agissant dans et sur le monde, du rapport à autrui et au monde à l'aide des instruments culturels que la personne a appris à maîtriser et à maintenir. Divisée en trois

¹¹⁰ Ce phénomène peut être associé au découplage de relation (Grossetti, 2004)

sections, cette dernière partie du chapitre propose d'abord un portrait individuel des personnes participantes sélectionnées. Puis sont décrits les apprentissages réalisés au cours de l'activité collective et la médiation des instruments langagiers que se sont appropriés les personnes participantes permettant de comprendre le développement qui y est suscité en vue de l'ISP. La dernière section propose une synthèse de l'ensemble des résultats.

3.1 Les portraits des personnes participantes sélectionnées

Parmi les personnes ayant participé aux groupes sur chacun des deux sites, dix avec lesquelles les entrevues avaient été conduites dans le cadre du programme PCM sont retenues ici. Elles feront l'objet de courts portraits décrivant les grandes lignes de leur parcours, ce qui permettra de contextualiser les résultats exposés par la suite.

3.1.1 Les participants sélectionnés sur le site 1

Louis est un homme qui vit en couple et se marie pendant sa participation à PCM. Il a des enfants de précédentes unions, mais n'en a pas la garde. Absent du marché depuis cinq ans, son dernier emploi de sous-chef cuisinier a duré moins de trois mois. Il adore la cuisine et a occupé divers emplois dans ce domaine. Dans le groupe, il est très participatif. Lors des cuisines collectives et des animations avec la naturothérapeute, il se montre soucieux d'amener ses pairs à goûter de nouveaux aliments. Louis a fréquenté la cinquième secondaire sans obtenir son diplôme d'études secondaires. Il présente des contraintes sévères à l'emploi relatives au fait qu'il a contracté sida. Il est également en traitement de méthadone au cours de PCM et vit une rechute de consommation; il arrive néanmoins à reprendre le contrôle. Il se dit « institutionnalisé » (Louis, entrevue T₂), car il a passé plusieurs années en prison avant de participer au programme. Pendant le programme, Louis présente des difficultés à maintenir son assiduité et manque de constance dans sa participation. Il montre aussi des conduites hyperactives dans le groupe et dans ses stages : il a de la difficulté à rester assis, bouge constamment, parle beaucoup, interrompt régulièrement les gens. Après avoir signé un contrat d'engagement, il est exclu du groupe pour non-respect du contrat huit mois après le début du programme. Il maintient toutefois le lien avec certains participants du programme et avec les intervenantes. Il poursuit des

démarches et montre une détermination à se mobiliser en vue de son ISP. Il réalise l'impact de ses comportements hyperactifs et de ses absences sur les autres. Il est réintégré dans le groupe à la période des stages en acceptant de respecter les règles de participation. Il obtient un premier emploi en horticulture, puis un deuxième comme cuisinier. Après PCM, il maintient des liens avec une intervenante (Gabrielle) et avec Jean-François, l'un des participants. En 2015, nous apprenons son décès à la suite d'une complication liée au sida.

Jean-François vit seul. Sa participation à PCM est d'abord liée à une peine d'incarcération qu'il purge dans la communauté. Il a des rencontres régulières avec son agente de libération conditionnelle, qui vérifie le respect des conditions fixées par la cour. Il est d'abord méfiant quant au programme et ne considère pas pouvoir intégrer le marché du travail. Il a vécu dans le passé une crise psychotique avec violence qui a occasionné la perte de la garde de ses enfants, une perte qui lui est très douloureuse. Il a néanmoins choisi de se centrer sur « le positif et le moment présent » (Jean-François, entrevue T₂). Jean-François n'a jamais intégré le marché du travail formel, mais il répare des objets variés pour des amis. Il est très habile manuellement et aide régulièrement les participants du groupe, notamment avec l'entretien et la réparation de leur vélo. Il reçoit beaucoup de rétroactions positives sur son apport au groupe. Jean-François ne détient pas de diplôme. Il détient une scolarité de niveau primaire; il manifeste des difficultés en lecture et écriture. Dans le groupe, ses contacts avec d'autres participants à l'extérieur des activités de PCM l'amènent à consommer. Jean-François se lie par ailleurs d'amitié avec Louis et développe un lien qu'il nomme significatif avec les intervenantes. Les plateaux de travail ont été une occasion pour lui de se démarquer par « sa rapidité, son habileté manuelle, sa bonne forme physique et son initiative » (Gabrielle et Chantale, JB 2009-11). Il a été engagé pour un stage rémunéré puis pour un emploi. Pendant cette période, il vit un non-respect des conditions de participation : il vit une rechute de consommation de drogue et présente de l'agressivité. Après être déménagé pour s'éloigner d'un entourage associé à la toxicomanie, il réussit à se plier aux conditions. Son emploi se termine huit mois plus tard : l'ancienne patronne, avec qui il entretenait un très bon lien, prend sa retraite et le lien paraît difficile à créer avec le nouveau patron. Parallèlement, un participant qui administre un commerce illicite (Steeve)

a repris des liens avec Jean-François, et les intervenantes constatent un retour de comportements associés à la consommation de drogue de ce dernier.

Olivier habite avec son frère Simon, responsable de la gestion du budget selon une entente informelle et participant également au groupe de PCM. Olivier est absent du marché du travail depuis moins de deux ans; son dernier emploi de luthier a duré moins de trois mois. Il vit une problématique d'alcoolisme, qu'il reconnaît au cours du programme. Il a vécu avant PCM des épisodes où il a démontré de l'agressivité envers autrui. Il ne détient pas de diplôme; son plus haut niveau de scolarité fréquenté est la deuxième secondaire. Il fait du bénévolat avant et pendant PCM dans un organisme d'aide alimentaire et bénéficie d'un soutien pour s'assurer d'un approvisionnement alimentaire. Dans le cadre du programme, il fait des démarches pour améliorer sa présentation physique en vue de faciliter ses démarches d'emploi. Dans le cadre du groupe, il apprend notamment à oser s'exprimer davantage, à mettre à distance ses émotions et à les exprimer de manière plus socialement ajustée, ce qui rompt avec les épisodes d'agressivité vécus avant PCM. Après les plateaux de travail, où il prend plaisir à la réalisation de tâches manuelles, et des journées d'exploration accomplies avec succès, il entreprend plusieurs démarches pour se trouver un stage comme commis d'entrepôt ou étalagiste. Il obtient un emploi comme commis d'entrepôt dans une épicerie. Il entreprend des démarches dans un centre de réadaptation en dépendance, mais son problème d'alcoolisme persiste et l'amène à s'absenter régulièrement du travail. Une décision est alors prise de mettre fin au stage. Il doit également faire du temps compensatoire pour l'organisme responsable de PCM, pour avoir utilisé l'argent réservé pour le taxi-bus à d'autres fins. Il repeint des tables pour l'organisme responsable et reçoit beaucoup de félicitations des employés et des employées pour la qualité du travail effectué. Il a ensuite un accident qui occasionne des limites temporaires à l'emploi. À la suite de son rétablissement, il décide de faire un retour aux études pour obtenir son DES à la formation générale aux adultes.

Simon, le frère d'Olivier, vit avec lui. Il détient un DES. Avant PCM, il n'a que peu de contacts sociaux. Sa dernière expérience de travail a duré près de huit mois et il y a

subi du harcèlement psychologique et des menaces. Absent du marché du travail depuis trois ans, il a participé depuis à plusieurs programmes visant l'ISP. Dans le groupe de PCM, Simon se démarque par son assiduité et sa motivation à l'entraînement lors du projet collectif. Il reçoit beaucoup de valorisation du groupe à cet égard. Par ailleurs, le fait de s'approcher de marché du travail suscite chez lui des peurs parfois paralysantes, dont il prend conscience avec l'aide du groupe. Il participe néanmoins à tous les plateaux de travail et réalise des journées d'exploration comme caméraman et comme concierge. Il s'implique aussi bénévolement dans un organisme communautaire, au sein duquel il développe des liens d'amitié et un réseau social. Il ne veut plus travailler de soir pour ne pas perdre ces nouvelles relations, importantes pour lui. Au cours de PCM, il amorce un stage, mais s'en désiste. Il fait de même en refusant plusieurs possibilités d'emploi, principalement de soir, en lien avec des postes pourtant envisagés. Il choisit un emploi de jour à temps partiel et maintient son bénévolat. Il entreprend des démarches pour obtenir un diagnostic en lien avec son anxiété, l'obtient et fait reconnaître son statut de travailleur avec contraintes sévères à l'emploi.

Alex vit seul et est absent du marché du travail depuis moins de deux ans. Il détient un DEP, et son dernier emploi de programmeur web a duré moins de trois mois. Il est très habile en informatique et lit beaucoup. Son but, en amorçant PCM, est d'intégrer rapidement le marché du travail. Il démontre au départ une méfiance dans ses relations interpersonnelles. Pendant le projet collectif, il participe à certaines activités communes comme les cuisines collectives et les ateliers de nutrition. Il ne participe toutefois pas à l'entraînement en salle pour le grand défi, à cause de maux de dos. Il réalise un stage comme programmeur web et réalise qu'il n'a pas la santé pour travailler à temps plein. Il réalise par ailleurs deux sites web pour des organismes communautaires de la région. Il amorce des démarches auprès de ressources de la santé pour une évaluation de sa santé physique et mentale. Dans le groupe, il participe et entretient des relations cordiales avec les participants, mais ne souhaite pas les fréquenter en dehors des heures du groupe car, comme ancien consommateur de drogue, il exclut les consommateurs de son réseau social. Il développe un lien privilégié avec l'une des intervenantes. Dans le cadre de la réalisation

du site web pour un organisme de défense de droits des personnes en situation de chômage, il est remarqué pour son professionnalisme et ses compétences : selon la directrice de l'organisme, le site créé favorise l'accès à l'information sur les ressources disponibles pour les chômeuses et les chômeurs. Gabrielle et la directrice de l'organisme tentent de trouver les ressources financières pour un stage. Pendant un temps, les intervenantes acceptent que Alex, tout en poursuivant ses rencontres individuelles, demeure à la maison pour s'occuper de ses démarches en lien avec sa santé. À leur demande, il revient à la semaine 28 (novembre 2009) et présente les sites web réalisés. Par la suite, dans le milieu où il avait conçu le site web pendant le projet collectif, il obtient un stage qui se transforme en emploi à temps partiel comme réparateur et préposé au soutien informatique à temps partiel. Il est satisfait de cet emploi et vise travailler à temps plein lorsque sa santé le permettra. L'année suivante, il s'investit dans le conseil d'administration de l'organisme et participe de nouveau à une marche pour contrer la pauvreté. En 2015, nous obtenons l'information qu'il est toujours à l'emploi.

3.1.2 Les participantes sélectionnées sur le site 2

Louise, absente du marché du travail depuis trois ans au début de PCM, détient un DES et un DEP. Son dernier emploi comme préposée à l'entretien dans un hôtel a duré moins de 6 mois. Elle a été victime de violence conjugale. Monoparentale, elle ne croyait pas possible d'intégrer le marché du travail avec trois enfants à charge avant de participer à PCM. Au cours de PCM, la relation avec EQ est marquée par plusieurs contradictions qui donnent lieu à une mobilisation importante de la participante et de Claire pour résoudre des situations jugées discriminatoires. Les cheffes d'équipe d'EQ sont également mobilisées. Au cours du projet, Louise doit quitter son appartement, car son ex-conjoint la harcèle¹¹¹. Elle reçoit alors de l'aide des participantes, tout comme lors de situations de violence, après lesquelles certaines participantes vont la soutenir chez elle. Au cours de l'activité collective, Louise insiste régulièrement sur les tâches à faire et sur l'importance de la norme de présence. Impliquée dans des conflits concernant les absences, elle remporte par

¹¹¹ Il tentera d'ailleurs d'être embauché à l'endroit où la participante fait son stage.

ailleurs un certificat pour son assiduité et influence les autres à se présenter au local du projet dans la phase d'intégration sociale et d'activités préalable à l'employabilité. Elle mentionne que son but est que ces dernières maintiennent des habitudes de conciliation (projet-famille) favorables à l'ISP et qu'elles s'entraident. En ce sens, elle se lie d'amitié avec un sous-groupe de participantes dont fait partie Carole, qu'elle fréquente encore quatre mois après PCM (T₅). Louise complète son cours d'anglais de cinquième secondaire, préalable à son retour aux études au cégep en Accueil et Intégration¹¹². Elle s'inscrit ensuite à une attestation d'études collégiales (AEC) en éducation spécialisée. Ce retour aux études lui fait vivre plusieurs contradictions en lien avec les demandes de la part d'EQ, les demandes de son ex-conjoint relatives à la garde de ses enfants, et à la conciliation entre les horaires de cours et celui du système de justice (règlement de demandes de garde). Elle s'approprie des structures d'action soutenant la résolution des situations de doubles contraintes et de conflits.

Mélanie est une mère monoparentale avec un enfant de moins de deux ans qui n'avait jamais intégré la garderie au début de PCM. L'intégration du bambin se révèle complexe au départ : il est exclu de trois services de garde avant que la participante, avec l'aide de Claire et d'une collaboratrice du milieu, dénicher un CPE qui comprenne les conduites agressives de l'enfant. Mélanie parle de cet événement comme de sa première victoire dans le projet. Absente du marché du travail depuis 5 ans, sa dernière expérience d'emploi comme journalière s'est terminée après moins de trois mois. Mélanie a participé auparavant à des mesures de retour en emploi et en formation avant PCM, mais a abandonné. Au cours de l'activité collective, elle apprend à connaître ses forces et conceptualise notamment sa persévérance et son affirmation. Elle s'approprie le rôle de modèle avec son enfant et prend conscience de l'importance de l'encouragement. Elle tisse des liens avec les personnes participantes; ces dernières, lorsqu'elles se mettent en

¹¹² La session d'accueil et d'intégration (SAI), dont l'appellation a été remplacée par celle de Tremplin DEC, est une structure d'accueil qui permet à l'étudiant d'entreprendre des études collégiales sans être inscrit dans un programme d'études spécifique. Elle permet d'explorer des cours dans divers programmes, d'être accompagné dans la consolidation de son choix de carrière et de compléter des préalables au besoin (Service régional des admissions au collégial de Québec, 2015)

mouvement, la motivent à faire de même malgré ses doutes. Elle expérimente un GED, puis suit un cours à l'université en sciences des religions. Elle réalise également des ateliers sur les méthodes de travail. Au cours de PCM, elle vit un épisode de dépression diagnostiqué, mais persévère dans ses projets. Devant sa difficulté d'attention et de concentration dans le GED et à l'université, elle tente d'obtenir un diagnostic du Trouble de déficit de l'attention, mais rapporte avoir obtenu une information médicale à l'effet que ce trouble n'existerait pas à l'âge adulte¹¹³. Elle choisit de poursuivre ses études en formation générale pour adultes, où elle souhaite obtenir un DES. Au T₅ de la recherche, elle poursuit ses études depuis six mois et s'en dit très fière. Elle souhaite obtenir un DEC en service social par la suite.

Annie est une mère monoparentale d'un enfant ayant un déficit de l'attention et des difficultés de comportements. Détentriche d'une DEP en décoration intérieure, sa dernière expérience de travail à ce titre a duré moins de trois mois, quelque deux ans avant le début de PCM. Annie nomme qu'elle a eu de la difficulté à s'intégrer à son domaine de formation. Annie a aussi vécu de la violence conjugale. Elle ne veut pas révéler à sa famille qu'elle bénéficie de l'aide sociale par crainte du jugement. Au cours de l'activité collective, elle manifeste une méfiance et une gêne devant les autres, mais elle est motivée par le but commun d'aider d'autres mères monoparentales. Au cours de PCM, elle s'ouvre tranquillement aux autres, apprend à leur faire confiance et partage son expérience pour les aider : prenant conscience qu'elle augmente par là son estime d'elle-même. Elle vit par ailleurs des conflits au cours de l'activité collective et s'approprie des structures d'action pour les résoudre et persévérer en lien avec ses buts. Elle développe également une relation moins conflictuelle et plus collaborative avec les intervenantes et les intervenants scolaires liés à son enfant. Elle démontre un intérêt marqué pour les médecines douces et lit régulièrement sur le sujet. Elle fait beaucoup de recherches sur les emplois en lien avec les médecines douces et plus spécifiquement l'herboristerie. Elle fait des rencontres d'information avec des naturopathes, mais réalise que plusieurs des cours qui l'intéressent

¹¹³ Pourtant, dans le DSM V (2013), on note dans la majorité des cultures une prévalence du TDAH d'environ 5 % chez les enfants et de 2,5 % chez les adultes.

se donnent dans le système privé. Son intérêt pour les plantes l'amène à choisir une formation en horticulture donnée dans un organisme communautaire reconnu et financé par Emploi-Québec. La semaine précédant le T₅, elle a terminé avec succès sa formation.

Véronique est mère d'un enfant avec lequel elle souligne avoir une relation fusionnelle. Originaire d'une autre région, elle a peu de contacts sociaux dans sa nouvelle ville avant PCM. Elle a une formation comme préposée aux bénéficiaires et a travaillé dans ce domaine pendant six ans. Elle est absente du marché du travail depuis moins de 2 ans. Au cours de l'activité collective, elle apprend à mettre à distance et à maîtriser sa colère, à être plus attentive aux besoins des autres. Elle tisse de nouveaux liens avec les personnes participantes qui partagent comme elle un désir de mise en mouvement vers l'ISP. Elle exclut des personnes de son réseau qu'elle juge nuisibles à son projet d'insertion. L'activité collective l'amène à vivre une contradiction quant à sa croyance qu'elle est trop vieille pour les études. Elle entreprend le programme préparatoire aux TENS offert dans l'organisme responsable de PCM. Elle participe aux ateliers collectifs de révision de français, d'anglais et de mathématiques et obtient un soutien personnalisé pour faciliter son appropriation des contenus scolaires. Elle réussit avec succès les tests d'admission pour le DEP en Santé et soins infirmiers, formation pour laquelle elle obtient également une promesse de financement de la part d'Emploi-Québec. Elle doit cependant réussir ses TENS. Elle reçoit beaucoup de soutien de Claire pour l'appropriation d'une méthode d'organisation du travail intellectuel, mais mettre sa révision scolaire en priorité demeure un défi pour elle. Pendant cette période, elle subit une agression physique de son ancien conjoint et décide de retourner dans sa région natale pour se protéger et protéger son enfant. Elle maintient des liens téléphoniques avec Claire et souligne dans son entrevue de sortie qu'elle veut poursuivre les TENS dans sa région.

Marie-Hélène est la mère de 4 enfants, dont l'un connaît des difficultés de santé mentale. À la suite d'une blessure au dos survenue dans son emploi comme préposée aux bénéficiaires, elle a vécu un épisode de dépendance aux médicaments. Elle est éloignée du marché du travail depuis sept ans. Elle est détentrice d'une attestation d'équivalence de

niveau de scolarité (AENS), acquise deux ans plus tôt à la suite d'une participation à un programme préparatoire offert dans l'organisme responsable de PCM. Au moment d'amorcer PCM, elle est bénévole depuis deux ans dans un organisme communautaire. Elle déclare une faible estime d'elle-même. Dans le groupe, elle participe activement et démontre du leadership. Les participantes la nomment coordonnatrice du bottin; elle s'investit grandement dans cette tâche, bien qu'elle y vive du stress et des tensions avec certaines autres participantes, qui ont l'impression d'être tassées des décisions. Elle apprend donc à coordonner le travail d'une équipe et prend l'initiative de créer un journal de bord du projet. Elle assume la responsabilité de la quasi-totalité des rencontres de négociation et de rétroaction avec l'imprimeur; sinon, elle y est à tout le moins présente. Dans l'organisme où elle fait son bénévolat, un poste de coordonnatrice s'ouvre. Malgré son hésitation à postuler, elle choisit de le faire tout en maintenant son projet de retour aux études et obtient l'emploi. Elle ouvre ensuite la voie à une participante du groupe pour du bénévolat auprès de jeunes. Avec l'aide de lettres de recommandation d'acteurs de la communauté faisant valoir ses compétences en gestion, Marie-Hélène est admise au certificat en gestion des ressources humaines à l'université. Elle décide de poursuivre un cours par session, ce qui lui permet de concilier travail, études et famille. Au T₅, elle terminait son deuxième cours. Elle occupe toujours, en 2015, soit cinq ans après la fin de PCM, l'emploi de coordonnatrice.

3.2 Les apprentissages, les contradictions et la médiation langagière comme sources du développement des personnes participantes

Au cours de l'activité du groupe, les personnes participantes réalisent divers apprentissages, comme nous l'avons évoqué dans les deux premières parties du chapitre. Par la médiation d'instruments langagiers, des règles, de la division du travail, et par les interactions avec la communauté qu'elle implique, cette activité du groupe peut susciter des occasions de contradictions pour l'activité subjective des personnes participantes, ce qui mènera éventuellement à leur développement. Colligés sous douze thèmes, ces apprentissages et ces contradictions, suscités à l'échelle de l'activité subjective, seront décrits ici dans une perspective processuelle, à partir des manifestations discursives

permettant de les retracer. Seront également dégagés à travers ces manifestations l'appropriation et la maîtrise des instruments conceptuels comme outils de pensée servant à une reconfiguration du rapport conscient à soi, du rapport à soi agissant dans et sur le monde, du rapport à autrui et au monde.¹¹⁴

3.2.1 *L'apprentissage d'une méthode (SA) de résolution de doubles contraintes*

Au cours de l'activité du groupe, notamment dans l'interaction avec certains membres ou organisations de la communauté, les personnes participantes vivent des situations de doubles contraintes se transformant parfois en conflits ou en conflits critiques. Après ceux vécus et résolus au cours de l'activité collective, les personnes vivent aussi subjectivement ces doubles contraintes. Le parcours de Louise est particulièrement éloquent à cet égard, et nous présenterons quelques exemples de situations vécues par cette participante comme injonctions paradoxales à s'insérer en emploi tout en devant lutter pour pouvoir le faire. Ces exemples soutiennent l'appropriation par Louise de la méthode de résolution dans les situations de doubles contraintes présentée au cours de l'activité collective : elle s'affirme, lutte et fait respecter ses droits. En effet, Louise a d'abord dû produire davantage de preuves que les autres participantes pour obtenir l'accès à un service de garde à temps plein (semaine 3); elle a dû gérer le retard d'un mois de paiement pour ce service (semaine 6) et a lutté avec Claire pour obtenir la somme due. Dans sa relation avec son agente d'Emploi-Québec, Louise vivait au départ tellement d'impuissance et de stress qu'elle a pensé à abandonner le projet :

Mon agente ne croit pas en moi encore et, depuis le début, elle ne voulait pas que je participe à ce projet-là. Elle disait que ça ne m'entraînerait nulle part et que je ne ferais rien. Puis de toute manière, elle ne voulait pas plus me payer un cours. Mais elle n'accepte pas plus que je reste sur l'aide sociale. C'est comme très très contradictoire. J'ai eu beaucoup, beaucoup, beaucoup de difficultés avec elle tout le long du cheminement. Les chèques qu'elle ne m'envoyait pas, me « pogner » [disputer] avec elle pour qu'elle me paye... (Louise, entrevue T₃)

¹¹⁴ L'analyse dans le contexte d'une intervention de 18 mois ne prétend pas à l'exhaustivité. Selon notre posture épistémologique, l'accent n'a pas été de comptabiliser, mais de se concentrer sur les apprentissages, les contradictions et les traces de développement qui étaient bien appuyés par les données disponibles et permettaient de faire avancer la compréhension.

Louise souligne néanmoins qu'elle s'est affirmée et lui a expliqué l'importance d'EQ pour qu'elle puisse « s'en sortir ». Elle lui a rappelé la difficulté pour une femme monoparentale d'assumer les coûts de garderie. Elle le lui a nommé : « J'ai trois enfants et je suis seule à la maison. Retourner sur le marché du travail, c'est pas évident ». Elle indique que l'un des éléments les plus importants pour la soutenir dans sa démarche d'ISP relève de ce soutien financier pour assumer les frais de garde. Normalement, ces frais sont couverts avec la participation au programme PCM, mais Louise dit : « si je suis obligée de courir après mes chèques pour me faire payer mes garderies, c'est l'enfer. Parce que c'est moi qui a des retards sur les garderies. Là, tu te fais menacer de faire expulser ton enfant » (entrevue T₃). Cette affirmation et la réaffirmation de son but d'intégrer le marché du travail ont par contre, selon elle, un peu amélioré la collaboration avec l'agente d'EQ. Au final, pourtant, lorsqu'on lui demande ce qui fait qu'elle a persévéré malgré tout, elle confie : « C'est que je voulais vraiment me débarrasser d'Emploi-Québec. Je voulais vraiment sortir, j'aurais tout fait pour sortir d'Emploi-Québec » (*Ibid.*).

Louise a aussi dû, après plusieurs épisodes de violence, quitter son appartement à cause de son ex-conjoint qui la harcelait. Avec Claire et d'autres participantes, elle a aussi effectué des démarches afin de faire payer son déménagement par un organisme d'aide aux victimes d'actes criminels (semaine 27). Elle a été tenue de prouver que son ex-conjoint était violent pour expliquer son refus de lui demander une pension alimentaire. Dans cette situation, la participante a été accompagnée avec *advocacy* par les intervenantes et participantes; les extraits qui suivent montrent qu'elle s'est approprié des structures d'action pour s'affirmer, lutter et faire respecter ses droits dans une telle situation de doubles contraintes :

Louise a posté la lettre à son propriétaire invoquant les raisons pour lesquelles elle doit déménager rapidement¹¹⁵. Nous avons inclus une copie de l'article 1974.1,

¹¹⁵ Son ancien conjoint violent avait emménagé chez sa mère, dans le même immeuble à logements, et menaçait l'intégrité physique et psychologique de Louise.

dont il semble ignorer l'existence. Nous avons envoyé les deux soumissions de déménageur à [nom d'un organisme de défense pour les victimes d'actes criminels]. Il reste à finir de remplir les formulaires pour le bureau des substituts du procureur au cas où son propriétaire s'entêt[er]ait à ne pas la libérer de son bail. (Claire, JB 2009-09-21)

À la semaine 29, Louise a réussi à faire valoir son argument auprès de son propriétaire : il résilie son bail. À la semaine 41, elle a reçu une lettre indiquant un gros montant versé en trop pendant le stage alors que l'entente avait été prise avec EQ : elle a dû faire des démarches pour régler la situation et prendre une entente de paiement pour ne pas fragiliser sa situation financière déjà précaire. À la semaine 43, le retour aux études de Louise entraîne la perte du service de garde gratuit pour l'un de ses enfants puisqu'elle n'est plus bénéficiaire de la sécurité du revenu. Lorsque, à l'été suivant, elle doit trouver des garderies à prix modiques et que ces dernières n'ont pas de places pour les femmes aux études bénéficiant des prêts et bourses, elle a une première réaction de découragement. Elle fait malgré tout les démarches pour faire valoir auprès de décideurs l'importance de soutenir sa situation et pour obtenir un service. Ainsi, malgré les refus rencontrés au départ (semaine 50), Louise persévère et multiplie les démarches pour faire valoir sa situation. À la semaine 53, elle réussit finalement à trouver un camp de jour à prix modique pour pouvoir poursuivre ses études pendant l'été. Ainsi, il est possible de dégager que Louise a appris et s'est approprié des instruments lui permettant de s'affirmer dans la défense de ses droits, de persévérer malgré les multiples obstacles qui se dressent sur son parcours vers l'ISP et de sortir de l'impuissance que provoquent les situations de doubles contraintes.

3.2.2 L'apprentissage de la résolution de conflits

Comme il a été montré dans la première et la deuxième section du présent chapitre, maints conflits critiques et conflits sont identifiés au cours de l'activité collective. Pendant le conflit critique au cours duquel Olivier accroche Alex lorsqu'il est grimpé dans une échelle de 10 pieds (cf. tableau 4, semaine 31), les deux participants s'approprient la SA présentée pour résoudre les conflits. Ils mettent à distance leur expérience, la nomment et prennent le temps de s'écouter et d'être empathiques; ils prennent le temps de résoudre cette situation avant de continuer.

Alex exige des excuses et Olivier explique ses intentions en bougeant l'échelle et dit qu'il n'aurait pas dû dire ce qu'il a dit. Alex lui dit de s'adresser à lui en le regardant dans les yeux et qu'il a eu peur. Puis Olivier dit : « Je peux pas m'excuser. C'est quelque chose que je refuse de faire ». Puis Olivier a parlé de blessure qu'il avait eue à l'école quand il était jeune. Puis Alex l'a compris et l'a reçu là-dedans. [...] Alex s'est avancé, puis il lui a présenté la main. Ils se sont donné la main. Puis après ça, Olivier a dit : « Bon. Okay. On continue notre peinture. Je retourne sur le rouleau ». Parce que lui, il adorait ça et il est excellent. Les gars lui disaient. Puis Alex il me regardait, il voulait avoir du feedback sur comment il avait reçu, sur comment il avait été là-dedans. Puis j'ai dit à Alex : « Alex, tu as fait preuve d'une belle ouverture à l'entendre dans sa façon de te dire les choses ». (Gabrielle, entrevue T₃; Gabrielle et Chantale, JB 0912)

De même, en parlant des conflits et de ses problèmes, Olivier prend conscience que le fait de nommer sa colère et ses frustrations et de ne pas ruminer l'aide à ne pas être agressif. Au cours de l'activité du groupe, il a créé des liens de confiance avec des participants et des intervenantes à qui il peut se confier. Il semble arriver à mettre à distance son expérience *in situ* pour la partager aux autres :

Olivier : Maintenant, si j'ai un problème, je peux me confier, je vais en parler à quelqu'un qui va pouvoir m'aider à régler : c'est qui qui va me donner des conseils. J'ai plus découvert ça. Ça va mieux. Ce qu'avant je faisais pas, que je gardais tout en dedans, puis qu'à un moment donné, ça sortait à un moment donné tout croche ou en agressivité, ou en...

Intervieweuse : Mais là, tu dis : « au fur et à mesure, je nomme plus mes choses ».

Olivier : Oui, c'est ça. Tu sais, ça sort tout de suite, je les garde pas en dedans de moi, je les... je les communique direct[ement] à la place de les garder en dedans de moi comme une frustration. (Olivier, entrevue T₃)

Sur le site 2, Véronique arrive aussi à mettre à distance son expérience de colère, à la conceptualiser et à mettre en œuvre une SA en étapes pour régler le conflit : revenir vers l'autre, nommer son expérience, l'écouter et s'excuser. Un matin, elle se fâche en faisant sa demande d'aide financière aux études (prêts et bourses) dans le local du groupe, car son accès ne fonctionne pas :

Véronique : « J’va tout crissé ça là pis r’tourner chez nous. Chus écoeurée, y’a rien qui marche, mon code permanent marche pas sur le site des prêts et bourses, la bonne femme des prêts et bourses m’a pas donné le bon code... »

Claire : « On a fait la demande de tes relevés de notes. Aussitôt reçus, on pourra avoir ton code permanent. Il n’y a pas d’urgence, Véronique ». Je n’ai pas eu le temps de finir ma phrase qu’elle était en train de garocher [lancer] ses affaires dans son sac.

Véronique : « J’décricse, là, pis j’m’en vas chez nous! »

Claire : Bonne idée, de toute façon on ne peut rien faire ensemble quand t’as une attitude pareille. (Claire, JB 2009-11-24)

Comme nous l’avons souligné à la p. 215, Véronique revient rapidement sur place après cet événement et s’excuse en réalisant que, lorsqu’elle est stressée et que les choses ne fonctionnent pas à son goût, cela fait monter en elle de la colère. Claire et elle discutent de l’impact que cela peut avoir sur les autres : l’intervenante lui souligne qu’elle s’améliore, qu’elle a pris trois minutes plutôt que deux jours – comme c’était le cas en début de programme – pour prendre conscience que la colère l’avait menée à un comportement inadéquat. En ce sens, dans l’entrevue T₃, Véronique souligne qu’elle est plus calme et qu’elle prend le temps de respirer avant de se fâcher : « Je suis un petit peu plus calme; avant ça, je pognais plus les nerfs, je sautais tout de suite aux conclusions. Là, j’ai appris à plus me calmer, puis à respirer, à me dire : “respire par le nez ” ».

Dans la situation du conflit critique vécu autour du bottin à la semaine 15, Marie-Hélène nomme en pleurant sa colère d’être délaissée par les autres et de sentir une perte du but collectif :

J’trouve ça chiant de voir les autres avec du temps sur les bras alors que notre équipe, on *rush* comme des débiles. Les autres ne veulent rien savoir du bottin, elles s’en crissent! C’est beau être autonome, mais je me suis sentie seule, alors que Julie et toi passez votre temps à régler des chicanes et à aider les autres équipes. (Claire, JB 2009-07-08)

Le fait de nommer le fonctionnement du groupe a un impact positif : elle reçoit l’écoute, l’empathie et la collaboration des autres pendant toute la journée et la semaine suivante.

Elle retient au T₂, l'importance de le dire lorsqu'elle a besoin d'aide et qu'elle vit des situations de tensions. Elle confie que, dans la réalisation du bottin, les absences étaient difficiles et qu'elle courait partout pour réaliser les tâches puis : « Oui, j'ai dit : "là j'ai besoin d'aide. Là, ça me prend quelqu'un pour venir m'aider" parce que je me ramassais comme toute seule » (entrevue T₂). En entrevue T₃, elle réalise dans son travail que, lorsqu'elle reçoit de l'écoute, elle est capable de trouver des solutions par elle-même. Elle prend le temps de respirer et de se faire confiance, ce qui peut contribuer à prévenir des conflits. Elle souligne qu'elle a plus confiance dans sa capacité à résoudre les situations qui pourraient causer des conflits, qu'elle clarifie les tâches dans son travail avec les bénévoles, s'affirme et a confiance dans ce qu'elle amène :

J'ai fait une réunion la semaine passée puis je leur ai demandé : "Là, y a certaines choses que ce n'est pas à moi de faire : convoquer les réunions, c'est à vous de le faire, les P.V. Sinon je n'y arrive pas. Puis mon rôle à moi, les tâches que j'ai à faire, en fait, c'est d'aller chercher des activités pour les adultes, faire connaître l'organisme, la visibilité, etc. Mais là, j'ai pas le temps ". Parce que tu fais les affaires de CA, tu fais la paperasse, tu fais... À un moment donné, ça marche plus. Ça fait que la semaine passée, bien là, j'ai pris du temps avec eux autres puis [j'ai clarifié]. Là, t'as vu qu'ils avaient le goût de s'impliquer un peu plus. (Marie-Hélène, entrevue T₃)

Devant les conflits émergeant de situations critiques, plusieurs personnes participantes sur les deux sites s'approprient également les étapes à réaliser en cas d'urgence. Elles contactent notamment, en première ligne, les intervenantes de PCM ou la police pour s'assurer de leur sécurité, fixant ainsi de nouvelles limites à certaines personnes de leur environnement. Jean-François appelle par exemple Gabrielle à plusieurs reprises dans les situations de crise pour l'aider à mettre à distance l'envahissement émotif associé à la crise, structurer les actions à accomplir pour se maintenir dans son projet d'ISP et respecter les conditions établies par la cour. Avant de faire des écarts plus importants, il appelle les intervenantes, qui assurent ensuite une continuité de services avec sa travailleuse sociale, son agente de probation et son employeur.

Pour sa part, lors des nombreux épisodes de violence vécus par Louise au cours de PCM, cette dernière appelle la police, d'autres personnes participantes pour du soutien ou Claire lorsque l'événement a lieu au cours de la semaine. Elle réalise également, dans une expérience déclic, que la modification de son estime d'elle-même réalisée au cours de l'activité collective a transformé son pouvoir d'agir dans son rapport aux autres. Elle rapporte à Claire cette expérience déclic : lors d'un retour du cégep, la garderie l'a appelée pour lui dire que son ancien conjoint voulait partir avec sa fille. L'éducatrice appelait, car elle savait qu'il n'avait pas de droit de garde. Elle a joint la police, qui ne pouvait rien faire, car son conjoint ne l'avait pas encore menacée. Elle reste en communication, et lors de son arrivée au service de garde son conjoint se met à l'insulter, à lui lancer des injures vulgaires et violentes. Le service de police – avec qui elle est demeurée en communication téléphonique – lui recommande de se cacher, mais elle décide de l'affronter :

J'me suis mise devant lui pis j'y'ai dit : " Fesse-moi! Envoye, fais-moi plaisir! Tu vas rentrer pour 2 ans en dedans [en prison], pis je vais avoir la crisse de paix!" Je suis partie à rire, je me suis avancée, pis il a reculé de 5 pieds. Écoute Claire, je suis la même grandeur que lui pis je me suis toujours sentie minus devant lui. Là j'me sentais 1 pied plus grande que lui. J'me sentais tellement grande, pis tellement forte. J'ai pus peur de lui. Pis en plus, j'ai réalisé quelque chose : j'ai toujours pensé que c'était moi le problème. Là, j'me rends compte que c'est lui qui a des problèmes de drogue pis de santé mentale. (Claire, JB, 2010-01-27)

La participante et l'intervenante ont pleuré ensemble un moment, elles ont parlé de l'entrée au cégep de Louise et de l'achat du matériel pour ses cours. Le participante souligne être déterminée à ne plus se laisser détourner de son projet.

L'exemple qui précède résume clairement comment l'apprentissage d'une méthode de gestion de conflit suscite chez certaines personnes une transformation et un rapport plus conscient à autrui et à soi comme agissant dans le monde. Dans la prochaine sous-section, nous montrerons les apprentissages notés chez certaines personnes quant à la mise à distance et à la régulation des leurs actions à l'aide d'instruments normatifs.

3.2.3 *L'apprentissage de la régulation de ses actions avec des instruments normatifs*

Certaines personnes participantes s'approprient les règles formelles d'engagement contractuel dans un programme comme PCM : elles signent un contrat et s'approprient cet engagement – avec plusieurs allers-retours chez quelques-unes. Plusieurs intègrent aussi l'attente normative quant à leur présence et à leur implication au cours de l'activité du groupe. L'horaire du programme et de l'activité de groupe crée une contradiction dans l'organisation de la vie de plusieurs personnes participantes, dont la focale se trouvait davantage orientée vers la sphère familiale ou personnelle avant PCM. La division du travail collectif implique de plus une réciprocité dans la participation de chacun des membres. Les normes établies dans les deux groupes constituent également des instruments langagiers pouvant servir de référence pour réguler les actions des personnes participantes.

L'exemple de Louis, pour qui les règles ont historiquement été le plus souvent imposées par un cadre coercitif (centre d'accueil, pénitencier), montre que l'appropriation et l'utilisation volontaire des règles collectives comme outils de pensée et comme structure d'action individuelle implique plusieurs allers-retours. Nous verrons ici comment le participant s'approprie des règles collectives comme instruments de régulation et de contrôle subjectif de ses actions. Dans le cadre des journées d'observation, d'abord, Louis arrive régulièrement en retard, et les autres participants le lui soulignent, ce qui l'amène à réaliser qu'il s'agit d'un irritant pour les autres. Il nomme à plusieurs reprises qu'« il veut améliorer sa ponctualité ». (JR₄)

Dans le retour sur le projet collectif, Louis s'ouvre aux autres sur la conscience qu'il a de dépasser les limites des règles fixées dans le groupe. Ce matin-là, il avait pris entente avec le groupe qu'il confectionnerait des sushis pour leur dîner spécial. Il y arrive en retard; le groupe l'attend, car le bilan du projet collectif ne pouvait s'amorcer sans lui. Dans le retour, il s'excuse au groupe en recourant aux concepts scientifiques de colère et d'attitudes à travailler pour nommer son expérience. Il revient aussi sur la norme de ponctualité. Il souligne qu'il est perfectionniste, qu'il devient très frustré et qu'il vit de la colère lorsque cela ne se passe pas comme il le souhaite. Il nomme au groupe que cela se passe également

dans son couple, qu'il fait actuellement une thérapie de couple. Il dit : « ici, il faut que je travaille sur ma ponctualité, je fais des écarts qui ne sont pas acceptables pour le groupe » (JR₆). Dans son entrevue T₂, il expose sa compréhension de la difficulté qu'il vit à fonctionner en groupe.

Louis : [...] je dois me désinstitutionnaliser. Parce que je suis un gars institutionnalisé : j'ai passé ma jeunesse dans les centres d'accueil jusqu'à 18 ans. À 18 ans, je suis sorti puis je me suis ramassé au [pénitencier] fédéral jusqu'à 26. Puis j'ai 35 ans, ça fait que ça fait comme 10 ans que je suis dehors, là tu sais... Moi ça, c'est grand! Ce n'est pas normal.

Intervieweuse : Tu te dis : « j'ai à réapprendre, dans le fond, à vivre... »

Louis : ... à fonctionner en société comme il faut.

Louis sent néanmoins qu'il est en mouvement vers une appropriation des règles. Pour lui, ce changement est important : « Tu ne seras peut-être pas d'accord¹¹⁶, là, tout de suite, mais la ponctualité, c'est un changement que je suis en train d'opérer tranquillement. Mais je le fais. Puis pour moi, c'est extrêmement important (entrevue T₂).

Dans la phase d'intégration sociale et d'activités préalables à l'employabilité, et particulièrement sur les plateaux de travail, le participant éprouve par ailleurs de la difficulté à assurer sa présence. Il soutient qu'il est motivé à poursuivre le groupe, et les intervenantes lui font signer un contrat renouvelant son engagement. Cependant, le contrat n'est pas respecté. Très attachées au participant, les intervenantes décident avec beaucoup de tristesse de mettre malgré tout fin à sa participation. Louis convient qu'il n'a pas respecté son engagement, mais voudrait avoir une dernière chance. Elles lui rappellent qu'il a bénéficié de nombreuses chances. Elles soulignent cependant que la porte n'est pas fermée pour lui s'il choisit de mettre en œuvre des actions concrètes en lien avec son ISP. Elles l'invitent au dîner de Noël du groupe. À cette occasion, Louis arrive fâché de la fin de sa participation, mais certains participants lui soulignent que ce n'est pas surprenant compte

¹¹⁶ Il fait référence au fait que, lors des journées d'observation réalisées dans le groupe, il m'a été possible de constater des retards.

tenu de ses absences. Les normes sont maintenant discutées entre les personnes participantes, ce qui semble susciter une contradiction dans la pensée de Louis.

Quelques semaines plus tard, le participant revient au local du groupe à l'occasion de son entrevue de sortie. Il signifie alors aux intervenantes qu'il aimerait revenir, qu'il s'ennuie d'elles et des gars et qu'il est prêt à respecter ses engagements. Dans l'entrevue, il confie :

Bien, j'ai le cœur brisé un peu, dans un sens, parce que vous me manquez beaucoup. Moi, c'est sûr que quelqu'un me dirait : « tu reviens-tu? », je reviens tout de suite. C'est clair, là, je reviendrais, là. Mais, bon, je repars optimiste quand même, tu sais, je suis content, puis j'espère le mieux pour vous autres.

Les intervenantes invitent Louis à prendre un café pour faire le point. Il attend quelques semaines. À la semaine 46, il se présente au local du groupe pour réviser son curriculum vitae. À la semaine 47, il revient avec une liste qui présente des démarches faites en lien avec l'emploi. Il réutilise le concept d'engagement en référence au contrat de participation auparavant non respecté : il affirme qu'il est prêt à s'engager. Les intervenantes discutent avec lui des modalités possibles pour poursuivre la démarche avec lui et l'accompagner dans sa recherche de stage. Il nomme aux intervenantes la fierté de pouvoir travailler à temps partiel [malgré sa maladie] et son désir de s'investir sérieusement dans cette activité. Après des démarches auprès d'EQ pour reconfirmer son engagement à poursuivre, Louis réintègre le programme (Gabrielle et Chantale, JB 2010-03).

Le participant décide par la suite de s'impliquer pleinement dans le groupe et réalise plusieurs contacts avec des employeurs pour décrocher un emploi. Il se trouve un premier emploi et partage au groupe sa fierté. Il arrive à respecter les règles dans le groupe puis dans son milieu de travail. Il montre au groupe avec fierté ses habits de travail. Il parle au groupe de sa « bonne » fatigue physique et comment il est heureux et fier de travailler à cet endroit. Il propose à Simon de venir travailler avec lui ». (Gabrielle et Chantale, JB 2010-05). Il semble que la rupture temporaire de l'entente de participation à PCM et le

maintien du lien avec les intervenantes, les participants et le personnel d'Emploi-Québec aient permis au participant de prendre conscience des attentes normatives et de choisir de réguler ses actions en les considérant.

La situation d'Alex illustre aussi très bien que l'appropriation des règles liées à sa participation, malgré la souplesse des intervenantes à le laisser s'éloigner des activités du groupe pour stabiliser ses difficultés de santé, lui permet de prendre conscience qu'il a l'exigence « d'être en action » comme les autres membres pour recevoir sa prestation de participation. Lorsqu'il cesse ses démarches pour stabiliser sa santé, les PI lui rappellent les règles de participation et lui proposent de revenir aux activités de groupe, d'expliquer sommairement ce qu'il a fait dans les deux derniers mois et de présenter sa réalisation de sites web pour des organismes communautaires. Après réflexion sur cette règle, il conclut qu'il est important pour sa santé de briser son isolement et que son retour pourrait l'aider. Alex répond donc aux demandes des intervenantes et explique brièvement à ses pairs les raisons de son absence. Il explique son désir de poursuivre les activités de PCM malgré son retrait de deux mois des activités de groupe. Il résume au groupe son projet de site web réalisé pour et en lien avec un organisme communautaire (Gabrielle et Chantale, JB 2009-11). Ainsi, une règle d'abord définie pendant l'activité collective devient pour Alex un instrument lui permettant de concevoir son ISP et de réguler ses actions en lien avec le groupe.

3.2.4 L'apprentissage de l'organisation et de la division du travail

Dans la cadre de l'activité collective de PCM, de nombreuses tâches dont la préparation et la réalisation du projet collectif ont mené les personnes des deux sites à apprendre, à l'aide de la médiation des instruments, à structurer un projet et à diviser le travail à réaliser. Certaines personnes s'approprient également des structures d'action pour concilier leurs différents rôles et pour déterminer une organisation de la vie personnelle et familiale favorable à l'ISP en fonction de la participation à PCM, qui exige une présence de trois jours, l'organisation du transport et de la garderie (le cas échéant). Jean-François souligne à cet effet que sa participation à PCM lui donne un horaire stable, « donc ça donne

quelque chose de fixe, qu'il faut respecter » (entrevue T₂), alors qu'il disait auparavant passer ses journées à écouter de la musique et à jouer aux jeux vidéos. Véronique et Annie précisent les changements dans la structure de leur horaire depuis le début de PCM :

C'est parce que, avant ça, j'avais pas comme rien de spécifique. Je me levais le matin puis je faisais rien. Bien, pas que je faisais rien, mais je m'occupais de mon petit. Maintenant, je pars à une telle heure de la maison, faut que j'aille porter mon petit à la garderie, après ça, faut que je vienne ici aux études. C'est tout un horaire à planifier : les repas, les couchers, les dodos, le ménage, le lavage, c'est tout à planifier, vu que je viens à l'école cinq jours [par] semaine. Ça fait beaucoup changement dans la vie du quotidien. (Véronique, entrevue T₃)

Le fait d'être ici à tous les jours, c'est sûr que c'est d'avoir créé une nouvelle routine. C'est surtout ça. D'avoir pu être avec d'autre monde, créer des liens amicaux avec d'autres personnes, ça été un changement. C'est exigeant, car ma fille ne veut pas se lever le matin et qu'elle ne veut pas aller à l'école, mais ça a été un apprentissage d'installer une routine. (Annie, entrevue T₃)

Certaines personnes participantes comme Marie-Hélène, Alex et Louis affirment également utiliser un agenda pour structurer leurs actions, s'inspirant ainsi du même outil écrit que celui utilisé dans le groupe. Elles structurent de manière plus consciente leur horaire de vie pour qu'il soit favorable à leur ISP.

3.2.5 *Les apprentissages et l'appropriation d'instruments visant la transformation du rapport à soi*

Au cours de l'activité de groupe, plusieurs personnes participantes s'approprient des concepts scientifiques et des structures d'action présentés dans le groupe pour transformer leur rapport conscient à eux-mêmes et à leur expérience pluridimensionnelle. Par exemple, les expériences de stage mènent Alex à prendre conscience de son incapacité physique et psychologique actuelle à travailler à temps plein. Confronté à cette réalité qu'il trouve très difficile, il recourt au concept de tolérance au stress dans son entrevue T₂ : « aujourd'hui, je perçois différemment le retour en emploi. Avant je pensais être capable et maintenant, je me rends compte que je suis limité par mon niveau d'énergie et ma tolérance au stress ». Plus tard, lors de l'entrevue T₃, il reconnaît l'avantage de participer à un

programme flexible et adapté à sa fatigue et à son état de santé : « Souvent, je suis fatigué ou je n'arrive pas à faire des choses, et on a réussi à arranger les horaires pour ça, puis j'apprécie beaucoup ça ». Dans un atelier, le participant est envahi émotionnellement lorsqu'il évoque son incapacité à travailler à temps plein. Après avoir parlé à Gabrielle, il quitte le local en soulignant que « trop d'émotions font surface » (Gabrielle et Chantal, JB 1001). Enfin, à la semaine 45, Alex vit un stress au travail et il est triste de n'être pas arrivé à nommer à ses collègues que le temps imparti pour une tâche importante était trop court. Il arrive à mettre à distance son expérience, à la nommer à Gabrielle en pleurant et en laissant libre cours à son émotion; il poursuit son travail le lendemain. Dans son rapport à lui-même, Alex a donc appris à maîtriser son expérience émotionnelle, à la conceptualiser et à la nommer à une personne en qui il a confiance lorsqu'il se sent submergé.

Dans la même optique, différentes activités de groupe permettent à Annie et à Simon de prendre conscience de leur anxiété et de leur stress (comme concepts scientifiques). Ils mobilisent aussi des SA vues en groupe pour faire diminuer ce stress : le fait de le conceptualiser, de le nommer aux autres ou de faire de l'activité physique semble aider ces personnes participantes à soutenir leur conscientisation dans le rapport à soi-même. Dans son entrevue T₂, Annie souligne que la conférence sur l'anxiété l'a aidée à découvrir qu'elle était une personne anxieuse. Elle explique, lors de cet atelier, qu'elle a vécu un stress chronique durant deux ans alors qu'elle était victime de violence; elle ajoute que « ça prend du temps à s'en remettre » (JR₄).

Simon vit également beaucoup de stress et d'anxiété. Lors de l'observation en gymnase, « Il trouve que l'entraînement est excellent pour lui. Il apprécie beaucoup se sentir plus en forme et sent que cela l'aide à diminuer son stress » (JR₄). Simon révèle lors du retour sur le projet collectif qu'il a vécu du harcèlement chez son dernier employeur, mais il souligne que son stage va l'aider (JR₆). Dans son entrevue T₂, il dit : « c'est sûr que je suis un peu plus stressé parce que, là, c'est un peu plus faire un retour sur le marché du travail, là. Je suis comme un peu plus... un peu plus stressé, je vais dire; j'ai un peu plus

peur. Mais je le sais que ça va bien aller ». L'anxiété et le stress peuvent devenir paralysants pour Simon, comme il le nomme lors d'un atelier sur les peurs :

Les peurs de Simon sont toujours au rendez-vous, mais la différence, c'est que cette semaine, il les a nommées : « Peur du ridicule [sa maladresse], peur du rejet, peur que les autres ne me comprennent pas, peur de perdre une certaine stabilité (mon connu *versus* inconnu), peur d'être exploité dû à une mauvaise expérience de travail dans le passé ». (Gabrielle et Chantale, JB 2009-10)

Il ose aller réaliser une journée d'exploration et explique, dans l'entrevue T₃, comment il s'y est senti : « Ça a bien été, j'étais un peu... j'étais nerveux au début, mais j'étais pas sûr si ça allait être un bon accueil, mais finalement j'ai eu un bon accueil, j'ai eu des bons commentaires puis ça a bien été ». Néanmoins, les peurs, l'anxiété et le stress demeurent présents pour Simon, même s'il arrive à nommer ces émotions. Il réalise à l'aide des intervenantes que les scénarios négatifs qu'il entretient rendent difficile la projection à moyen et long terme. Il constate cependant qu'il est en changement par rapport à sa façon de concevoir les événements; Gabrielle souligne en ce sens que, lorsqu'il dit quelque chose de négatif, « il réagit par lui-même, il fait un p'tit sourire et nous regarde. Souvent, il va tenter de faire de l'humour avec ce qu'il a dit! » (entrevue T₃).

Sur les plateaux de travail, Simon ose graduellement prendre des initiatives malgré ses peurs. Il décide aussi de s'impliquer dans du bénévolat, d'oser entrer en contact avec de nouvelles personnes. Son insertion dans ce milieu est vécue comme une réussite. Il demeure toutefois anxieux quant à un retour sur le marché du travail, qu'il fera néanmoins à temps partiel quatre mois après sa participation à PCM. Il entreprendra également des démarches pour obtenir un diagnostic en lien avec son anxiété. Le diagnostic qu'il obtient lui permet de faire reconnaître son statut de contraintes sévères à l'emploi et d'avoir accès aux ressources en lien avec sa difficulté.

Pour Jean-François aussi, le groupe et l'ouverture aux autres que les interactions impliquent ont également déclenché plusieurs émotions : il souligne sa surprise de constater

qu'il avait besoin de travailler sur sa façon de gérer ses émotions. Dans le retour sur le projet collectif, Jean-François confie : « Au départ, je suis venu chercher la liberté, je devais rester chez moi 24 heures sur 24 et je trouvais cela difficile. Le fait de sortir dehors a d'abord été ma première motivation. Puis, j'ai appris à m'ouvrir davantage aux autres » (JR₆). Il utilise le concept d'émotions pour signifier que les ateliers et les interactions avec le groupe et les acteurs de la communauté provoquent « une gamme d'émotions » (entrevue T₂). Jean-François nomme par exemple qu'il était très fâché lors de la visite de personnes intervenantes qui venaient lui parler de la drogue, car il trouvait qu'ils ne s'y connaissaient pas. Il nomme que les présentations des personnes invitées dans le groupe confrontaient la vision du centre de réadaptation en dépendance qu'il fréquente. Il identifie par ailleurs ce qu'il a apprécié : « c'est par rapport aux gammes d'émotions, aux réactions, aux affaires qui vont venir me chercher que je ne pensais pas travailler là-dessus [...] et que j'avais à travailler » (entrevue T₂). Il ajoute : « je suis en train de reconstruire ma vie. Là, je me suis enlevé des options dans ma tête comme lâcher; avant, j'étais un lâcheur ». Au T₃, il souligne qu'il a fait des changements au niveau de la gestion de ses émotions, qu'il est plus calme. Lorsqu'on le questionne sur les changements observés chez lui depuis le début de sa participation au projet, Jean-François nomme son humeur et qu'il a modifié son attitude : « les gens au travail et Gabrielle me di[sen]t que « je suis plus calme » (entrevue T₃).

Pour certaines personnes, le contact avec des formes culturelles artistiques ou des instruments culturels est venu soutenir une expression de leurs émotions et une plus grande conscience de leur rapport à eux-mêmes et aux autres. Jean-François réutilise par exemple la musique pour se permettre d'exprimer des émotions avec lesquelles il entre plus difficilement en contact lorsqu'il utilise une méthode plus rationnelle. Les paroles des chansons semblent l'ouvrir et agir comme déclencheur d'un monde émotif, comme il l'explique lors d'une journée d'observation (JR₆). Gabrielle et lui utilisent régulièrement, en rencontre individuelle, la médiation de cette forme culturelle pour amener Jean-François à s'ouvrir à ce qu'il ressent et pense. La proximité des liens créés dans le groupe permet également d'oser aborder des sujets tabous, comme l'abus sexuel chez les hommes.

Pendant un dîner sur le site 1, deux participants mettent de la musique. Jean-François confie à la personne observatrice,

Qu'il adore cette musique et entre autres qu'elle décrit très bien l'enfer de la drogue. La chanson qui joue parle d'une femme qui a été violée. Louis me nomme que cette chanson lui donne le frisson et l'a fait pleurer la première fois qu'il l'a entendu. Il nomme qu'il a été violé par un homme lorsqu'il avait 15 ans et qu'il a eu la peur de sa vie. Il était sûr qu'il allait mourir. Jean-François nomme également plus tard que plusieurs des chansons lui tirent également des larmes. (JR₆)

Annie se sentait très timide lors de son arrivée à PCM; elle bégayait et craignait d'être jugée. Elle indique que l'activité où toutes les femmes devaient réaliser un collage les représentant a été un moyen de se dévoiler et d'apprendre à connaître les personnalités des femmes. Cette activité a déclenché chez elle un sentiment d'universalité et lui a fait prendre conscience qu'elle peut agir à la fois dans ses rôles de mère et de femme : « J'ai beaucoup aimé le collage. Ça te dévoile et dévoile les personnalités des autres femmes. Ça dévoile que t'es un peu comme les autres aussi. On est toutes des femmes, même si on a des enfants. On n'est pas juste des mères, on est des femmes aussi et... ça, j'ai aimé ça » (entrevue T₂).

La photographie et la vidéo sont également utilisées dans les deux groupes à différents moments de l'activité collective (projet collectif, bilan de PCM, fêtes, etc.) afin de susciter des émotions de fierté, mais également le sentiment d'appartenance. Pour Simon, l'utilisation de photos prises de lui à divers moments de réussite ou de dépassement au cours de l'activité collective suscite la fierté. Lors de l'exposition de photos réalisée lors de l'activité du bilan du projet collectif, il le souligne (JR₆) et nomme explicitement aux intervenantes la fierté qu'il ressent. Au cours de l'activité collective, lorsque son frère décroche son stage, il propose de prendre une photographie de son frère dans son nouvel habit de travail. Cette action visant à déclencher de la fierté est reprise par les personnes intervenantes, qui lui reflètent la pertinence de son idée. Dans les dernières semaines de la programmation, avec l'aide d'Alex et de Simon, les intervenantes vont photographier tous

les membres dans leur milieu de travail et utilisent ces photos pour réaliser la vidéo souvenir du groupe. Ainsi, les participants du site 1 semblent utiliser les formes culturelles en s'inspirant de ce qu'avaient d'abord fait les intervenantes pour susciter leur fierté.

Dans le rapport à soi, plusieurs manifestations discursives permettent de noter une appropriation des concepts transmis au cours de l'activité du groupe pour mettre à distance et concevoir son expérience. L'activité du groupe, notamment par les tâches qui y sont réalisées, les interactions qu'elles suscitent et les instruments mobilisés semblent dynamiser ces occasions de conscientisation.

3.2.5.1 L'accroissement de l'estime dans le rapport à soi. Des moments de fierté sont vécus par les participantes à la suite de leur contribution aux réalisations collectives, de la résolution de situations de contradictions, de l'aide et du soutien offert aux autres, ainsi qu'à la suite de moments de dépassement de soi réalisés au cours de l'activité collective. Ces moments multiplient les occasions de contradictions de la faible estime de soi qu'entretiennent les personnes ou de l'évaluation qu'elles font de leur valeur personnelle. Pour certaines d'entre elles, les émotions de fierté et de joie éprouvées peuvent être partagées à leurs pairs. Lors de son entrevue T₂, Louis revient par exemple sur l'atelier de retour sur le projet collectif :

Ça m'a ramené dans le temps que j'étais [je cuisinai des] sushi[s] dans un restaurant. Je me rends compte que j'ai évolué côté cuisine, je suis meilleur que j'étais. Wow! Tu sais, je vis des émotions, je suis un gars ben émotif, je peux me mettre à pleurer [à ce moment, il était ému de me parler de sa fierté]. Je me suis rendu compte que j'aime la cuisine, puis que j'ai bien beau dire que je ne veux plus y retourner, mais je me sens bien dans une cuisine, là. Tout le monde du groupe me l'a dit : « Louis, on voit que c'est ta place ». Tu sais, même du monde qui n'ont jamais mangé de légumes, j'étais capable de leur apporter ça en leur disant les bienfaits, les méfaits. Regarde les sushis, là, tous ceux que je pensais qui n'allaient pas en manger, ils les ont goûtés. Hé, j'étais-tu fier! J'étais content!

Louis conclut que sa participation dans le groupe l'a amené à constater qu'il a une valeur : « je pouvais être un leader positif. Je me suis rendu compte que j'avais un potentiel

en dedans de moi qui est extrêmement grand. Je suis un gars qui est intelligent, puis que je ne me sers pas [de cette intelligence] » (*Ibid.*). Il souligne que Chantale l'a confronté à plusieurs reprises sur sa consommation et sa façon de parler à sa femme : « Elle ne m'a pas lâché. Puis si elle ne me lâche pas, c'est parce qu'elle m'estime. Elle m'a rentré dedans, dans ma manière de parler à ma femme, mais elle a sauvé mon mariage » (*Ibid.*). Louis confie aussi qu'il apprivoise l'empathie et la douceur dans sa façon de se parler (langage intérieur); il s'approprie progressivement la structure d'action permettant de mettre à distance son discours interne et de prendre conscience du mépris qu'il se porte lorsqu'il voit qu'il a fait une erreur. Il se parle dans le miroir pour se dire : « Ce n'est pas grave, tu n'as pas fait attention, la prochaine fois, tu seras plus attentif » (entrevue T₂). Louis résume sa façon de réagir avant PCM « avant, je me traitais de soucoupe, de débile, de malade mental, d'ostie de légume. Maintenant, je réussis à me parler » (*Ibid.*). Louis ajoute dans le même sens que sa participation au programme et les interactions que le groupe implique ont été aidantes : « j'ai réussi à communiquer mieux avec ma blonde, puis à communiquer mieux avec moi-même aussi. J'ai réussi à communiquer avec moi-même puis à me dire les vraies choses, puis à arrêter de me mentir à moi-même » (*Ibid.*).

Simon constate également une hausse de son estime et affirme que le fait de se fixer des buts et de les dépasser stimule sa fierté. Il souligne qu'il aide beaucoup les autres membres : « je conseillais tout le temps, puis je les aidais. Tu sais, ça les encourageait à continuer eux autres aussi ». Il mobilise les concepts de persévérance, de but et de dépassement et se reconnaît davantage de ressources :

Ce que j'ai apprécié le plus, c'est l'entraînement. Parce que ça m'a permis peut-être de perdre quasiment 20 livres, et ça me permet d'être plus en forme, plus persévérant. Mes réussites à l'entraînement et au grand défi m'ont permis de dépasser mes limites, [des limites] que j'avais pour l'escalade aussi. J'avais des buts, puis je les ai dépassés. En même temps, ça m'a permis de remonter un peu ma confiance en moi, puis d'être plus fier de moi. [...] Gabrielle et Claire avaient mis un thermomètre avec des heures. Quand tu as passé un certain nombre d'heures, bien tu as une activité. Puis le monde disait : « bon, grâce à Simon, on va pouvoir faire quelque chose ». J'ai fait une grande part là-dedans. (entrevue T₂)

Marie-Hélène soutient aussi qu'elle avait une faible estime d'elle-même avant d'amorcer le projet et qu'elle avait de la difficulté à mettre ses limites avec ses enfants. Dans l'atelier sur l'estime de soi, l'affirmation des limites a été associée à un moyen d'augmenter l'estime de soi. Elle déclare, en lien avec ses enfants, que puisque « t'as pas d'estime de toi, parce que t'es chez vous et [que] tu ne fous rien, alors tu chiales au lieu d'exiger : "ramassez-vous!" » (entrevue T₂). Elle nomme plusieurs fois que le fait de participer à PCM la fait se sentir quelqu'un, elle prend conscience qu'elle contribue à la communauté :

Marie-Hélène : Pour mes enfants, je suis une femme hyper occupée; ils font plus attention à moi. Oui, l'estime de moi... Je sors dehors et je vois les gens : c'est comme si je participais à la vie de société, mais à la maison aussi. Et le fait de partir le matin [pour venir à PCM], et moi je prenais ça comme un travail, fait que le fait de partir et de me lever le matin, et me voir... je me levais pareil le matin, mais je ne sortais pas et de voir les gens avec leur voiture, et t'embarques [dans ça, on dirait]. Là, je me sentais devenir quelqu'un. [Ça] fait que ça, ça été une chose.

Intervieweuse : Au niveau d'un sentiment d'estime pour toi, ça a été...

Marie-Hélène : Vraiment! Je sens que je fais quelque chose, pas juste à manger des biscuits assise sur mon sofa. Là, je sens vraiment que oui, je peux être un modèle pour mes enfants, et que j'ai des limites et qu'on doit tous s'entraider : « Vous allez à l'école, je vais vous aider, mais moi aussi je vais à l'école ». Oui, j'ai plus d'estime de moi, ça c'est clair, clair, clair. (*Ibid.*)

Dans son entrevue T₃, Marie-Hélène souligne qu'elle s'est approprié une SA : mettre à distance son expérience pour mieux comprendre le stress qui l'envahit à la suite de son premier cours universitaire. Elle prend conscience qu'elle est en processus quant à l'appropriation de son estime d'elle-même. Elle revient sur le concept de stress pour décrire son expérience et constate qu'il y a eu une amélioration de son estime, mais qu'elle a des moments de doutes : « Tu sais, mon histoire de paniquer, là, quand je rentre à l'université, parce que j'ai juste une attestation [AENS]. Puis après, je me rassois puis je me dis [que] finalement, ce n'était pas à cause de l'attestation. J'étais stressée » (entrevue T₃). Elle choisit de faire un retour avec son équipe de travail universitaire – une autre structure d'action apprise – pour nommer son émotion, comme elle le faisait dans le groupe PCM.

Elle associe son émotion au fait de douter de son estime d'elle-même et utilise les concepts d'inquiétude et de craintes :

Je leur ai dit : « Écoutez, j'étais très très inquiète quand je suis revenue chez nous, de pas savoir vos noms, là, ça m'a inquiétée. Tu sais, la première session à l'université... Je ne suis jamais allée à l'université ». Ça a amené d'autres discussions. Il y en a d'autres qui ont dit : « Bien moi aussi, j'étais nerveuse avec le travail d'équipe ». Alors, je me suis rendu compte finalement que mes craintes, j'étais pas toute seule à les vivre, puis que c'était pas nécessairement dû au fait que j'avais juste une attestation. (*Ibid.*)

Marie-Hélène révèle également que les rétroactions des autres à son égard viennent contredire son évaluation de sa valeur personnelle : les autres ont une vision beaucoup plus positive d'elle. Elle dit : « j'ai comme l'impression d'être un imposteur » (*Ibid.*), mais ajoute aussi : « J'ai pris plus confiance, c'est un acquis et ce qui est important pour moi, c'est de pas perdre ça » (*Ibid.*).

Pour Mélanie, une source de valorisation réside dans le fait d'avoir été choisie et d'avoir réussi à se maintenir dans le projet, de s'affirmer (notamment dans les conflits vécus avec sa collègue dans le projet collectif), d'avoir terminé avec succès le projet collectif. Elle s'approprie les concepts d'affirmation de soi et de persévérance pour faire une lecture plus positive d'elle-même et de sa valeur comme personne, ce qui l'aide à persévérer dans ses projets en vue de l'ISP.

Mélanie : Le fait qu'on soit un peu reconnues et le fait d'être choisie par une personne qui dit « Oui, je veux que tu viennes avec nous », que tu fasses partie du groupe, ça m'a incitée et ça m'a un peu motivée. De se sentir appréciée et de se faire dire aussi que « Ah ! Mélanie, t'es persévérante »... Je le répète, mais je le voyais pas comme ça, mais oui, oui, oui, c'est sûr que ça aide.

Intervieweuse : C'est un peu les principaux changements que t'as faits dans ta vie, ou apprentissages depuis le début de la participation au projet ?

Mélanie : L'affirmation de soi. Énormément. Il y a des choses que je n'accepte pas, que j'ai le droit de pas accepter et j'ai le droit de l'affirmer aussi. Ça, ça m'a aidée beaucoup dans ma vie personnelle et ma vie ici. Ah oui, énormément. Énormément. (entrevue T₂)

Au cours de cette entrevue T₂, Mélanie utilise à sept reprises la phrase : « Je suis persévérante ». Elle indique que cela contraste avec le jugement que sa famille porte sur elle. Elle souligne aussi, en lien avec le projet collectif :

J'ai participé, j'ai donné mon... peut-être pas mon 100 %, là... mais au moins, mon 90, et j'ai fait qu'est-ce que j'avais à faire et je me suis aussi surpassée sur le fait de m'affirmer. Je me suis rendue compte que, dans un groupe, je suis capable d'avoir un genre de leadership.

Le projet collectif sur le site 2 a également dissipé certains doutes que Louise avait sur elle-même et sur ses capacités à pouvoir réussir : le fait de participer et d'aider les autres en s'impliquant dans plusieurs équipes l'a aidée à avoir une perception plus positive d'elle-même :

Le projet collectif, c'est comme tu rentres dans quelque chose et tu te demandes : « vas-tu vraiment réussir? » Et au bout du compte, tu te rends compte que « Ah! tu vas aider l'autre et t'es capable de faire ça aussi ». Ça fait que ça te démontre justement que t'es meilleure dans beaucoup de choses, plus que tu [ne le] penses. C'est ça, justement, qui m'a montré que je peux aller beaucoup plus loin que je pense. C'est plein de choses que je ne pensais même pas que je savais faire. (entrevue T₂)

L'activité collective constitue également le lieu de nouvelles expériences, qui peuvent créer des contradictions pour l'activité individuelle des personnes participantes, des contradictions qui semblent les ouvrir à la possibilité d'oser affronter l'inconnu. Bien qu'il puisse paraître difficile de faire un lien entre le fait d'essayer un aliment nouveau et d'amorcer une nouvelle formation ou un nouveau travail, c'est le rejet quasi systématique de la nouveauté constaté chez certaines personnes participantes avant PCM qui est en contredit. Le fait de réussir des tâches qu'elles se croyaient incapables de faire suscite aussi la fierté chez les personnes participantes et peut nourrir leur estime d'elles-mêmes. Par exemple, lors du bilan du projet collectif sur le site 1, le groupe va faire de l'escalade. Olivier et Simon ont peur des hauteurs, et leur première montée est difficile. Ils sont

encouragés par le groupe et montent un peu plus haut chaque fois. Ils réussissent à atteindre le haut d'une voie et reçoivent des félicitations du groupe (JR₆). Gabrielle rapporte son échange avec Simon au retour de l'escalade :

Simon : Je suis fier, je suis fier, je suis fier, j'ai réussi, j'ai réussi [...]

Gabrielle : Tu te rends compte, Simon, [que] quand tu te donnes la chance ou [que] tu prends le risque d'essayer d'autre chose, tu réussis... ?

Simon : Oui, je me rends compte. (Gabrielle, entrevue T₂)

Lorsqu'il fait un bilan provisoire de sa participation à PCM, Olivier souligne quant à lui au T₃ qu'il a clarifié son projet professionnel, qu'il a obtenu des conseils, qu'il a pu expérimenter des tâches dans lesquelles il avait plus d'habiletés et d'autres moins. Il confie qu'il ose davantage depuis sa participation au groupe. Il résume son changement d'attitude après avoir vécu les journées d'exploration :

Même si je ne suis pas certain que ça va marcher, je vais essayer peut-être pareil, pour au moins l'essayer. Ça, ce sont des affaires qu'avant je me disais : « Bien... j'aimerais ça », mais que je ne faisais pas le *move*. Astheure [maintenant], tu sais, je vais faire... je vais bouger, je vais l'essayer, je vais aller... essayer de quoi de nouveau, je vais tout le temps... Comme là, quand je me fais de la cuisine, depuis que j'ai été aux cuisines [collectives], j'essaie tout le temps, des fois, des... affaires nouvelles, que je n'avais pas essayées avant ou que je n'essayais jamais. (Olivier, entrevue T₃)

Véronique affirme pour sa part que les rencontres avec les acteurs de la communauté réalisées dans le cadre de la préparation du projet collectif l'ont aidée à aller vers les autres : « ça t'ouvre des portes. Je veux dire, tu sors de ta coquille, tu sors de ton cheminement habituel de maison » (entrevue T₂). Pour elle comme pour Louise, Marie-Hélène et Mélanie, le fait d'expérimenter un retour aux études constitue une nouvelle expérience, et elles osent dépasser leurs doutes quant à leur capacité de réussir des études et à concilier études et famille. En ce sens, une contradiction émerge quant à leur conception du réalisme d'un retour en emploi ou aux études. La section suivante s'attarde d'ailleurs à

décrire les contradictions suscitées à cet égard et qui apparaissent comme dynamisantes dans le développement des personnes en vue de leur ISP.

3.2.5.2 Des contradictions dans la conception du réalisme du retour en emploi et aux études. Pour certaines personnes participantes, la transformation du rapport à soi, l'accroissement de l'estime de soi et l'appropriation d'une structure d'organisation de vie favorable à l'ISP créent une contradiction dans leurs pensées quant à leur conception du réalisme d'un retour en emploi et aux études. Cette contradiction nous paraît centrale dans le développement des personnes participantes en vue de l'ISP et, en ce sens, les témoignages de Louise, Véronique et Marie-Hélène permettent d'interpréter un changement de rapport à soi-même comme travailleuse ou étudiante.

Oui. J'ai j'avais peur. C'était ça, ma plus grosse peur au début quand je suis rentrée. Je me disais : « comment je vais faire? Aller porter une [enfant] là, aller porter l'autre là, les lunches [...] » [Ma participation] m'a aidée à monter justement mon estime de soi, parce qu'elle était bien basse quand je suis rentrée. Ça m'a aidé à monter mon estime de soi et à voir que je peux aller beaucoup plus loin. Parce que j'avais l'impression que je ne pouvais pas faire grand-chose et j'avais le fameux blocage : « j'ai trois enfants, je suis monoparentale, je suis chez nous, je ne peux pas rien faire ». Je me suis rendu compte que c'est pas la fin du monde d'aller les porter à la garderie, d'aller les porter à l'école, d'aller les chercher. Et mes enfants font du sport et c'est comme... Je me suis rendu compte qu'on est capables d'établir un horaire en conséquence de tout ce qu'on fait et sans que ça nous tue. Je me suis rendu compte que oui, on peut aller travailler en étant une mère monoparentale chez nous. (Louise, entrevue T₂)

Le témoignage de Véronique s'inscrit dans la même veine :

Les ateliers qu'on a eus, ça nous a aidées à prendre beaucoup d'estime de soi, à être plus confiantes en nous autres parce que, veut, veut pas, quand ça fait deux ou trois ans que t'es partie du marché du travail, t'as toujours une crainte de retourner ou d'aller aux études. Je me dis : « est-ce que je vais avoir la force, le temps, la patience aussi? Parce que j'ai un p'tit bout de 19 mois aussi... » Mais là, je vois que ça se peut pour moi, que j'ai juste 36 ans puis je suis capable d'aller chercher mon DEP et après ça, si je veux aller chercher un DEC, je vais être capable d'y aller. Ça m'empêche pas parce j'ai 36 ans. Il y en a qui sont rendus à 50 ans et qui sont encore à l'université. Il y en a d'autres qui ont été capables de le faire;

pourquoi moi, je ne le ferais pas? C'est [le] temps que je me place les pieds et que je fonce, c'est l'avenir de mon petit aussi qui est en arrière de moi. (entrevue T₂)

Au T₃, Véronique indique que le fait que son garçon soit à la garderie et que cela se passe bien l'a sécurisée pour un retour aux études : elle se sent capable de concilier son retour aux études et son rôle de mère. Elle confie que ses doutes quant à sa capacité de réussir sont moins présents et conclut : « mon projet a très bien évolué. J'ai moins peur de retourner aux études. Là, je suis déjà dedans [le retour aux études], ça fait que j'apprends moins, le mode de vie [que cela implique] mes craintes se sont comme volatilisées » (entrevue T₃). L'extrait précédent renvoie à une limite que Véronique s'imposait et que sa participation à PCM l'a aidée à franchir. Lorsque l'intervieweuse lui reflète ses propos à l'effet que les ateliers l'ont aidée à reprendre confiance en elle, à voir qu'elle était capable de retourner aux études, elle répond : « Ça m'a redonné confiance en moi, ça m'a donné le coup de pouce que je pensais pas avoir, qu'il me manquait peut-être pour franchir la limite pour aller chercher mes études » (*Ibid.*).

Marie-Hélène fait un constat similaire quant aux progrès accomplis et souligne que sa conception quant d'un retour aux études est transformée :

Tu m'aurais dit, v'là un an : « Marie-Hélène, tu vas faire de l'aqua-forme, tu vas aller à la danse-exercice et tu vas aller à l'école et tu vas travailler » . Je t'aurais dit : « Es-tu malade?! » Mais graduellement, bien ça a permis de toujours en rajouter un petit peu, de plus en plus se structurer pour être capable d'y arriver et être capable de le faire, d'être contente de le faire sans lâcher. [...] L'université, quand je dis ça, j'ai toujours rêvé d'y aller, mais je pensais jamais que ça serait possible. Sans le projet je pense pas que je l'aurais fait. Non, vraiment pas, parce que je voyais ça comme inaccessible ou comme quelque chose de possible à 20 ans. Mais Claire m'a dit : « Oui, c'est possible et tu peux combiner le travail et les études; oui, tu pourrais essayer un cours, puis faire un certificat par cumul ». C'est ce que j'ai décidé de faire. (entrevue T₃)

Marie-Hélène nomme aussi que le projet collectif a validé son projet professionnel de devenir organisatrice communautaire. Elle soutient que le groupe lui a donné l'occasion de confronter des idées, d'apprendre à travailler en équipe, d'écouter davantage le point de vue

des autres et de s'approprier une structure d'action permettant de voir comment argumenter pour faire valoir son point de vue pour arriver à une décision collective, une SA dont elle a besoin par la suite dans son travail. Elle prend alors conscience qu'elle est moins gênée, qu'elle écoute mieux les autres qu'avant PCM et elle ose croire en la valeur de ses opinions (*Ibid.*).

Sur le site 2, Annie, Marie-Hélène et Véronique réfèrent au témoignage de la femme briqueteuse s'étant « sortie » de l'aide sociale comme à une image qu'elles s'approprient comme instrument de pensée pour nourrir l'espoir dans leur processus. Elles soulignent que cette rencontre les a amenées à voir que « c'est possible ». Le modèle de Claire, qui est allée à l'université à 40 ans, semble également utilisé comme « image » porteuse d'espoir, tout comme le cheminement du groupe et de ses membres pris individuellement. Marie-Hélène fournit de nombreuses manifestations discursives le démontrant :

Marie-Hélène : [...] la briqueteuse qui est venue nous parler de son expérience, ça aussi, ça a été motivant. De savoir qu'elle était dans notre situation [mère monoparentale qui bénéficiait de l'aide sociale] et qu'elle s'en est sortie, C'est motivant. Puis après ça, bien de regarder les filles et de se regarder, quand on est arrivées au mois d'avril, ça faisait... Regarde, on était toutes dans le fond chez nous à rien foutre, là. Et là, on est toutes là, en train d'évoluer. Il y en a qui vont aller à l'école, il y en a qui vont aller faire du bénévolat, il y en a... c'est le fun de voir ça.

Intervieweuse : De voir le progrès, de voir l'esprit de groupe.

Marie-Hélène : Oui, oui. En tout cas, pour moi, le groupe c'est bien, bien, bien important. Pas de groupe, toute seule, je ne suis pas sûr si je l'aurais fait. Je ne suis pas certaine que j'aurais réussi tout ça. [...]

Intervieweuse : Comment le projet t'a amenée à réaliser que t'étais capable de faire ça, de te permettre de le faire ?

Marie-Hélène : Claire a été bien transparente avec nous autres. Elle nous a parlé de ses expériences et du fait que, elle aussi, elle est allée sur le tard à l'université. C'est une personne que j'admirais beaucoup, sa façon de parler, sa façon de gérer les choses. Quand elle s'est ouverte à nous, on dirait que je l'ai pris comme modèle, puis de me dire : « oui, c'est possible ». Elle nous a fait beaucoup croire en nous, Claire, ...par les projets collectifs, puis par plein de choses. (entrevue T₂)

Sur le site 1, l'une des principales confrontations vécues par Jean-François est reliée au marché du travail. Au T₂, il souligne qu'il n'a pas l'intention d'intégrer le marché du travail et qu'il ne veut pas être comme les gens normaux qui entrent à l'usine et terminent leur travail 25 ans plus tard sans un merci. Il veut aider et il le fait en effectuant des réparations. Finalement, en participant aux différents plateaux de travail, il est apprécié pour son travail et reçoit beaucoup de reconnaissance, ce qui semble transformer sa conception du marché du travail. Il réalise que ses compétences et ses habiletés manuelles peuvent y être mobilisées : « il n'aurait jamais imaginé pouvoir trouver un lieu où il pourra mettre à contribution son savoir-faire et ses compétences de "patenteux" » (Gabrielle et Chantale, JB 2009-12).

Au cours de l'activité collective, une démarche a suscité chez Louis une confrontation qui a été particulièrement significative pour lui en lien avec l'urgence de s'insérer sur le marché du travail; il la verbalise d'ailleurs à plusieurs reprises et la partage avec les membres du groupe, ce qui soulève en groupe une discussion sur le sujet. Louis réalise que son absence du marché du travail l'a amené à ne rien accumuler pour sa retraite, ce qui l'attriste et constitue un choc pour lui :

Louis : J'ai appelé, la Régie des rentes du Québec, j'ai 10 \$ de ramassés [silence].

Intervieweuse : Pour toi, c'était un choc...

Louis : Ça... ça m'as-tu rentré dedans, tu penses? Je capote. Pour moi, c'est inacceptable. Ça fait mal, je me suis rendu compte que j'ai 35 ans puis je n'ai rien devant moi. Ostique, ça là... Ouch! Ça fait mal. (entrevue T₂ et JR₆)

Au cours de l'activité, les personnes qui doutaient de leurs capacités ou du réalisme d'un retour aux études ou en emploi ont donc vécu une transformation du rapport à eux-mêmes grâce à leurs réussites, à l'appropriation d'instruments conceptuels permettant de faire une lecture plus positive d'eux-mêmes et à certaines contradictions. De la même façon, l'activité collective permet également aux personnes participantes de s'approprier des instruments permettant de conceptualiser leur ISP.

3.2.6 *Les apprentissages découlant de la conceptualisation de l'ISP*

L'analyse des manifestations discursives des personnes participantes permet de dégager leur appropriation des concepts scientifiques et des structures d'action présentés au cours de l'activité collective et plus spécifiquement associés à l'ISP. Ces instruments viennent médiatiser le rapport des personnes participantes à elles-mêmes (dialectique sujet-objet) et au monde. On note par exemple l'appropriation des concepts de compétences, forces, points à améliorer, projet, intérêts, volonté et besoins. Les structures d'action relatives aux méthodes pour rédiger et mettre en valeur dans un curriculum vitae et une entrevue, du plan A et du plan B pour structurer la réalisation sont aussi reprises par les personnes participantes. On trouve de nombreux exemples d'appropriation chez chacune des personnes participantes¹¹⁷. Simon parle de l'exercice sur les compétences, qui l'a aidé à voir davantage les compétences qu'il mobilisait : « Quand on découpait, on marquait des compétences qu'on pensait avoir sur une grille. Ça m'a permis peut-être de voir des compétences que je ne savais pas, je ne me rappelais peut-être pas que j'avais, là, en les voyant » (entrevue T₂). De même, il souligne au T₃ qu'il a apprécié recevoir du groupe des rétroactions qui l'aidaient à voir ses points à améliorer :

Moi, j'ai apprécié savoir mes faiblesses, mes défauts, ce que j'ai à changer [...]. Je suis une personne qui est comme... je vais dire orgueilleux. J'ai de la misère à dire un peu mes défauts, mes faiblesses. [...] Les intervenantes nous ont aidés à prendre les appels, elle m'a amené vers ces contacts importants, ces contacts-là. J'ai bien aimé aussi qu'est-ce qu[ils] montrent sur les plateaux. Le but, c'est de connaître ces nouveaux métiers. Puis le fait aussi qu'on pratique les appels, on pratique les entrevues filmées. C'est des choses que j'aime plus, qui m'intéressent. La timidité, elle a fait pratiquer ça. J'ai peut-être moins peur, plus de confiance. Je dirais que je suis peut-être plus près de commencer le travail que je l'étais au début là.

Olivier nomme quant à lui qu'il est plus autonome dans son rapport à autrui. Avant et au début de PCM, il vivait avec Simon : « je me faisais tout le temps sur l'autre » (entrevue T₂). Il affirme, lors de son entrevue T₂, qu'il se fait davantage confiance et qu'il a

¹¹⁷ Sans nécessairement nommer directement le concept scientifique, certaines personnes reprennent la signification ou le concept concrétisé qui peut y être lié.

choisi de déménager pour apprendre à être plus autonome. Il souligne qu'il est capable maintenant d'envisager de réussir un retour en emploi ou aux études par lui-même. Il mobilise l'image d'un escalier, utilisée dans le cadre du programme et présentant les étapes de mise en mouvement vers l'emploi : « J'ai un support, tu sais. Je sais que je suis comme bien accroché, je sais [que] je ne descendrai pas plus bas, là [dans l'escalier]. Je vais peut-être plus monter les marches à la place de descendre ». Olivier indique à quel point les journées d'exploration et les plateaux de travail ont été favorables à la validation de son projet professionnel et de ses intérêts, qu'il nomme en expliquant ce qu'il aime dans un travail :

Intervieweuse : Tu vois vraiment une différence? Tu dis : « je me sens plus prêt à retourner en emploi »...

Olivier : Oui ça m'a beaucoup aidé la journée d'exploration, pour savoir si j'aimais ça parce que c'était la première fois que je faisais cet emploi-là. Moi, j'aime le travail manuel. J'aimerais ça travailler pour suer, soulever des charges pesantes, travailler toute la journée puis revenir à la maison et dire : « j'ai travaillé fort aujourd'hui, je suis fatigué et je suis fier de ce que j'ai fait! » [...] Les journées d'exploration, les simulations d'entrevue et les appels téléphoniques, ça m'a beaucoup aidé. C'est pour ça que je suis moins gêné, moins... Je suis plus social, je sais plus comment parler, comment mieux m'exprimer pour dire, envers l'employeur... comment dire les bons mots en entrevue, en appel téléphonique, pas parler tout croche. Ça, c'est ça que j'ai appris. Je suis plus prêt à un retour à l'emploi, un retour aux études. C'est ça, je suis plus motivé pour retourner aux études, je sais plus comment communiquer, parler, être plus sociable, être moins agressif aux commentaires que je me fais donner. Être plus à l'écoute et avoir un meilleur sens de l'humour. (entrevue T₃)

Pour Véronique, l'écriture en lien avec le bilan des compétences lui permet de parler d'elle plus positivement, elle voit qu'elle a davantage d'estime d'elle-même en constatant ses compétences :

Véronique : Moi, la façon dont je le vois [nom du projet PCM sur ce site] comme je te disais, c'est plus me motiver à axer sur mon projet de vie. Quand tu es toute seule, c'est plus facile de rester chez vous à te laisser un peu plus porter par la vie [...] Bien c'est ça, sur les compétences. Tout ce cheminement-là, c'était bien.

Intervieweuse : Le fait d'avoir à écrire tes compétences, tu as trouvé ça aidant ?

Véronique : Oui. Mais c'est tout le temps un peu plus dur de parler de soi-même positivement. En travaillant là-dessus, ça te fait un velours, là.

Intervieweuse : Ça t'a fait du bien, ça te fait voir ce que tu possèdes comme compétences.

Véronique : Oui, c'est ça. C'est qu'en réalité, bien j'en ai peut-être plus que je le pense. Je m'estime peut-être un peu plus par rapport à tout ça. (entrevue T₂)

Marie-Hélène constate qu'avant PCM, elle ne voulait pas envisager de plan B et que, lorsqu'elle rencontrait des obstacles dans son plan A, elle abandonnait : « Je m'enlignais par là et si ça ne marchait pas, j'abandonnais ». Elle souligne que, lorsqu'elle a fait son stage, un poste d'organisatrice communautaire s'est ouvert et elle a postulé. Avec Claire, elle avait alors « fait le plan A et le plan B. Moi, j'haïs bien gros ça, les plans B, mais on l'a fait pareil, et c'était que si jamais j'obtenais pas l'emploi, j'allais aller à l'université à temps plein ». Elle nomme ainsi l'avantage de clarifier les alternatives dans sa décision professionnelle, soit lui permettre de ne pas abandonner si jamais cela ne se passait pas comme prévu. Avec Louise, elle s'adresse à Claire à ce sujet vers la fin du programme :

Ton plan B, hey que tu nous énervais avec ça, mais aujourd'hui, je m'en sers souvent. Quand j'entreprends quelque chose, je m'arrange toujours pour avoir un plan B au cas où. C'est fou, mais ça m'enlève du stress pis ça me rassure quand je commence quelque chose de nouveau. (Claire, JB 2010-05-03)

Alex remarque pour sa part que les simulations d'entrevue l'aident, comme structure d'action, à clarifier ses forces et ses points à améliorer pour faire valoir sa candidature. Il s'approprie également des moyens d'aller chercher de l'information sur le marché du travail, notamment en mobilisant le réseau de contacts des intervenantes. Au départ, et même au cours du projet collectif, il est réticent à participer aux activités de groupe, car il veut avancer plus rapidement vers son projet professionnel. Il utilise régulièrement le concept scientifique de projet professionnel et de besoins pour conceptualiser son ISP. Il participe à certaines activités, tout en montant des sites web pour des organismes communautaires, puis il revient dans le groupe et participe aux ateliers d'activités préparatoires à l'employabilité et aux plateaux de travail.

Intervieweuse : Je t'invite à décrire ce qui t'a motivé ou convaincu de participer au projet...

Alex : J'avais besoin d'aide, et cela semblait répondre à mes besoins. Je venais de vivre une époque difficile au niveau de la santé. J'ai fait le programme [d'insertion sociale] pour me remettre sur pied et je me sentais prêt pour un projet professionnel. Au début, le groupe, je n'aimais pas ça. Je n'avais pas d'intérêt pour être en groupe ni pour les activités. J'étais ici pour bâtir mon projet professionnel et je l'avais nommé dès le départ. Cela peut paraître drôle que j'avais accepté de participer même si je savais que je n'aimerais pas cela, mais ma motivation était vraiment de bâtir mon projet professionnel. Pendant le projet collectif, on m'a permis de me centrer sur des projets plus personnels. J'ai fait mon CV, j'ai fait deux stages, j'ai monté le site web de deux organismes communautaires partenaires. [...]

Alex : Bien, juste le fait d'être ici, le CV, les entrevues... Entre autres, le réseau de contacts. Y connaissent beaucoup de monde, alors ça aide beaucoup pour trouver de l'information, puis trouver des compagnies.

Intervieweuse : Les intervenantes connaissent beaucoup de monde, elles ont un bon réseau de contacts, puis toi, ça te sert....

Alex : Très utile, oui.

Intervieweuse : Le CV, l'entrevue, pour toi, ça a été des interventions qui ont été positives?

Alex : Oui. Très positifs¹¹⁸. Je pense à la rédaction du CV que j'ai fait avec Gabrielle : cela a été très aidant pour moi. Elle me donnait des stratégies pour bonifier mon CV. Je retournais travailler par moi-même dessus et je le bonifiais. Je le ramenais, et on le travaillait à nouveau. Je suis très content du résultat final. (entrevue T₃)

Alex note aussi que ses apprentissages ont été très importants pour faciliter son insertion en stage, où il a reçu un accueil qui dépassait ses espérances :

L'accueil, ça a été très bien ! On avait, bien travaillé le CV, bien travaillé les entrevues, le stage. Puis ça a été très, très bien. C'est magnifique, là. Mieux que je pensais. La boss très sympathique, très intéressante, très respectueuse. (*Ibid.*)

À la fin de l'entrevue T₃, il tient à détailler ce que le projet lui apporte, notamment en termes de mise en mouvement :

¹¹⁸ Dans une citation subséquente, Alex nomme que le projet l'aide à être plus positif. L'utilisation dans l'entrevue de superlatifs comme « très » ou « magnifique » apparaissent nouveaux dans le vocabulaire du participant. Ils n'étaient pas présents dans l'entrevue du T₂ ni dans les journées d'observation.

Je suis surpris que tu ne m'aies pas demandé si je referais le projet. Je te dirais oui, c'est certain. Le supplément d'argent m'a beaucoup aidé. Le projet m'aide à me structurer et m'oblige à me mettre en action. Les conseils de Gabrielle m'ont beaucoup aidé. Le lien avec Gabrielle a été très important pour moi. Cela m'aide, car je prends des notes et je tiens un agenda maintenant, ce que je ne faisais pas auparavant. Je me prépare des repas maintenant et je sens que le fait de participer au projet me donne un peu de vie.

En conceptualisant son ISP, Louise s'est donné le droit, au cours de PCM, de réaliser un projet d'études en lien avec ses intérêts; elle reprend l'expression utilisée dans un atelier donné en lien avec la programmation neurolinguistique dont le thème était « le rêve peut devenir réalité » :

Au début, je voulais retourner aux études, mais je ne savais pas dans quoi tandis qu'aujourd'hui, je le sais que je veux retourner aux études et je sais où. Et je ne pensais pas retourner, aller faire des études de deux, trois ans. Je pensais vraiment m'en aller vers un petit cours vite pour me débarrasser et je me rends compte que non. J'ai besoin de prendre mon temps pour le faire, pour faire vraiment ce que j'aime. Le programme, ça nous offre l'opportunité, justement, de trouver ce qu'on aime vraiment, ce qu'on a toujours peut-être rêvé ou... et c'est là qu'on peut voir, justement. (entrevue T₂)

Dans certains cas, les actions menées pour clarifier le projet professionnel suscitent chez les personnes participantes des frustrations et des contradictions relatives aux règles, notamment celles régissant l'aide financière aux études. Dans l'extrait qui suit, Annie cherche un moyen de financer un cours privé en naturopathie. Elle envisage de faire une demande de prêts et bourses pour aller au cégep et payer son inscription au cours privé avec l'argent reçu. Une confrontation est effectuée par Claire, qui lui souligne que les prêts et bourses servent à payer les frais de subsistance et ses cours. Si elle reçoit de l'argent pour aller au Cégep, elle doit aller aux cours et les passer. Elle devra rendre des comptes. Claire rapporte l'échange :

Annie : Je l'sais que je vais devoir rendre des comptes, mais c'est qui qui va payer ma formation en naturopathie ?

Claire : Tu peux peut-être te trouver un travail en design intérieur, tu as un DEP et faire ta formation à temps partiel de soir.

Annie : C'est ça que j'voulais faire avant, mais pourquoi que j'pourrais pas avoir de prêts et bourses, pourquoi qu'ils payent pas pour le privé?

Claire : Parce que le privé s'autofinance ? Parce que c'est un choix de société ? Tu sais, tu as le temps d'explorer, tu as le luxe avec [nom du programme PCM] de prendre le temps de réfléchir et d'explorer diverses options. Prends le temps qu'il faut et tu trouveras sûrement une solution qui te convient. Tu es une femme intelligente avec du potentiel. Pourquoi ne trouverais-tu pas une solution qui te convienne ?

Annie : Ben oui, je sais. C'est juste que j'aimerais ça, moi aussi, avoir droit aux prêts et bourses.

Claire : Je comprends. À ce moment-là, tu sais quoi faire : essaie de trouver une formation publique. (Claire, JB 2009-11-19)

Annie choisit finalement, au regard de son intérêt pour les plantes, un programme d'horticulture dans une formation publique et suit en surplus, à raison d'un cours par session, des cours d'herboristerie.

En somme, les personnes participantes s'approprient donc des instruments permettant de conceptualiser leur ISP. Plusieurs d'entre elles apprennent également à utiliser un registre de langue et des gestes correspondant aux attentes normatives associées à cette ISP, des apprentissages qui seront décrits dans la prochaine sous-section.

3.2.6.1 Apprentissage du recours à un registre de langue et à des gestes appropriés à l'ISP.

Au cours de l'activité collective, les personnes participantes reçoivent des rétroactions leur permettant de situer un registre de langage et de gestes rejoignant les attentes normatives dans des contextes d'ISP et de s'approprier ce registre. Sur un ton reflétant son attachement à la participante, Claire revient en entrevue sur son premier contact avec Louise. La première réponse de Louise lorsqu'elle lui expliqua le projet a été : « Écoute, crisse! Toi, tu me prends-tu pour une... une folle ? Penses-tu que je peux aller travailler, m'occuper de mes trois flos? Écoute, je vais venir, je regarderai » (Claire, entrevue T₃). L'intervenante souligne qu'elle et Louise ont beaucoup travaillé sur le langage et certains gestes de cette dernière : « des fois, elle claquait des doigts pour que je vienne. Ce matin, elle m'a dit :

“pourrais-tu venir ici, s'il vous plait? ” On a ri beaucoup, là; elle réalisait l'amélioration (Claire, entrevue T₂). En se rendant à une visite au cégep, Claire et Louise ont une discussion sur les points forts et les points à améliorer de Louise :

Louise m'a demandé de lui nommer trois de ses qualités et défauts :

- Tu es persévérante, intègre, autonome, organisée et tu as un bon esprit d'équipe. Maintenant, c'est à ton tour.
- J'sais pas, j'suis ponctuelle pis honnête pis les affaires que t'as dit aussi, ça a l'air. Ok, dis-moi mes défauts.
- J'aimerais que tu commences.
- Je ne suis pas diplomate.
- Contente de voir que tu l'sais! Ok, tu veux faire les choses trop vite parfois, et ça fait en sorte que tu tournes les coins ronds ou que tu bouscules les gens autour de toi (Je lui ai donné quelques exemples). Ton langage en public, tu sais, on s'en est déjà parlé. Dire devant un groupe : « bon y faut qu'jaille pisser », ça m'fait gricher des dents. C'est pas très beau. C'est des détails, mais lorsque tu seras avec tes collègues de travail ou avec tes collègues étudiants, ça va faire une différence.
- J'imagine. Merci, j'vas faire attention. (Claire, JB 2009-12-01)

Au T₃, Claire constate chez les femmes du site 2 une appropriation d'un registre de langage et de communication plus efficace dans un contexte d'ISP. Elle donne l'exemple de Louise, qui utilisait des mots vulgaires dans ses interactions avec les acteurs de la communauté au début de PCM : « Puis maintenant, lorsqu'elle appelle Hydro-Québec : “Oui, bonjour Madame, j'aurais un renseignement...” » L'approche n'est pas la même ! Il y a un petit raffinement, et les succès sont là ! » (Claire, entrevue T₃). Louise arrive à la même conclusion lorsqu'elle revient, en fin de programme, à une rencontre individuelle où elle montre comment elle apprécie ses cours de l'AEC en éducation spécialisée et fait le bilan de ses apprentissages au cours de PCM :

Louise a eu à faire une visite dans une maison de transition afin de rédiger un rapport pour un de ses cours. Elle est ressortie de sa visite emballée et commence à faire des liens avec ses cours, ses intérêts et ses forces. La directrice de l'organisme lui a dit que ça lui ferait un grand plaisir de la recevoir comme stagiaire. Louise m'a dit : « je me rends compte que j'ai appris plein de choses à travers [nom du programme PCM]. J'ai appris à faire attention aux mots que

j'utilise pis là, j'vois que ça fait vraiment une différence quand tu rencontres quelqu'un. J'ai appris à demander poliment. C'est rendu que, même quand je demande quelque chose à mes enfants, je leur dit « s'il te plaît » ou « peux-tu me rendre un service? » Pis j'ai appris à connaître mes forces. Finalement, j'me rends compte que tu m'as « élevée », chose que ma mère n'a jamais pris le temps de faire. Merci. (Claire, JB 2010-04-05)

Dans une situation où elle subit le vol et le clonage de sa carte bancaire, Louise raconte à Claire comment elle s'est rappelé ses paroles pour être polie avec la personne qui la recevait. Elle lui résume la situation : « Quand je me suis assis devant la madame, je t'entendais dire : "reste calme, soigne ton langage, explique-lui clairement la situation." C'est ça qu'j'ai fait, et ça a marché. Elle a accepté de m'avancer l'argent » (Claire, JB 2010-04-05). Cet extrait permet également d'interpréter que les conseils de l'intervenante sont appropriés comme outils de pensée permettant aux personnes participantes de réguler leurs actions et d'adopter un registre de langage qui suscitent davantage la collaboration des autres.

Dans le même sens, l'activité collective amène Olivier à l'apprentissage d'une apparence plus soignée en vue des entrevues. Les intervenantes soulignent que ses démarches semblent inciter son frère, Simon, à entreprendre aussi des démarches pour améliorer sa présentation :

Olivier avait, depuis plus d'un an, des lunettes avec des broches au lieu des montures, et une vitre brisée. Ça a été de l'amener à dire : « c'est quoi les démarches, c'est quoi la façon, c'est quoi les possibilités d'avoir un support pour aller régler tout ça? Et après, tu commences par quoi? Tu le fais comment? Tu le fais quand? Ça, ça a pris beaucoup de temps. Il a fait la démarche au CLSC, il a fait sa démarche auprès du Ministère, il a fait sa démarche auprès de son optométriste, il a magasiné des optométristes pour les prix et il a vu que ça valait la peine. Le CLSC, bien... avec le Club Lions, ils ont financé au niveau de ses lunettes. (Gabrielle, entrevue T₂)

Simon prend aussi le temps de faire des démarches parallèles à sa recherche d'emploi, mais non moins importantes, soit : appel chez le dentiste et prise de rendez-vous pour ses yeux. Le résultat est une plus belle apparence. Il veut même changer ses lunettes pour un style plus jeune. À sa demande, nous

l'accompagnons chez le coiffeur. Prêt pour de futures entrevues! (Gabrielle et Chantale, JB 2010-03)

La double contrainte de la semaine 53 (cf. tableau 5, p. 104) montre néanmoins que, si des apprentissages ont été réalisés concernant l'apparence et la propreté dans les situations liées à la recherche d'emploi, Olivier et Simon ne semblent pas avoir généralisé cette structure d'action aux contextes sociaux moins formels comme un souper au restaurant avec le groupe. Ce sont parfois les contacts concrets dans le cadre des stages qui permettent de généraliser les contextes où les personnes participantes doivent porter une attention à leur langage et à leur apparence. La patronne de Jean-François, par exemple, soutient qu'il est plus propre, se change de vêtements et adopte le vouvoiement avec les bénévoles :

Je constate qu'il est moins nerveux qu'il l'était. Puis j'ai remarqué qu'il est plus propre. Je ne sais pas si c'est le fait de nous côtoyer... La première semaine qu'il a travaillé, il a mis le même linge toute la semaine. Là, il se change, là. Au début, les bénévoles du troisième âge se fâchaient, car il leur disait « tu ». Je lui ai dit : « Ça serait peut-être mieux de dire *vous* parce qu'ils sont habitués : nous autres, on leur a toujours dit *vous* ». Puis il n'a pas eu de problème avec ça. Jean-François, il prend le message. (acteur de la communauté, entrevue T₃)

Pour certaines personnes participantes, donc, les rétroactions réalisées au cours de l'activité collective permettent une appropriation d'un registre de langue et de gestes favorables à l'ISP. Pour d'autres, l'activité collective semble avoir suscité des apprentissages à cet égard sans pour autant pouvoir parler de développement ou d'une transformation de la conscience à l'aide d'instruments langagiers. Dans le rapport à autrui, l'activité collective multiplie, comme il en sera question ci-après, les occasions permettant d'apprendre à reconnaître et à concevoir l'impact des actions des personnes participantes sur autrui.

3.2.6.2 Apprentissages liés aux concepts scientifiques associés à la culture générale et scolaire, et à l'organisation de son travail intellectuel. En préparation à l'ISP, plusieurs concepts scientifiques sont présentés au cours de l'activité collective en lien avec la culture

scolaire et générale. Des structures d'actions visant à organiser le travail intellectuel sont également exposées. Sur le site 2, où plusieurs participantes réalisent un retour aux études, l'impact de ces interventions sur les apprentissages ressort plus particulièrement. Louise, par exemple, rappelle en entrevue T₃ qu'elle a dû compléter son anglais de cinquième secondaire en parallèle à son insertion au cégep. Dans le cadre de PCM, elle reçoit en plus, avec le groupe, des cours d'anglais deux après-midis par semaine au moment de l'entrevue T₂. Elle reconnaît que les femmes du groupe lui ont apporté beaucoup de soutien pour faire ses devoirs et s'approprier les notions et concepts en langue anglaise. Elle dit aussi qu'elle était loin d'être bilingue, mais qu'elle a fait beaucoup d'exercices écrits et oraux associés à la grammaire et au vocabulaire en langue anglaise. Au final, elle réussit son cours de cinquième secondaire.

Dans une perspective similaire, Véronique participe avec d'autres membres du groupe à des ateliers collectifs visant l'appropriation des concepts de grammaire française et de mathématiques afin de se préparer aux tests de classement pour son DEP. Elle reçoit également beaucoup de soutien individualisé de Claire pour s'approprier les concepts. Avant son test, elle fait plusieurs semaines intensives d'exercices sur les fractions, les opérations de bases, les problèmes écrits en mathématiques, la compréhension de texte en français et la grammaire générale. Elle passe les tests de classement et est finalement acceptée. Claire résume leur échange dans son journal de bord : « Véronique flotte sur un nuage. Elle indique qu'elle [m]'a trouvée insistante avec ses mathématiques, mais que cela a marché » (Claire, JB 2009-12-15). Mélanie prend également les moyens d'améliorer ses démarches scolaires. N'étant jamais allée à l'université auparavant, l'organisation du travail scolaire représente pour elle une difficulté. Elle s'approprie, en faisant les ateliers de mathématiques et de français de même qu'en recevant de l'aide aux devoirs, une méthode pour organiser son travail intellectuel. Elle décide également de suivre un atelier offert à l'université sur les méthodes de travail. Elle améliore graduellement l'organisation de son travail.

De nombreux exercices écrits sont proposés au cours de l'activité collective, principalement sur le site 2, pour amener les personnes participantes à mieux organiser leur travail, pour faciliter leur appropriation de divers concepts scientifiques ou pour mieux se connaître (écriture de soi). Les personnes participantes ont également de nombreuses occasions de lire, notamment de l'information scolaire et professionnelle. Plusieurs personnes notent qu'elles ont acquis de nouvelles connaissances en lien avec les domaines professionnels, les métiers, les professions et les formations. Les tâches réalisées au cours de l'activité collective semblent inciter certaines personnes à écrire et à lire davantage, réduire leur réticence à l'écrit. Par ailleurs, les personnes qui lisaient déjà beaucoup, comme Annie et Alex, maintiennent leurs habitudes, mais lisent davantage en lien avec leur projet professionnel. Toutes les participantes du site 2 soulignent qu'elles ont fait, dans le groupe, de nombreuses activités de recherche d'information pour le projet collectif ainsi que pour déterminer leur projet professionnel. Elles nomment également que les activités d'écriture de soi les ont aidées à mieux se connaître. Toutes les femmes révèlent aussi au T₂ que les exercices écrits et les tests (dont la BGTA) ont favorisé leur prise de conscience de leurs aptitudes et de leurs compétences, comme en témoigne Louise :

Bien, il y avait justement les tests au début, qui te montrent dans quoi t'es bon. Et des fois, c'est comme se faire valoriser soi-même, [faire monter] l'estime et de se dire : « Ah! Bien, j'étais pas si pire! » Tu vois que « Ah! C'est vrai, peut-être que je pourrais m'en aller là-dedans. » C'est comme des choses qu'on ne se rend pas compte, il y a de l'expérience qu'on a acquise sans s'en rendre compte et qu'on se dit : « Ah! Je ne savais pas et ça m'ouvre des portes que je ne savais pas du tout que je pourrais m'en aller ». Surtout les tests au début qui aident beaucoup, beaucoup, beaucoup. (Louise, entrevue T₂)

Annie souligne pour sa part qu'elle avait déjà fait des exercices de connaissance de soi lorsqu'elle était plus jeune, mais que de le faire après presque 40 ans lui permettait « d'approfondir et de cimenter un peu plus qui j'étais ». (entrevue T₂)

Sur les deux sites, les personnes participantes ont un journal de bord pour suivre leur progression dans le groupe, mais il est davantage utilisé sur le site 2. Marie-Hélène

choisit de créer un journal de bord pour réaliser le bottin de ressources communautaires et d'y noter les étapes à faire et celles réalisées. Elle coordonne les tâches à l'aide de cet outil et y conserve les informations sur les organismes qui seront inscrits dans le bottin. Elle explique que plusieurs organismes sont venus faire des présentations dans le groupe et qu'elle a pris beaucoup de notes, qu'elle réutilise pour ce projet de bottin. Pour approfondir les notions et concepts en langue anglaise qu'elle voit au cours de l'activité collective, Marie-Hélène a aussi téléchargé sur son ordinateur un tutoriel qu'elle utilise plusieurs soirs par semaine. Elle réalise ses « devoirs » avec ses enfants. Marie-Hélène reprend l'image de l'entonnoir présentée lors d'un atelier et revient sur l'importance des instruments écrits utilisés dans le groupe pour décrire la clarification d'un projet professionnel, un concept scientifique qu'elle s'est approprié.

Marie-Hélène : C'était sous forme de questionnaires à cocher. Et des grilles aussi, on en a eu beaucoup, quand on parle des tests de BGTA. On a eu à faire tout ça.

Intervieweuse : Il y avait une utilisation de l'écrit...

Marie-Hélène : Oui, oui, vraiment. Ça a fait comme vraiment un entonnoir. Je te dirais qu'on est parties avec plein d'idées en tête : « Ah! je pourrais peut-être faire ça, je pourrais... » Puis, les outils plus qu'ils nous donnaient, au niveau des écrits, des questionnaires et tout ça, plus que notre entonnoir, on s'en allait vers l'embout.

Intervieweuse : Ça a permis, cette utilisation-là de la lecture, de l'écriture, de clarifier votre choix.

Marie-Hélène : Je te dirais que pour les personnes comme moi qui n'[ont] pas tant confiance en soi... là, à toutes les fois, j'arrivais aux mêmes réponses si tu veux, [que ce soit] dans un exercice ou dans un autre qu'ils nous donnaient. Mais avoir fait juste un test, on aurait eu moins d'outils, je serais probablement restée avec des doutes. Plus t'en fais, plus ça te confirme...

Intervieweuse : Ça a aidé à clarifier ton projet, ces types d'outils-là ?

Marie-Hélène : Oui. (entrevue T₃)

Pour Jean-François l'écriture est un irritant majeur au T₂ : il réagit fortement à toute demande de travail écrit. Au cours de l'activité du groupe néanmoins, il commence tranquillement à apprivoiser l'écrit. Il utilise notamment les schémas, dans lesquels il écrit pour tenter d'expliquer sa pensée et la communiquer aux autres participants. Il souligne que, lorsqu'il tentait d'aider les gens à voir le côté positif des situations, les gens avaient du

mal à le comprendre : « Donc j'ai décidé de faire des schémas d'explication [...] juste d'utiliser les mots pour communiquer » (Jean-François, entrevue T₃). Il ose également, à la semaine 33, demander de l'aide aux autres pour écrire un petit mot dans une carte de souhaits pour un autre participant. Gabrielle souligne qu'elle constate un changement : « il ne s'est pas empêché d'écrire ce qu'il voulait de peur du ridicule » (T₃). Elle constate une amélioration de sa confiance. La rédaction de son curriculum vitae, en collaboration avec les intervenantes, l'a aussi aidé à mettre en valeur son apport au groupe PCM et l'ensemble de ses expériences de travail à la maison. Selon Gabrielle, cela a eu pour effet d'apaiser le stress lié à l'image négative que peut provoquer sa longue période d'éloignement du marché du travail. Il était d'abord dubitatif quant à l'importance de l'instrument, mais il a eu l'ouverture de le faire, ce qui n'aurait pas été envisageable avant et lors de la première phase PCM.

La participation au groupe a également aidé Olivier à mieux comprendre la signification des mots et à s'exprimer plus clairement à l'écrit. Il souligne que les rétroactions des autres l'ont aidé à constater qu'il utilisait des mots inventés :

Olivier : le projet m'a encouragé à lire... sur Internet, le journal... Ça, ça, je lis régulièrement : quand on va à l'épicerie, il faut lire tout qu'est-ce qui est écrit, il faut... Bien, il faut tout le temps lire, il faut dire... On n'arrête pas. Il y a tout le temps de quoi d'écrit quelque part.

Intervieweuse : Tu ne le faisais pas avant, donc le projet, dans ce sens-là, ça t'a encouragé à lire ?

Olivier : Oui, bien à lire mieux, à comprendre mieux les mots, bien plus les mots, à signification, à comprendre mieux les phrases, [à] savoir mieux comment m'exprimer en écriture aussi. Ça, j'ai appris ça. Comment mieux m'exprimer en écriture. Ça c'était important. Parce qu'avant ça, tu sais, j'écrivais comme des mots que le monde... comment je pourrais dire ça... qui sont peut-être même pas dans le dictionnaire [rires]. Un mot inventé que, dans ma tête ça veut dire ça, mais tu sais, le gars : « Voyons, c'est quoi ça ? »

Intervieweuse : Les gens ne comprenaient pas, là, ce que tu écrivais.

Olivier : Oui, c'est ça, de la manière qu'ils lisaient, c'était « Non, c'est écrit ça » . [...] Ça, j'ai amélioré ça. Dans le langage aussi. (entrevue T₃)

Louis soutient aussi que le projet l'a incité à écrire beaucoup plus : il prenait des notes dans un cahier pour se souvenir des réflexions faites au cours de l'activité de groupe. Il constate, au T₃, qu'il maintient cette habitude. Il utilise un agenda pour organiser son travail. Alex indique aussi qu'il a pris l'habitude d'utiliser son agenda.

Certains concepts et structures d'actions liées à la culture générale ayant été présentés pendant l'activité collective viennent modifier l'activité individuelle des personnes participantes. Louis souligne que l'atelier sur le budget l'a amené à réaliser qu'il dépensait beaucoup et « que l'argent lui brûlait dans les poches ». Il a délégué une partie des responsabilités financières à sa femme, mais donne l'exemple d'une situation où, au moment de faire une grande dépense et où il s'est arrêté pour mettre son expérience en objet, il s'est posé les questions proposées dans l'atelier :

À quoi ça va servir, pour ma femme,? Je l'ai-tu consultée avant ? J'en ai-tu jasé avec [elle], si elle était d'accord ? C'est notre argent à no[u]s deux; est-ce que nous en avons besoin ? Finalement, j'y ai été avec un jeu seconde main. [...] J'étais bien heureux puis j'étais fier de moi d'avoir agi comme ça. (entrevue T₂)

Dans la même optique, les apprentissages réalisés dans le cadre des ateliers donnés par la naturothérapeute ont incité Alex à poursuivre ses lectures sur l'alimentation biologique et végétarienne. Simon souligne également que les connaissances transmises dans le cours de l'activité collective sur l'alimentation l'ont amené à modifier ses habitudes alimentaires :

J'ai amélioré mon alimentation. Je mange bien, je ne prends peut-être pas plus de fruits puis de légumes, mais je me suis acheté un, un presse-jus, puis j'aime bien en boire. Fait que je me suis amélioré dans... J'ai arrêté de manger des patates frites puis c'est une amélioration dans ça. Puis je m'entraîne plus aussi, je fais plus d'efforts physiques pour essayer de rester en forme. (entrevue T₂)

En plus, des transformations dégagées relatives au rapport à soi, les participants réalisent des apprentissages liés au rapport à autrui qui seront présentés ci-après.

3.2.7 *Les apprentissages liés au fait de reconnaître et de concevoir l'impact de ses actions sur autrui*

L'activité collective et les nombreuses interactions avec le groupe et les membres de la communauté amène les personnes participantes à réaliser des apprentissages et des prises de conscience en lien avec l'impact de leurs actions sur les autres. Marie-Hélène utilise au temps 2 le concept d'influence positive pour parler de l'encouragement qu'elle donnait aux autres dans le projet collectif. Au temps 3, la participante revient avec le même constat, qu'elle approfondit, et elle dit assumer son leadership¹¹⁹. Elle reparle de l'importance du projet collectif comme lieu d'expérimentation de cette qualité, qu'elle mobilise dans son travail :

Marie-Hélène : J'ai appris – que ça soit au travers du projet collectif puis dans le groupe – des choses sur moi. C'est-à-dire que je l'interprétais peut-être mal, [mais] les gens avant, dans mon entourage, me disaient : « elle est runneuse ».

Intervieweuse : Une Germaine [qui gère et mène] ?

Marie-Hélène : Oui et finalement, c'était peut-être ces gens-là qui le voyaient mal. J'ai appris que j'étais leader. Mais moi, puisque les gens m'avaient dit ça, je le voyais comme un défaut. Puis Claire me disait : Tu es un leader positif.

Intervieweuse : C'est une prise de conscience que tu as faite à ce niveau-là.

Marie-Hélène : Oui, j'assume. Dans mon emploi, c'est quand même moi qui dirige les activités et je suis polie dans mes demandes. Puis, les gens sont contents de travailler avec moi. (entrevue T₃)

Jean-François se reconnaît aussi la capacité d'influencer les autres positivement. Il nomme au T₂ qu'il le voit plus qu'avant, qu'il a réalisé un changement à 180 degrés dans sa façon de penser, qu'il choisit de voir uniquement le côté positif des choses et de profiter de la vie un jour à la fois. Il dit avoir une influence positive sur les autres en ce sens, ce que Louis, Simon, Olivier, Gabrielle et Chantale valident d'ailleurs en entrevue (T₃). Jean-François confie qu'il aime aider les autres :

¹¹⁹ Dans un atelier présenté dans le groupe sur les intelligences multiples s'inspirant des Howard Gardner le leadership est associé à l'intelligence interpersonnelle. (2AT 2009-04-22)

Intervieweuse : Alors, tu dis : « J'ai eu beaucoup de commentaires par rapport à ça », que les gens appréciaient ton influence...

Jean-François : C'est nouveau toute cette affaire-là. C'est parce qu'avant, je ne voulais pas en prendre conscience. Aujourd'hui, je me mets à accepter ce qui est pour moi, finalement. Je me fais confiance aussi. Les autres, je leur ai imposé ma pensée : « y a pas de problème, y a juste des solutions ».

Intervieweuse : Tu dis que t'as été un soutien pour les autres membres du groupe ?

Jean-François : Je suis pas mal sûr que oui. J'ai pas le choix de dire ça. Au moins, ça a été gagnant pareil.

Intervieweuse : De jouer ce rôle-là...

Jean-François : J'aime bien ça. (entrevue T₂)

Lorsqu'il amorce son emploi comme commis à l'entretien et à la réparation dans un organisme qui fournit du matériel usagé, Jean-François incite des personnes de son entourage à bénéficier des services de l'organisme. Il en influence positivement plusieurs, qui apprennent à connaître la ressource : « Il y a du monde qui viennent parce qu'ils savent que je travaille. Je suis sûr que je dois avoir attiré au moins une dizaine de personnes » (Jean-François, entrevue T₃). Par ailleurs, le participant prend conscience d'être parfois direct dans ses rétroactions et révèle une structure d'action : il met parfois à distance ses paroles lorsqu'il réalise qu'elles ont été brusques et il se sert des interactions dans le groupe pour se réajuster. « Des fois, j'ai des réactions, je dis des affaires et après, je repense à ça : "Ouais, c'est vrai que j'y suis allé raide..." Il faut que je fasse attention des fois, et être en lien ici me permet d'ajuster » (Jean-François, entrevue T₃).

Pour Louis, le conflit critique qui advient à la semaine 11 (cf. tableau 5, p. 134) semble constituer une expérience déclic qui lui permet de mettre à distance sa propre expérience, de prendre conscience de son fonctionnement dans le groupe, de le conceptualiser et de le verbaliser :

En groupe, c'est malade, c'était étourdissant! Moi, en groupe, je vais être turbulent, je vais déranger. Ici, j'ai l'impression d'être à la petite école. Tu as le droit de tirer des affaires aux autres, les taquiner, mais [à] un moment donné, on a fait craquer Chantal puis ça m'a fait prendre conscience... Je m'en voulais, là, je capotais. Quand je l'ai vue partir à brailler, je ne me suis jamais senti mal de

même face à une intervenante dans un groupe. C'est tout le groupe, mais moi, je me suis considéré responsable. J'y suis allé un peu fort avec les intervenantes et j'ai contribué au manque de respect des règles. [Il s'est excusé au nom du groupe] [...] Puis aujourd'hui, je suis capable de dire : « Je déborde » et « Ok, excusez, je me la ferme ». Ou je dis aux gars : « On écoute ». J'essaie d'être leader positif au lieu d'être un leader négatif (Louis, entrevue T₂).

Louis réalise aussi qu'il peut heurter des personnes qui ne sont pas à l'aise avec le contact physique et qu'il doit être vigilant dans ses contacts physiques : « Je me suis rendu compte que je suis un gars kinesthésique; j'ai besoin de toucher, et ce n'est pas tout le monde qui est habitué avec ça. Il faut que je fasse attention » (Louis, entrevue T₃).

Véronique indique pour sa part qu'elle a appris à considérer davantage les besoins des autres dans ses interactions et à se décentrer de sa personne pour s'ouvrir aux autres. Elle utilise les concepts de patience, de tolérance et de « prendre sa place » en considérant les autres pour conceptualiser les changements dans son rapport à autrui :

Véronique : Je peux dire que je suis un petit peu plus patiente. J'ai appris à être un petit peu plus tolérante, patiente aussi. C'est sûr qu'en groupe comme ça, il faut que t'apprennes à prendre ta place sans trop écarter les autres. C'est plus la patience que ça m'a fait développer.

Intervieweuse : Le fait d'être en groupe pour toi...

Véronique : En groupe, de laisser la place aux autres, que c'est pas juste moi. Parce que j'ai tout le temps été habituée à avoir tout. Je disais : « Je veux ça », je l'avais. « Je veux ci », je l'avais. J'étais un petit peu gâtée en étant enfant unique. Tu es plus renfermée sur toi, ton alentour te donne tout, à toi, et donne pas aux autres. Ça m'a appris qu'il n'y a pas juste moi dans le monde : il y a d'autres personnes. (entrevue T₃)

En plus d'accroître leur conscience de l'impact de leurs actions sur autrui, certaines personnes participantes ajoutent, au cours de l'activité collective, des apprentissages liés au tissage de liens et de relations de confiance avec autrui. C'est ce dont il sera question à présent.

3.2.8 *Les apprentissages liés au tissage de liens et de relations de confiance*

Au cours de l'activité collective, certaines personnes transforment leur rapport à autrui en apprenant à tisser des liens et une relation de confiance avec l'autre de diverses façons. Des personnes participantes s'approprient une structure d'action leur permettant de reconnaître les situations et les personnes à qui elles peuvent faire confiance. D'autres prennent un recul par rapport aux relations déjà établies pour déterminer si elles sont aidantes ou plutôt nuisibles à leur ISP. Tout au long de l'activité collective, l'écoute, l'empathie et l'acceptation sans jugement semblent globalement favoriser une plus grande ouverture des personnes participantes et leur confiance à oser nommer leur expérience pluridimensionnelle.

Lors du début du projet collectif, par exemple, Louise est inquiète et répète à huit reprises qu'elle ne sait pas quel est le projet, qu'elle ne sait ce qu'elles vont faire demain. Elle nomme aussi que « c'est irritant » (JR₂). Elle souligne que le projet de bottin va engendrer des conflits et que le fait d'avoir deux choix de projets, d'après son expérience de bénévolat, va « virer mal » (*Ibid.*). Claire utilise le concept de confiance pour l'amener à réguler ses craintes et intègre une structure d'action l'aidant à répondre à son besoin de d'organiser ses tâches :

Je lui ai demandé de me faire confiance, de nous [le groupe] faire confiance. Je lui ai demandé si elle avait apprécié les semaines que nous venions de passer ensemble. Elle m'a répondu par l'affirmative. Elle m'a dit qu'elle était prête à écouter aujourd'hui et qu'elle m'en reparlerait à la fin de la journée. Nous avons passé un bel avant-midi toutes ensemble à faire l'organigramme pour les projets et à expliquer comment l'organiser. Louise est venue me voir en fin de journée et elle m'a dit qu'elle était rassurée et qu'elle avait le goût d'embarquer dans le projet collectif. (Claire, JB 2009-05-26)

Lorsqu'elle amorce le cégep, Louise est inquiète et stressée par les exigences de son professeur d'éducation physique. Elle dit d'abord : « il est fou » mais, tout de suite, elle met son expérience en objet pour dire : « Mais non, je vais aller lui parler, je prends conscience que je suis toujours stressée lorsque je commence une nouvelle étape. Je vais l'essayer, puis

je verrai » (Louise citée par Claire, entrevue T₃). Claire souligne que cette participante s'est grandement améliorée car, auparavant, lorsqu'elle vivait du stress, elle faisait des attributions négatives aux autres. Maintenant, elle met à distance son expérience, prend du recul et utilise le concept de stress, qu'elle associe au fait de vivre de nouvelles expériences. L'établissement d'un lien avec les autres est favorisé. Elle semble ainsi avoir développé un rapport plus conscient et maîtrisé à soi et à autrui.

Annie, lorsqu'elle arrive dans le groupe, fait plus difficilement confiance aux autres et nomme la peur d'être jugée par ses pairs. Elle a également peu de contact en dehors de ceux avec sa fille. Dans le groupe, elle souligne qu'elle ose parler d'elle et s'ouvrir aux autres. Même si elle ne l'explique pas, il semble qu'elle ait reconnu le groupe comme un lieu sécuritaire où elle pouvait se confier aux autres et tisser progressivement des liens de confiance. Elle dit, dans son entrevue T₂ : « les femmes avec qui je suis, souvent, me reconnaissent la capacité de m'exprimer ». Elle ajoute qu'elle sent qu'elle peut être comprise dans le groupe :

Annie : Dans le groupe, je me suis laissé le droit – et j'ai fait le choix – de dire ouvertement ce que je vivais. Souvent, j'avais des craintes d'être... peut-être jugée ou qu'on me comprenne pas réellement [...]. Peut-être le fait de le dire en gang, ça arrive rarement que le monde vont me dire : « Je pense pas que c'est correct, ce que tu dis là ». Souvent, les femmes vont être portées à écouter ce que tu as à dire.

Intervieweuse : C'est un lieu d'échange, un lieu de partage. Tu peux partager ce que tu vis sans avoir peur d'être jugée.

Annie : Oui, c'est ça. Parce que quand tu parles de un à un, tu es confrontée à cette personnalité-là tandis que, quand tu parles à un groupe, il va peut-être y avoir une fille qui comprend moins, mais il y en a une qui a compris, qui elle va dire : « Ah oui, c'est ça que tu voulais dire ? » Oui. Puis, en parlant dans un groupe, tu peux être comprise dans une autre façon, tu sais.

Intervieweuse : Donc, c'est aidant.

Annie : Oui, c'est très aidant. (Annie, entrevue T₂)

Avant et au début de PCM, Annie a des relations conflictuelles avec les intervenantes et les intervenants scolaires qui tentent de l'aider avec les problèmes

d'hyperactivité et de troubles de comportements de sa fille. Elle a de la difficulté à les voir comme des alliés. Au cours de PCM, elle semble modifier sa relation de confiance envers certains membres de la communauté. Elle réalise, comme elle le nomme dans l'entrevue T₃, que les difficultés avec sa fille nuisent à son avancée vers l'ISP. Après en avoir parlé à plusieurs reprises dans le groupe et avec Julie, qui la suit en rencontre individuelle, la participante décide de faire davantage confiance à la direction de l'école que fréquente sa fille :

J'ai eu quand même beaucoup de difficultés avec ma fille. Elle ne veut pas aller à l'école. J'ai voulu me centrer vraiment sur moi mais, en même temps, ma tête était pas toute là parce que j'avais des problèmes à la maison. Ça m'a nuit. (Annie, entrevue T₃)

À la semaine 37, Annie rapporte à Julie qu'elle a rencontré la directrice d'école de sa fille ce matin. La rencontre a été d'une durée d'au moins une heure et elle a été positive! Leur rencontre a été constituée d'échanges positifs sur leurs méthodes d'interventions, autant du côté de l'école que [de] celui d'Annie. (Julie, JB 2009-12-15)

En ce qui a trait aux relations avec autrui, nous l'avons évoqué précédemment, certaines personnes participantes font le choix de s'éloigner d'individus qu'elles jugent nuisibles à leur ISP. Louis souligne à cet égard qu'il a dû prendre ses distances de certains membres du groupe qu'il fréquentait à l'extérieur des activités de PCM. Il semble qu'il se soit approprié le conseil de « faire attention » de son parrain et qu'il ait mis à distance certaines fréquentations qui amenaient une hausse de sa consommation de drogues. Il a dû réguler la confiance initiale qu'il mettait dans certains membres du groupe : il réalise qu'il ne peut pas, à ce moment, leur faire confiance en dehors du contexte sécurisé du groupe. Il réalise par ailleurs qu'un membre, Jean-François, est positif pour lui et l'intègre dans son réseau d'amis (il y est toujours au T₅). En plus de l'évoquer lors du retour sur le projet collectif, Louis raconte sa prise de distance dans son entrevue T₂ :

Bien oui... au niveau du projet travail. Côté valorisation, tous les programmes qu'on a faits ici, c'était correct, mais en-dehors, là, il a fallu que je me mette des

distances pour éviter les rechutes de consommation puis dire je viens, à [nom du groupe], mais après ça, je décolle de mon bord, tout seul. Puis la seule personne avec qui je me tiens, c'est Jean-François. Je me sens super compris par ce gars-là. Puis, il ne m'influencera jamais, puis il ne me demande rien. C'est le seul [gars] en qui j'ai vraiment confiance ici.

Apprendre à faire confiance implique également d'établir une certaine forme de méfiance ou de limite avec des relations jugées nuisibles à l'ISP. C'est ce que Jean-François apprend à la suite de plusieurs interactions traitant des limites dans le groupe : il peut décider du seuil à ne pas dépasser dans ses relations avec autrui. Avant PCM, son appartement constituait un endroit où les portes étaient toujours ouvertes et où certaines personnes venaient consommer de la drogue.

La démarche d'Alex l'amène à intégrer au cours de PCM plusieurs apprentissages liés aux relations sociales. À son arrivée, il est cordial avec les membres, mais démontre une certaine réticence à parler de lui. Il s'ouvre progressivement dans le groupe et en rencontre individuelle. Gabrielle et lui soulignent tous deux que le lien de confiance a été long à développer, mais qu'il est devenu très fort au T₃. Le participant fait au départ preuve d'une certaine rigidité au niveau des pensées, notamment quant à son besoin d'être en relation avec les autres et plus globalement avec la communauté. Au T₃, Gabrielle et lui parlent d'une souplesse qui s'installe. Sa future employeuse, avec qui il a collaboré dans le cadre du projet collectif pour réaliser un site web, note également un changement dans l'ouverture d'Alex aux autres et dans le lien de confiance qu'elle a avec lui. En effet, en entrevue T₂ (semaine 22), il affirme que l'aspect social du projet l'intéresse peu, qu'il vient au groupe pour lui-même et pour bâtir son projet professionnel mais, à la semaine 28, il arrive à faire confiance à Gabrielle et accepte la transmission des informations de son dossier médical pour que les intervenantes puissent assurer une continuité de services. Il accepte également de parler à cette intervenante de sujets tabous liés à la violence subie; il constate que cette expérience peut avoir un impact sur leur relation. Gabrielle parle d'ailleurs de la force et de l'importance de cette relation de confiance avec Alex et de l'attachement développé avec les participants en général :

Gabrielle : Oui, je pense que c'est une force, une qualité que j'ai. C'est pas de la frime, il y a vraiment un attachement. Il y a un désir qu'ils réussissent, de croire en leur potentiel, en leurs capacités. C'est dans l'accueil, l'écoute, la façon d'être avec nous autres. Pis ils sont importants. Pis je pense qu'ils savent qu'ils peuvent compter sur moi, là. Tu sais ?

Intervieweuse : Le fait d'être présente, d'être là, d'avoir un lien fort avec ces gars-là... puis tu dis « avec Alex particulièrement »...

Gabrielle : Oui, notre lien est important, on n'a pas lâché. Puis lui, il a pas lâché. (entrevue T₃)

Au T₃, Alex poursuit ses rencontres individuelles et recommence à participer aux activités du groupe après avoir franchi plusieurs étapes : il a réalisé deux sites web très appréciés pour des organismes communautaires du milieu, a participé à des plateaux de travail dans des organismes venant en aide aux plus démunis et il a fait des démarches pour prendre soin de ses difficultés de santé physique et psychologique. Il s'ouvre davantage aux autres et développe de nouvelles relations sociales. Il accepte, à la surprise du groupe, l'invitation à la soirée du réveillon chez Louis. Alex constate lui-même des changements dans sa manière d'être en relation avec les autres :

Intervieweuse Vois-tu des changements dans ta manière d'être en relation avec les autres ?

Alex : Euh... Je suis capable d'être plus nuancé un peu. Un peu moins blanc et noir, un peu plus... un peu plus nuancé.

Intervieweuse : Bien, pour toi, est-ce qu'il y a des éléments qui ont favorisé ces changements-là dans le programme ?

Alex : C'est un peu tout, là. Le fait d'avoir un horaire, de voir du monde régulièrement, le groupe. [...] J'avais la grande tendance à être très, très négatif, très pessimiste avant. Puis écoute, je disais une phrase positive, le monde en revenait pas que j'aille leur dire ça. (entrevue T₃)

Dans le groupe, à la semaine 39, les intervenantes constatent aussi qu'Alex est de plus en plus ouvert aux autres, à elles, à lui-même face à sa démarche. Elles indiquent dans leur journal qu'« Il parle de plus en plus de son besoin d'être avec les autres. Il vit une augmentation de son cercle social! Il répète qu'en lui, quelque chose se transforme

tranquillement, dans sa façon de penser... » (Gabrielle et Chantale, JB 2010-01). Un mois plus tard, elles notent qu'il devient tranquillement un leader, en encourageant les autres. Cependant, les obstacles dans ses démarches l'amènent à se décourager et à parler parfois abruptement aux autres. Sa patronne de stage et future employeuse raconte qu'elle constate un cheminement chez Alex quant au lien de confiance qu'il a développé avec les autres personnes de l'organisme :

Intervieweuse : OK. Un changement... Vous dites que c'est par rapport à l'ouverture. Au début, il était très centré sur la tâche puis ça...

Patronne : Ça a abouti à un lien de confiance envers d'autres personnes. Parce que souvent, c'est ce qui arrive, c'est qu'on ne fait plus confiance. Quand on s'isole, c'est parce qu'on a peur, mais là [avec Alex], on dirait que la peur s'atténue puis que l'ouverture est là. [...] Le sourire aussi, hein? On le voit là dans les débuts : il était comme aux aguets, comme un petit peu plus sérieux. Là, quand il vient, il est souriant, jovial, aimant la vie là, mettons.

Intervieweuse : OK, donc ça aussi, c'est un...

Patronne : Ça fait toute la différence quand quelqu'un est comme renfermé puis là, on le voit comme épanoui. C'est beau à voir. Moi, c'est le résultat que j'ai vu avec Alex, mais je trouve que c'est formidable. Je vois la différence d'ouverture. (acteur de la communauté, entrevue T₃)

À la fin du projet PCM, Alex accepte la demande des intervenantes de réaliser une vidéo pour faire un montage souvenir et une rétrospective de l'année. Il accepte aussi de le présenter lors de l'assemblée générale de l'organisme responsable de PCM. Les intervenantes et lui décident de prendre des photos et de filmer les participants sur leurs lieux de travail et de stage. Elles lui font remarquer la transformation accomplie depuis le début de PCM : auparavant, il n'acceptait jamais d'être pris en photo. Elles lui confient qu'elles sentent davantage son ouverture, ce à quoi il sourit, acquiesce et réitère le bien-être qu'il ressent dans son emploi.

L'activité collective provoque ainsi de multiples occasions pour que les personnes participantes apprennent à tisser des liens, à s'ouvrir et à faire confiance dans le rapport à l'autre. Ces apprentissages, toutefois, suscitent chez certaines de ces personnes une

contradiction dans leur conception ou leur définition de leur valeur sociale; cet aspect fait l'objet de la prochaine sous-section.

3.2.9 Les apprentissage de la reconnaissance de sa valeur sociale

L'implication dans le groupe et dans la communauté au cours de l'activité collective permet d'ouvrir – comme dans les cas d'Alex, de Louis et de Marie-Hélène – des espaces de reconnaissance ou d'estime sociale permettant aux personnes participantes de s'approprier, notamment, la signification des concepts utilisés par les acteurs pour reconnaître leur apport à la communauté. Ils peuvent être vus dans leurs compétences et se voir comme aidants dans la communauté plutôt que comme aidés. Les exemples qui suivent montrent bien la contradiction que peut susciter la conception de leur « valeur sociale » chez les personnes participantes. Ils montrent comment les personnes peuvent s'approprier la signification de mots porteurs d'estime sociale, être touchées par ces derniers et s'en servir pour se voir et agir autrement.

Dans le groupe d'hommes sur le site 1, Jean-François apportait une aide manuelle considérable : il répare par exemple les éviers au local du groupe et les vélos des autres participants. Lors du défi sportif, il encourage beaucoup les autres en réalisant plusieurs allers-retours entre les pelotons. À ce sujet, Gabrielle raconte en entrevue T₂ qu'« il est super en forme, il est habile. Tout le monde le reconnaissait. Il a aidé les autres, mais il reçoit aussi la reconnaissance des autres ». L'une des responsables qui voit travailler Jean-François sur un plateau de travail, reconnaît d'ailleurs sa rapidité, son habileté manuelle et son sens de l'initiative. Elle souhaite l'engager, et il réalise un stage rémunéré dans l'organisme, puis obtient un emploi. Lorsqu'il obtient son stage, Jean-François se dit très motivé et heureux de s'intégrer dans ce nouveau travail, lui qui n'avait jamais intégré le marché du travail régulier. Cette reconnaissance de ses compétences est, comme nous l'avons mentionné précédemment, au-delà de ses espérances. Il aime aider et se sent reconnu dans son travail. Jean-François parle dans son entrevue T₃ de l'accueil qu'il a reçu dans ce milieu : « Les personnes sont vraiment gentilles, c'est du bon monde. Je suis à la bonne place d'après moi ». Sa patronne confirme aussi, dans son entrevue T₃, que le

participant verbalise qu'il est heureux, qu'il prend des initiatives et qu'il veut aider les autres. Jean-François semble s'approprier les rétroactions de son employeuse sur son sens des responsabilités et son initiative, selon les intervenantes :

Son évaluation tripartite de stage permet un espace pour nommer une grande satisfaction de part et d'autre. On reconnaît à Jean-François son grand sens des responsabilités et d'initiative, et lui se reconnaît une plus grande confiance en lui, car il dit bien réussir dans ce nouvel emploi. Maintenant, il fait du covoiturage avec un collègue. Lors de la rencontre, il y a eu un moment très émouvant pour tous les trois, car Jean-François a exprimé combien il était touché par tous les commentaires qu'il reçoit actuellement. (Gabrielle et Chantale, JB 2010-01)

Dans certains autres cas, c'est le regard de l'autre qui permet aux personnes participantes d'apprendre à reconnaître leur valeur sociale et à se voir dignes de valeur. Elles s'attribuent par exemple le rôle de modèle qu'elles peuvent assumer socialement pour leurs enfants ou, plus largement, dans la communauté. Elles mobilisent aussi des concepts d'engagement, de persévérance, de modèle et de rêves, comme le raconte Mélanie à Claire au retour de ses vacances d'été, après le projet collectif :

[Mélanie m'a dit :] « J'ai le goût d'être un modèle pour mon gars et je me suis rendu compte que je l'encourage à faire... à réaliser ses rêves, chose que je n'aurais jamais faite avant. J'ai réalisé à quel point le projet m'avait aidée. J'ai le goût d'être un modèle et je n'ai plus peur : j'ai plus peur "d'essayer". Pour moi là, ça c'est...

[J'ai répondu :] « réalises-tu à quel point t'es un beau modèle de persévérance et de résilience et pour l'équipe et pour ton enfant et pour ta famille? » Et elle m'a regardée et elle est devenue les yeux pleins d'eau, elle a dit : « bien... merci de me le dire ». C'est un énorme pas en avant, et elle apprend à [avoir] confiance en ses capacités et [en] son potentiel, ce que je lui affirme depuis le début du projet. (Claire, entrevue T₂)

Dans son entrevue T₃, Mélanie revient d'ailleurs plusieurs fois sur la portée de cet encouragement sur sa mise en mouvement et sur l'importance pour elle d'être un modèle, d'encourager son fils dans ses études :

Mélanie : Oui, oui, oui, [pour le] retour aux études là, Claire m'a beaucoup, m'a beaucoup, beaucoup encouragée. Oui, oui, dans la mise en mouvement puis de voir un peu notre... notre capacité. Puis c'est toute une différence que je t'encourage : « Ah, je t'encourage à le faire. Oui, tu sais, je t'encourage. » Tu sais, l'énergie que Claire donne, tu sais, ça, c'est...

Intervieweuse : Elle croit en toi.

Mélanie : Oui, oui, oui, ça, c'est beaucoup, oui. [...] Tu sais, mes parents, ils auraient pu m'encourager, oui, m'encourager puis... Moi, en tout cas, quand mon garçon va commencer l'école, ça va tellement être important là. C'est vraiment, ça va être vraiment important pour moi parce que j'aimerais ça que mon garçon puisse se rendre le plus loin possible. Puis je vais lui donner les outils pour... les outils que je n'ai pas eus.

Un autre type de contradiction est vécu par Louise au cours de sa participation au programme, remettant en cause sa conception qu'une mère devait délaissé ses autres rôles pour s'occuper de ses enfants. Elle réalise plutôt qu'elle est un modèle pour ses enfants et que cela suscite de la fierté :

Intervieweuse : C'est un nouvel apprentissage de voir que tu es capable de réussir, tu es capable d'organiser ton horaire, de voir que ça fonctionne?

Louise : Oui, vraiment. Je trouve que c'est motivant... pas juste pour nous autres, [mais aussi] pour nos enfants. Parce que nos enfants sont fiers de nous, ils disent : « ma mère, enfin, elle fait quelque chose ». C'est con à dire que, pendant tout ce temps-là qu'on a été là pour eux autres, on pensait qu'on faisait du bien. En réalité, ils n'aimaient pas ça. Moi, mes enfants, le matin, quand je vais les porter au service de garde et que je leur dis : « je m'en vais travailler », ils sont tous comme : « Ah wow! Ma mère travaille! » Et c'est autant plus valorisant pour nous que pour eux. Ah oui, vraiment, ça les valorise et là, de dire : « Ah ma mère va aller à l'école et elle va faire ci et elle va faire ça », c'est vraiment valorisant pour l'enfant autant que pour nous.

Intervieweuse : Donc c'est comme s'il y a un rôle de modèle là-dedans ?

Louise : Oui. (Louise, entrevue T₃)

Claire parle aussi de Louise comme d'un modèle pour ses enfants en ce qui a trait à sa persévérance et à son organisation du travail scolaire, des éléments favorables à la réussite. Pour l'intervenante, la participante est une « maman qui peut s'asseoir [pour] faire des devoirs. Louise dit : "On est tous assis à la table et on fait tous nos devoirs ensemble!, Je lis

ma philo : *Le bonheur*. C'est quoi le bonheur ?! ” » (Claire, entrevue T₃). Louise verbalise également les conséquences positives des changements dans son rôle de mère :

J'ai compris ici [à PCM] que ça faisait une différence dans ta vie quand quelqu'un croyait en toi. Maintenant, je fais attention à ce que je dis à mes enfants et je les félicite lorsqu'ils travaillent fort, lorsqu'ils sont polis. J'ai moins de misère avec eux, pis ils dorment mieux. C'est fou, hein ? (Louise, entrevue T₃)

Marie-Hélène : Je me rends compte que j'ai des forces. Pour ma famille, je suis une idole. Je regarde ma petite chouette qui a 11 ans puis [qui] dit : « Moi aussi, je peux aller à l'université ». Puis j'entends les autres enfants parler : « Ma mère est hot! Elle, elle va à l'université ». Ma mère... mon Dieu! Je pense qu'elle a fait le tour de de la ville, puis si c'est pas plus loin, pour appeler tout le monde, là. Tu sais, eux autres, ils sont bien fiers. Les filles du groupe, je pense qu'elles m'ont toujours vue comme quelqu'un qui réussirait. Je pense que ça les a même pas surprises. Moi, je doutais beaucoup, mais je pense même pas qu'elles ont douté.

Intervieweuse : Avant, toi, tu le voyais pas?

Marie-Hélène : Non. Puis, c'était de voir qu'il y avait des gens que tu ne connais même pas et qui veulent à ce point-là que tu réussisses. C'est motivant, là. C'est pas juste un projet parce qu'il y a des chercheuses en arrière. Claire, elle voulait vraiment qu'on réussisse.

Marie-Hélène voit également que les femmes du groupe peuvent être des modèles pour les femmes de la communauté qui sont monoparentales mais désireuses de s'insérer sur le marché du travail ou en formation. Lorsqu'on demande à la participante si le groupe a eu une influence sur les préjugés qui peuvent être véhiculés par rapport aux prestataires d'aide sociale, elle soutient que les gens vont constater que

la majorité des femmes qui sont dans un projet ont réussi : elles font un retour aux études avec des enfants. Les gens vont demander : comment t'as fait pour t'en sortir ? Bien, écoute : moi, je suis allée dans le groupe [nom du groupe PCM] et ça m'a lancée. (entrevue T₃)

L'activité collective semble concourir à créer chez les personnes participantes une autre contradiction dans le rapport à soi, occasionnée par la fréquentation répétée de personnes faisant d'elles une lecture en positif. Sur plus d'un an, ce regard positif sur soi

paraît contribuer à faire ressentir aux personnes participantes qu'elles sont importantes, qu'elles ont une valeur sociale et personnelle. Gabrielle souligne par exemple qu'elle faisait beaucoup de rétroactions positives à Alex sur « ses compétences en informatique » (Gabrielle, entrevue T₂). Elle ajoute : « Je lui parle beaucoup de sa maturité; il est très responsable dans la participation des activités. Aux cuisines collectives, il avait son équipe et il la menait. Il a des belles capacités, du beau potentiel » (*Ibid.*) .

Les rencontres d'évaluation tripartites avec les employeurs peuvent également constituer des occasions de confrontation des perceptions, nous l'avons déjà évoqué. C'est le cas d'Alex, lorsque sa patronne écrit des commentaires très positifs sur la grille d'évaluation du stage : elle apprécie ses compétences, son humour et nomme le plaisir de travailler avec lui. Alex a pour sa part une auto-évaluation plus faible de ses compétences, mais parle du plaisir de travailler ensemble. Il confie qu'« un jour à la fois, en continuant à côtoyer de nouvelles personnes, sa confiance et l'estime de soi augmenteront » (Gabrielle et Chantale, JB 2010-05). Il se dit heureux de pouvoir poursuivre son cheminement d'ISP avec un emploi subventionné. En entrevue T₃, sa patronne souligne que le site web qu'il a réalisé pour l'organisme de défense des personnes en situation de chômage permet de favoriser l'accès à l'information. Elle ajoute que son organisme est ravi, qu'il n'aurait pas eu le financement pour le faire et que cela a des retombées importantes pour la communauté. Par là, elle met en valeur les compétences d'Alex et les lui nomme régulièrement. Elle trouve qu'il a été très professionnel, qu'il a bien évalué les besoins de l'organisme et qu'il l'a guidée avec compétence dans son choix de fournisseur (acteur de la communauté, entrevue T₃). Dans la même veine, Louis exprime avec fierté qu'il reçoit de la reconnaissance et de la valorisation de son agent d'Emploi-Québec, car il est motivé à s'insérer en emploi malgré ses contraintes sévères à l'emploi. Il confie que cette reconnaissance est motivante (entrevue T₂).

Marie-Hélène explique la contradiction qu'une lecture positive d'elle-même et de ses compétences a créée dans son cas :

J'ai senti les intervenantes proches de nous, à l'écoute de nos besoins. Le programme faisait en sorte qu'on pouvait être comprises, si tu veux, face aux réalités qu'on vivait [...] C'est sûr qu'au début, les filles trouvaient ça difficile avec les services de garde, mais on avait Claire, qui mérite un trophée. C'est... excuse-moi [émotive, la voix tremblante]... Je ne sais pas si t'aurais trouvé une personne comme elle, mais elle s'est donnée plus que si t'aurais mis n'importe qui là. Je sentais que c'était vraiment important pour elle. Je suis convaincue – et je ne la connais pas, à part qu'en tant qu'intervenante – mais je suis convaincue qu'elle devait arriver chez eux, le soir, et qu'elle devait repenser à ça. Elle a tellement couru cette fille-là, elle a tellement voulu pour nous autres, là... Mais ça aussi, ça a joué beaucoup... en tout cas, pour ma part, moi. C'est sûr que t'as pas le goût de décevoir quelqu'un qui se donne à ce point-là. [...] Quand je doutais pour l'université, Claire avait l'air d'y croire.

Puis finalement, j'ai eu des lettres de recommandation pour rentrer à l'université. Je n'en revenais pas. Les gens de la communauté qui travaillaient avec moi, ça m'a demandé beaucoup d'aller leur demander une lettre de recommandation. Puis de voir la lettre, ce qu'ils écrivaient ça sur moi, ça m'a fait prendre plus confiance en moi tout ça. (entrevue T₃)

L'encouragement, le soutien et la considération des enjeux dans les différentes sphères de sa vie aident aussi Louise à ouvrir de nouveaux possibles :

Louise : Ce que j'ai aimé, c'est les intervenantes, elles sont spéciales, elles sont gentilles, elles sont là pour nous autres... et pas juste dans le domaine de l'école. C'est de pouvoir être avec eux autres et qu'ils nous aident parce que, dans toutes les sphères de la vie, on a des problèmes et on n'a pas des problèmes juste pour retourner aux études. Et ils sont là pour nous aider pour tout. [...] Ça oui, parce que Claire est beaucoup là à nous booster, à nous donner beaucoup de positif, là.

Intervieweuse : Ça vous motive.

Louise : Oui. Elle nous motive beaucoup. C'est sûr [que] l'estime de nous-mêmes est beaucoup plus grande qu'au départ. (entrevue T₂)

Le fait de se sentir importante et écoutée est également souligné par Véronique :

Bien moi, ce que j'ai apprécié, c'est l'intérêt que Claire a apporté à tout le monde. C'est bon, quand on a besoin de quelqu'un, elle est tout le temps là. Elle saute comme une petite sauterelle partout pour avoir les informations de tout le monde. Ça, j'ai aimé ça. C'est bien apprécié. Je pense de tout le monde aussi, ça a été bien apprécié [...] Je veux dire, tu te sens pas comme rien qu'une participante, c'est quasiment comme si ça serait notre petite sœur. Elle nous prend chacun, un par

un, on a toutes un intérêt en commun avec elle. Tu ne te sens pas indifférente envers elle. Si elle te regarde, ben : « Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qu'il y a aujourd'hui, ça file pas ? Veux-tu en parler ? Veux-tu qu'on jase cinq minutes ? Ça va peut-être te faire du bien... » Elle est tout le temps présente pour nous. Parce que tu te sens pas jugée, tu te sens écoutée. Tu te sens pas jugée et tu te sens pas... Elle n'a pas de préjudice [préjugé] envers personne; elle va t'écouter et, si tu veux des conseils, elle va t'en donner, mais elle ne va pas t'obliger. (entrevue T₂)

Elle reçoit également un encouragement renouvelé de sa famille et particulièrement de ses parents qui sont très fiers qu'elle amorce une formation pour devenir infirmière auxiliaire. L'activité collective permet également d'apprendre à appartenir, à contribuer à un groupe et à être solidaire.

3.2.10 Les apprentissages liés à l'appartenance, à la solidarité et à la contribution à un groupe

Dans leurs propos, plusieurs personnes participantes, dont Olivier et Jean-François, nomment que leur participation à PCM relève notamment de l'importance qu'elles accordent au fait de faire partie d'un groupe ou d'une « gang ». Le lieu d'appartenance est aussi important pour certains. Simon confie : « [j'apprécie] la sécurité d'avoir un local spécifique pour "notre groupe" » (entrevue T₂). Le sentiment d'appartenance semble associé au fait de faire partie d'un nous, d'une histoire collective, comme le décrit Marie-Hélène :

J'ai adoré le groupe. J'ai trouvé ça stimulant de voir qu'il y avait d'autres femmes qui étaient dans ma situation à moi, et on veut toutes que ça fonctionne. Je sens qu'on peut comme s'appuyer les unes sur les autres, et ça me rappelle beaucoup le travail. À tous les matins, t'arrives et "Salut! Comment ça va ?" Juste ça, de ne pas te sentir toute seule, ça fait du bien... de se retrouver.. Il y en a qui ont eu de la peine, il y en a que ça a été plus difficile, mais de savoir qu'on est une gang qui veulent faire ça, c'est super. Ah c'était difficile! Je l'ai pas trouvée comique [l'expérience] au début, mais je me disais : « Non! Il ne faut pas lâcher et, en plus, on est une gang. Et bon, je ne veux pas être la lâcheuse, oublie ça ». Ça fait que c'est vraiment une structure de vie. [...] Ce qui a permis que ça a changé, c'est sûr que c'est notre persévérance à toutes nous autres. La qualité du groupe qu'on avait nous a permis de continuer d'être persévérantes aussi. Ça a été des projets collectifs qui étaient intéressants. (entrevue T₂)

Annie raconte qu'elle vivait de la solitude avant de participer à PCM. Comme Marie-Hélène, elle nomme que le fait de faire un projet collectif pour aider des femmes monoparentales faisait partie de ses motivations à participer : elle désirait créer des liens avec d'autres femmes. Elle apprécie le soutien qu'elle obtient du groupe et qu'elle donne en retour aux autres participantes. Elle précise qu'elle a développé un réseau d'amies. Elle constate que le fait d'aider les autres est bénéfique pour son estime de soi, un concept scientifique qu'elle s'est approprié, comme celui de projet :

Annie : Au début, dans le groupe, j'étais comme pas mal plus timide, mais je me suis dit : « Regarde, c'est des femmes un peu comme moi qui veulent essayer de se connaître et lier peut-être des liens ». J'ai aimé ça sortir de la solitude parce qu'avant, j'étais seule. Mais j'aime ça être là avec eux autres, je suis contente de voir que je ne suis pas seule avec un trajet comme le mien.

Intervieweuse

Ça t'a fait développer un réseau un peu...

Annie : Oui, oui, un réseau d'amies. (entrevue T₂)

Annie : En allant vers d'autres femmes, tu sais, pas juste de m'axer sur moi, mais aussi d'aider d'autres femmes, ça m'a aussi aidée.

Intervieweuse : L'entraide avec les autres personnes du groupe.

Annie : Bien, c'était un besoin que j'avais réellement. Moi, j'avais besoin d'aider, parce que j'étais une mère monoparentale puis que je savais qu'aller sur le marché du travail, avoir un enfant avec un déficit d'attention, aller aux études, d'être toute seule à la maison avec un enfant, c'est quoi les complications. Puis je sais dans quelle impasse tu peux te retrouver quand tu es toute seule là-dedans. C'est ça que j'avais besoin de faire, moi, c'est d'aller aider des femmes qui vivaient probablement ça.

Intervieweuse : En venant ici, c'était ça que tu cherchais ?

Annie : Oui, je recherchais ça plus au début, mais je savais aussi que c'était pour mon projet de vie, en premier lieu, là. C'est en entraînant d'autres femmes, c'est ça qui m'a aidée à m'estimer un peu plus. (entrevue T₃)

Les extraits qui précèdent mettent en évidence qu'Annie voulait que son vécu ait un sens, et que les difficultés qu'elle avait rencontrées soient reconnues, puissent bénéficier aux autres. Elle recevait aussi du soutien lorsqu'elle arrivait le matin, malgré le fait qu'elle ne tenait pas à parler des difficultés qu'elle vivait avec sa fille à tout le groupe. Elle résume cet

accueil : « les femmes le voient bien. Ça paraît que tu ne files pas. Elles viennent te voir, elles sont compatissantes. J'ai aimé ça ». (entrevue T₃)

Le sentiment d'appartenance au groupe d'Olivier est aussi teinté par le soutien reçu. Pour lui, le groupe a été l'occasion d'expérimenter le partage de son expérience et d'être entendu, vu et compris par les autres. Il reprend l'image créée dans le groupe d'une toile de liens avec une balle de laine lorsque les participants ont effectué le retour sur le projet collectif. Pour ce participant, la chimie de groupe était meilleure que ce qu'il avait connu dans d'autres projets. Il utilise le concept d'entraide pour décrire l'apport de chacun des membres.

C'est comme, plus gentil, plus facile à parler, les intervenantes on dirait qu'elles écoutent plus que les autres ton problème, tu pouvais parler aussi de, de tes difficultés plus personnelles. Oui, puis même avec le monde du groupe on pouvait parler, tu sais ils comprenaient puis des fois il y en avait, la plupart avaient des bonnes solutions. C'était, c'était le fun. On sait plus, qui ont est, qu'est-ce qu'on aime, qu'est-ce qu'on n'aime pas, ce qu'on fait dans la vie. On a appris à se connaître, à tisser des liens. Tu sais, c'est comme ça a été des connaissances qui sont devenues comme des amis. (Olivier, entrevue T₂)

Véronique souligne pour sa part que le groupe l'a aidée à s'ouvrir aux autres et à considérer les besoins des autres. Elle constate des changements dans sa manière d'être et dans son ouverture avec le groupe : « Je vais être moins solitaire, mais plus solidaire », avoue-t-elle en riant dans son entrevue T₂. Elle constate également que l'aide que lui apporte le fait de faire partie d'un groupe de plusieurs femmes à « vouloir s'en sortir ». Elle utilise le concept de volonté pour généraliser son expérience et sa motivation et réalise qu'elle n'est pas seule à vouloir modifier sa situation :

C'est aidant de voir que t'es pas toute seule qui veut t'en sortir, qu'il y a plein de monde alentour de toi qui veu[t] s'en sortir comme toi. Si [eux autres] sont capables de le faire, pourquoi toi, tu ne serais pas capable de le faire ? Moi, c'est ça que je me dis : « Ils ne sont pas plus riches que moi et ils ne sont pas plus pauvres que moi, et ils n'ont pas plus de scolarité que moi et ils sont capables de le

faire ». Ça fait que je me dis : « Bien, moi aussi, je suis capable de le faire ». (entrevue T₂)

Véronique prend conscience de l'amour qu'elle reçoit dans le groupe; elle le nomme à Claire lorsqu'elle constate sa réaction de colère excessive quand elle est stressée : « Tu dois m'aimer beaucoup pour m'endurer comme ça ». Claire lui répond en riant qu'en plus des mathématiques, au programme ce jour-là, « elle va avoir compris cela d'important aujourd'hui ». (Claire, JB 2009-10-29)

Le fait d'être apprécié par le groupe et les intervenantes suscite aussi des émotions chez Jean-François : « Pour moi là, plus que je vais voir du monde de même, qui vont dire que "je suis content de t'avoir connu et que t'es quelqu'un de bien"... Je vais continuer. Il ne faut pas me demander des détails parce que je suis quand même émotif » (entrevue T₂). En lien avec le grand défi, auquel il ne voulait pas participer au départ, Jean-François affirme : « Je suis content d'être allé parce j'en ai encouragé d'autres; ça a été bénéfique » (*Ibid.*). Le groupe a aussi fait preuve de solidarité à son endroit en filmant un message d'encouragement pour lui souhaiter bonne chance dans son nouvel emploi. Jean-François a été touché de cette attention, confie-t-il à une intervenante : « Ah, je vais m'ennuyer du groupe, je vais m'ennuyer des intervenantes, je vais m'ennuyer de la gang... » (Chantale, entrevue T₃). Jean-François raconte dans son entrevue T₃ que le lien créé avec Louis les encourage tous les deux dans leurs projets respectifs, un sentiment aussi exprimé par Louis (entrevue T₃). Jean-François dit que Louis vient souvent le voir à son travail pour lui dire qu'il est fier de lui.

Pour Mélanie, la création de liens est soutenue par la réalisation des tâches au cours du projet collectif :

Mélanie : Je trouve que ça a aidé beaucoup à l'idée de base du projet d'aider justement l'interaction entre les gens. Le projet collectif, ça a aidé beaucoup. Et de le faire en partant, je pense que les filles ont tissé des liens. On a appris à se connaître dans l'action. C'est sûr qu'au début, j'étais plus renfermée, j'étais discrète, donc bien moins affirmative. Mais je suis sûre que les gens voient qu'il y

a une différence. Ils sont plus portés à venir me parler, c'est sûr. Ils me voient comme une personne souriante et drôle.

Intervieweuse : Tu dis : « Depuis que je m'affirme davantage, les gens viennent plus vers moi »...

Mélanie : Oui, oui. C'est sûr qu'avant, j'étais moins portée à regarder mes points forts. Aujourd'hui, j'essaie plus de me concentrer sur mes points forts. Puis les points faibles, bien, ça se travaille puis ça s'apprend. (entrevue T₂)

Dans son entrevue T₃, Mélanie souligne que le fait que d'autres personnes amorcent un retour aux études ou à l'emploi a été confrontant pour elle et l'a motivée à agir. Elle trouvait qu'avec le potentiel qu'elle se reconnaissait grâce à sa démarche dans PCM, il n'y avait pas de raison pour qu'elle soit « derrière ». Elle parle à ce propos d'une saine compétition :

Mélanie : Bien, au début, c'est sûr que moi, ça débloquent pas. Je ne trouvais pas, je n'étais pas capable de me fixer sur quelque chose. Puis je voyais les filles... Il y avait certaines filles, bon, qui entraient au cégep, qui entraient là, qui entraient là puis ça m'a fait un peu... ça m'a donné un peu de pression. Puis, je me suis dit : « Il est temps que tu te décides, là ». Puis, ça m'a donné un certain *pushing* à dire : « Câline, me semble, Mélanie, tu as le potentiel pour... peu importe ».

Intervieweuse : Tu as côtoyé les autres personnes qui étaient en mouvement et ça t'a amenée, toi aussi, à te mettre en mouvement ?

Mélanie : Oui.

Comme Michaud *et al.* (2012) le soulignent, le partage de buts communs semble favoriser ces nouvelles relations. Louise s'est par exemple liée à des personnes dans le projet – notamment Carole, une autre participante du groupe – qui la motivent à aller de l'avant, à continuer dans son désir d'aller à l'école. Elle a, comme plusieurs autres personnes participantes sur les deux sites, « fait le ménage » dans ses relations en écartant celles qu'elle considère peu motivantes dans son réseau. Elle choisit plutôt de s'entourer de personnes, en particulier celles de PCM, qui se mettent en mouvement ou le sont déjà dans sa conception :

Bien oui, parce j'avais un réseau d'amis qui étaient à la maison avec leurs enfants, qui ne bougeaient pas et qu[i] aiment être là-dedans. Moi, j'ai jamais vraiment

aimé ça. J'ai souvent voulu retourner plus loin, mais ce que ça m'offrait, c'était toujours pas assez pour payer ce que j'avais à payer. Eux autres, ils sont sur l'aide sociale, ils sont bien, ils restent là et ces amis-là justement sont aujourd'hui mis à part dans ma vie. Parce que je me rends compte que ça m'apporte pas du bien. Tandis que si t'es avec du monde qui t'entourent, qui travaillent, qui bougent, qui vont à l'école, t'as plus de sujets [de conversation] avec eux autres qui te motivent à continuer. Là, tu te dis : « Ah bien c'est vrai, je suis capable d'aller plus loin. Je suis capable de me rendre à la même place qu'elle! » Et ça nous donne de la motivation, ça nous booste à vouloir aller plus loin parce que tu veux te surpasser. (Louise, entrevue T₂)

Véronique va dans le même sens : elle reconnaît que les projets d'études sont au cœur des discussions dans le groupe, ce qui favorise la création et le maintien des relations avec qui la participante poursuit des buts communs :

Véronique : Mon réseau d'amis, bien... J'en ai plus ou moins depuis que j'ai commencé le projet parce que j'ai quasiment tout laissé tomber. Parce qu'eux autres, ils font vraiment d'autres choses. C'est tout du monde qui est comme sur l'aide sociale, puis que, eux autres, c'est : « Ah, bien moi, ça me tente pas. » J'ai décidé que j'ai pas besoin de ce monde-là. Je veux voir d'autres choses dans ma vie, ça fait que je suis en train de me reconstruire un autre réseau d'amis que... Eux autres [les nouvelles amies], bien, ils sont en formation eux autres aussi, puis ils ont décidé d'avancer. Puis ils ont pas décidé que c'est la société qui allait les faire vivre, mais c'est plutôt le contraire : que c'est eux autres qui allaient faire vivre la société, tu sais.

Intervieweuse : Tu dis qu'il y a des affinités avec certaines personnes...

Véronique : Oui, oui, il y a des affinités que j'ai eues avec certaines personnes, c'est sûr qu'on est plus proches, on fait des sorties ensemble, on mange au restaurant, on s'appelle, on a échangé des numéros de téléphone (entrevue T₂).

Il y a des liens qui se sont tissés ici aussi avec des gens. Ça fait qu'on [les] voit plus... On parle plus de la même chose, des études : il y en a qui retournent au cégep, il y en a qui retournent à l'université, ça fait qu'on parle plus de notre avenir. Ça fait qu'on est tout le temps en train de parler de l'école autrement dit : « Je vais aller chercher mon bac »; « Je vais aller chercher mon DEC »; « Je vais aller chercher mon DEP »; « Ah je vais aller chercher mon secondaire 5 ». Il me semble que, quand t'es dans un groupe que t'as des affinités avec quelqu'un, bien ça aide plus. Ça veut dire que les liens sont plus solides parce qu'on vit toutes la même chose [que les liens développés si tu décides] de te tenir avec des personnes qui vont être : « Moi, j'ai rien dans la vie. Je sais pas qu'est-ce que je veux faire ». (Véronique, entrevue T₃)

Marie-Hélène constate pour sa part une intégration dans son réseau de nouvelles personnes avec qui elle se sentait auparavant intimidée; son travail l'amène à intervenir avec des dirigeants d'organisation municipale et avec des personnes en politique. Elle confie : « on dirait que je fais partie de ce monde-là, tu sais. Puis avant, je les regardais comme si j'étais toute petite en bas, puis eux autres étaient au-dessus de moi. Puis maintenant, non, je ne les vois plus comme ça. Ça a eu un impact » (entrevue T₃). Pour Annie ainsi que pour Véronique, pouvoir contribuer à faire connaître, par le bottin, les ressources aux autres femmes monoparentales a constitué une importante source de fierté : elles nomment en entrevue qu'elles contribuent à leur communauté et que leur document sera utile pour plusieurs années.

L'activité du groupe a permis également aux personnes participantes des deux sites d'apprendre à réaliser des rétroactions aux autres, à partager leur expérience, à recevoir et à accepter le soutien, comme en témoigne l'extrait suivant, tiré du journal d'observation :

Lors du retour sur le projet collectif, Louis nomme qu'il a un souhait pour chacun. Il nomme à Steeve qu'il lui souhaite de faire les bons choix et qu'on a toujours le choix. Il souhaite la même chose à Julien et d'être heureux avec sa famille. Il souhaite à Simon de poursuivre sur sa lancée de persévérance. Il nomme à Gabrielle et Chantale de poursuivre le travail de qualité, à Mathieu de trouver ce qu'il aime et à Jean-François de continuer d'être celui qu'il est, car il l'aime beaucoup. (JR₆)

Gabrielle, dans son entrevue T₃, met en évidence le soutien que les membres s'offraient entre eux. Elle reprend le même exemple qu'Olivier : les membres qui avaient déjà posé des actions pour résoudre des problèmes personnels partageaient aux autres comment ils avaient réussi et encourageaient leurs pairs. Olivier indique que le fait de sentir que d'autres personnes avant lui avaient réussi à se sortir de difficultés comme l'alcoolisme a été porteur d'espoir pour lui :

Olivier : Oui, le fait d'être en groupe, ça a aidé. C'était moins gênant : j'étais pas tout seul qui avait des problèmes à l'emploi, qui avait des complications dans... Bien mes défauts, j'ai vu que j'étais pas tout seul qui les avait. J'ai vu que j'étais pas tout seul qui avait des problèmes avec la boisson ou le jeu ou d'autres choses comme ça. Ça, c'est qu'est-ce qui m'a aidé beaucoup à vouloir continuer le groupe, à être plus motivé parce que, au début, je pensais que j'étais tout seul qui avait ces problèmes-là jusqu'à tant que j'entende les autres parler, puis même d'entendre qu'il y avait des problèmes plus gros que les miens, là : « Ah, oui, tu t'en es sorti ? Tabarnouche! » Ça m'a comme donné un bon coup qui pourrait... qui me disait : « Bon, bien oui, de dire... Si toi, tu as été capable, je suis capable moi aussi ».

Intervieweuse : Ça t'a donné espoir, de dire : « je vais arriver à changer moi aussi » ?

Olivier : Oui, c'est ça. Tu sais, je me suis dit : « Si toute cette gang-là, ils ont été capables de changer, je vois pas pourquoi moi, je serais pas capable ». Je veux dire, crime, je vais faire un effort. Il faut changer, il faut vouloir... il faut vouloir se placer. (entrevue T₃)

Une conscientisation du rapport à autrui et au monde peut aussi se réaliser, chez les personnes participantes, au cours de l'activité collective lorsque cette dernière provoque des occasions de confronter les conceptions entre pairs. La relation de confiance qui se crée dans le groupe et le sentiment d'appartenance semblent alors influencer l'ouverture à formuler des rétroactions constructives. Les débats d'idées peuvent également entraîner des contradictions suscitant des transformations dans les conceptions et les actions, notamment en lien avec l'ISP. L'analyse de nos données montre que cette confrontation peut se réaliser tant entre les membres qu'avec les intervenantes. Sur le site 1, par exemple, deux participants voulaient emmener leur conjointe lors des activités du projet collectif qui se déroulaient à l'extérieur du local du groupe, comme les cuisines collectives. Un débat s'est tenu dans le groupe, et la majorité des hommes ont manifesté leur désaccord : pour eux, les ateliers de groupe des projets collectifs en dehors du local n'étaient pas l'occasion d'inviter une conjointe. Des liens ont alors été faits avec l'emploi : Louis, l'un des deux hommes qui souhaitent être accompagnés, indique malgré sa frustration de départ qu'il comprend le point de vue des autres membres et le lien qu'ils font avec le milieu professionnel (Gabrielle, JB 2009-06).

L'atelier de visionnement collectif des simulations d'entrevue est à l'origine d'autres confrontations. Un premier exemple est celui de Simon, qui se dénigre et soutient que les intervenantes ne lui ont pas dit quoi dire à l'employeur. Alex intervient en lui disant que Gabrielle et Chantale ont fait le tour de la question, que c'était à lui de se positionner face aux choix possibles – le stage ou l'emploi, subventionné ou non – et qu'il ne l'avait pas fait (Gabrielle et Chantale, JB, 2010-01). Dans un deuxième exemple, Olivier réalise grâce aux rétroactions des autres membres du groupe qu'il met de l'avant ses défauts, plutôt que ses qualités. Il confie qu'il veut s'améliorer : « je parlais comme beaucoup trop de mes défauts. Ça, c'est vraiment pas génial. C'est des conseils du monde : comme ils m'ont dit : "Nomme moins tes défauts" » (entrevue T₃). Olivier souligne également que le fait d'être capable d'écouter les rétroactions des autres constitue un apprentissage important pour lui. Auparavant, il démontrait une fermeture aux rétroactions, qu'il représente avec l'image du mur :

Olivier : [...] Parce qu'avant, tu sais, j'étais comme un mur, renfermé. Puis là, le monde, quand ils voulaient venir me parler ou quoi, ça... ça faisait comme [s']ils rentraient dans le mur : ils n'étaient pas capables de me parler... ou je les écoutais pas. Je faisais à ma tête, j'étais pas sociable, puis j'étais pas à l'écoute de rien. J'étais comme un mur. Puis, ils me disaient tous : « Bien, on essayait de te parler, puis c'est comme si on se frottait à un mur. Tu sais, tu prends tout, tout de suite, mal. Tu prends... » Ça, c'est qu'est-ce que j'ai beaucoup changé aussi, ça. J'accepte les critiques mieux, astheure.

Intervieweuse : Donc toi, tu dis [que] les autres, ils peuvent plus facilement...

Olivier : Me parler, me dire : « Ah oui! Tiens, j'ai vu... c'est peut-être ça qui serait peut-être à améliorer. Il y aurait peut-être... » Maintenant, je vais le prendre mieux, tu sais, je vais le prendre comme du monde. Je vais le prendre; je vais bien le prendre.

Olivier révèle que les personnes du groupe l'amenaient à envisager des démarches qu'il n'avait pas pensé faire et à se questionner grâce aux conseils reçus : « Oui, je vais réfléchir plus. Oui, je vais le faire. Oui, ça va me faire... développer plus. Des fois, c'était comme elles [Gabrielle ou Chantale] qui faisaient la démarche, tu sais, puis moi, j'étais... j'avais de la misère. Tu sais, j'ai appris en le[s] voyant ». (entrevue T₃)

Le stage amène Olivier à être confronté aux conséquences de l'alcoolisme sur son insertion en emploi : il s'absente à plusieurs reprises de son stage parce qu'il vit des conséquences physiques liées à sa consommation. Gabrielle le rencontre chez lui, où il est confronté aux impacts de l'alcoolisme alors qu'elle lui parle d'un membre de sa famille, que le participant connaît bien. Elle explique que l'alcoolisme est une maladie, que la maladie n'enlève rien à sa valeur et à son désir de travailler. Elle lui propose un arrêt temporaire de stage pour entrer en désintoxication. Gabrielle fait aussi un parallèle avec la plante qu'elle lui a offerte à sa fête et dont il prend le plus grand soin : prendre soin de sa santé est aussi important. La semaine suivante, Olivier prend conscience qu'il boit pour combler la solitude et le vide créés depuis que sa petite amie est morte, il y a dix ans. Il maintient son refus de la thérapie fermée, mais se dit conscient de sa dépendance à l'alcool.

Les personnes participantes apprennent enfin à appartenir à un groupe en partageant des moments joyeux avec d'autres et, pour certaines personnes, en apprivoisant l'humour. Lors du bilan du projet collectif sur le site 2, les intervenantes veulent organiser un dîner suivi d'une partie de kickball. Marie-Hélène, qui n'a pas envie de jouer, propose un défi à Claire : « S'il pleut, ça sera du karaoke, et Claire devra chanter! S'il fait beau, ce sera du kickball, et Marie-Hélène devra jouer ». Le temps fait en sorte que Marie-Hélène accepte de jouer et déclare avoir eu beaucoup de plaisir. Ces moments de jeux et de détente avec les autres semblent contribuer au climat cordial dans le groupe : « On a fini [le projet collectif] et ça été une belle journée parce que tout le monde est parti sur une note hyper-positive. On a tellement eu de fun! » (Claire entrevue T₂).

Dans le même esprit, sur le site 1, certains participants décorent le local avec des accessoires de Noël, organisent des jeux et un échange de cadeaux. Simon est heureux et touché que le groupe ait une attention pour sa fête, qui a lieu au même moment, et confie que « cela fait longtemps qu'il n'a pas eu autant de surprises » (Gabrielle et Chantale, JB 2009-12). Lorsque les intervenantes organisent un souper surprise visant la reconnaissance des participants et y invitent une personne significative dans le parcours de chacun, Alex est accompagné de sa patronne et « se laisse prendre au jeu. Nous l'entendons rire!!

D'ailleurs, nous sentons de plus en plus le plaisir habiter Alex; il sourit de plus en plus. À la fin de la soirée, Alex a manifesté beaucoup de reconnaissance envers nous pour ce beau souper offert » (Gabrielle et Chantale, JB 2010-06).

Ainsi, à divers moments de l'activité collective, les personnes participantes expérimentent la joie de donner ou de préparer une surprise pour quelqu'un. Sur le site 1, lors d'un plateau de travail, les participants et une intervenante préparent une surprise pour Gabrielle, l'autre intervenante. Les participants sont fébriles et y participent avec plaisir. Selon leurs dires, « ce fut un beau moment de partage, dans la joie et le bonheur » (Gabrielle et Chantale, JB 2009-12).

3.3 La synthèse des apprentissages et du développement des personnes participantes

Nous viserons ici, en guise de réponse au troisième objectif spécifique, à « comprendre, par l'analyse de la médiation des instruments langagiers, comment la contribution à l'activité collective des groupes d'ISP peut influencer l'apprentissage et le développement des personnes participantes en vue de leur insertion sociale et professionnelle ». Nous pourrions voir comment l'activité collective ouvre une zone de développement le plus proche et contribue à susciter et à stimuler le développement des personnes en vue de leur ISP.

Les résultats de l'analyse présentée dans les deux sections qui précèdent ont d'abord permis de constater qu'au cours de l'activité collective, les personnes participantes réalisent des apprentissages par la médiation d'instruments langagiers, de règles, de division du travail et d'interactions avec la communauté afin de transformer leur conscience et leur maîtrise du rapport à elles-mêmes, à autrui et au monde. Nous avons pu constater, chez l'ensemble des personnes chômeuses de longue durée, un mouvement vers l'insertion sociale et professionnelle qui, loin d'être linéaire, présente des allers-retours. Cette section permet d'approfondir, grâce à différents extraits, la façon dont l'activité collective influe sur l'activité subjective dans un contexte de groupe visant l'ISP.

Il est possible de constater que les personnes participantes s'approprient les règles formelles d'engagement contractuel dans un programme. Ces règles, d'abord imposées par l'extérieur, sont intériorisées au cours de l'activité collective par les personnes participantes et viennent médiatiser les actions de ces dernières, et plus particulièrement leurs interactions. Les règles influencent également l'appropriation de structures d'action visant à diviser le travail au cours de l'activité collective : au cours de PCM et même après, plusieurs personnes participantes planifient les tâches à faire pour assumer leurs différents rôles avec un horaire, des agendas ou d'autres instruments ou outils.

Les situations de doubles contraintes et de conflit ayant émergé de l'activité collective ou dans la vie personnelle des personnes participantes au cours de leur participation à PCM ont aussi suscité la présentation d'étapes ou de méthodes de résolution en guise de structures d'action. Par l'appropriation et la médiatisation de ces instruments développés culturellement, les personnes participantes peuvent augmenter l'efficacité de leurs actions et éventuellement, leur pouvoir d'agir dans les situations qui pouvaient auparavant générer chez elles de l'impuissance.

Les personnes participantes s'approprient d'autres concepts et structures d'action pour transformer leur conscience de soi et, plus spécifiquement, leur expérience pluridimensionnelle. Elles arrivent notamment, au fil des différentes situations induites par l'activité collective, à mettre à distance, à conceptualiser et à nommer leurs émotions, leurs pensées, leurs réactions somatiques et leurs actions. Pour la majorité des personnes, l'activité collective déclenche des prises de conscience sur leur manière de réguler leur expérience. Elles s'approprient ensuite une structure d'action permettant de réguler leurs émotions et leurs pensées de manière plus efficace, tant dans leur rapport à elles-mêmes qu'aux autres. L'association des réactions émotives à des concepts pour les désigner favorise aussi chez certaines personnes la verbalisation des émotions : l'activité collective permet aux personnes de partager, d'être vues, entendues, d'avoir du soutien, d'obtenir de l'empathie et d'offrir du soutien en lien avec des composantes de l'expérience pouvant être dynamogènes (joie, fierté, plaisir) ou paralysantes (peur, anxiété, peine). Certaines

personnes participantes rapportent un changement dans la façon d'être en rapport avec elles-mêmes dans leur langage intérieur. Lorsqu'elles mettent à distance leur expérience, elles le font avec plus de douceur et d'empathie envers elles-mêmes plutôt qu'avec le discours souvent méprisant constaté avant PCM. Certains concepts scientifiques parfois concrétisés comme estime de soi, persévérance, capacités, pouvoir, réussir, affirmation et dépassement viennent médiatiser les transformations constatées dans le rapport des personnes participantes à elles-mêmes.

L'analyse montre que les personnes participantes s'approprient des concepts et des structures d'actions plus spécifiques à l'insertion sociale et professionnelle ou au domaine large de l'orientation professionnelle. Pendant l'activité collective, ces instruments conceptuels médiatisent la conscience de soi et la connaissance qu'ont les personnes participantes des mondes de l'éducation et du travail. L'appropriation de certains concepts comme ceux d'intérêts, de valeurs, de besoins, de compétences et de projet aident à conceptualiser la trajectoire que les personnes participantes souhaitent donner à leur vie professionnelle. Les structures d'action facilitent la compréhension des méthodes permettant de comprendre et d'agir efficacement en emploi ou en formation. Elles aident également les personnes à s'approprier les attentes normatives, notamment en ce qui a trait au langage et aux gestes appropriés dans ces contextes. Au cours de l'activité collective, les personnes participantes, notamment sur le site 2, s'approprient ou se réapproprient des concepts liés à la culture scolaire, à la grammaire française, aux mathématiques et à la grammaire anglaise. Certains concepts et structures d'action présentés sont également appris par certaines personnes participantes comme instruments pour maîtriser et conscientiser leurs actions, par exemple en lien avec la mise en place de conditions de santé favorables à la personne et à son ISP : manger sainement, cesser ou diminuer la consommation de drogue et d'alcool, gérer un budget, etc. Plusieurs personnes participantes nomment également qu'elles ont modifié leur rapport à soi agissant dans le monde du travail et de la formation : elles s'estiment davantage et croient ces projets plus réalistes qu'avant leur participation à PCM. Elles semblent donc plus enclines à tenter des actions concrètes visant leur ISP.

Les liens créés au cours de l'activité collective peuvent aussi entraîner un sentiment d'appartenance au groupe et permettre aux personnes participantes d'apprendre à contribuer à une solidarité collective. Les membres du groupe font partie d'un « nous » et d'une histoire collective. Pour plusieurs personnes, les interactions répétées avec leurs pairs leur permettent de prendre conscience de leur impact sur les autres, de l'importance de l'écoute et de l'ouverture à différentes façons de concevoir. Certaines prennent conscience d'une influence positive qu'elles peuvent avoir sur les autres; d'autres utilisent ces interactions pour apprendre à réguler certaines de leurs propres actions ou comportements pouvant être dérangeants, qui dépassent les limites des autres. Ainsi, nous constatons des transformations qualitatives dans le rapport avec l'autre ou au monde, qui paraissent amorcées au cours de l'activité collective. Le développement progressif de relations de confiance, où la personne peut se nommer et être reçue avec empathie, écoute et sans jugement, semble favoriser la confiance des personnes participantes. Par ailleurs, si cette lecture des situations permet la confiance au cours de l'activité collective, elle est également marquée par des zones de méfiance envers des comportements nuisibles qui ne sont pas encore stabilisés chez certains participants et qui pourraient inciter à la consommation de drogues, par exemple. Les projets collectifs, l'implication sociale ou les plateaux de travail amènent les personnes participantes à s'approprier un rôle d'aidant plutôt que d'aidé dans leur communauté. Elles obtiennent de la part des membres de la communauté des rétroactions concernant leurs compétences et leur implication dans plusieurs situations. Pour certaines personnes participantes, l'appropriation de la signification des mots porteurs d'estime sociale semble contribuer à l'augmentation de l'estime de soi. La fréquentation répétée de personnes ayant une lecture positive de soi et capables de confronter des idées semble être une autre condition favorable à l'ouverture des personnes participantes aux rétroactions extérieures, dont les mots peuvent être utilisés dans le langage intérieur comme instruments venant médiatiser des prises de conscience. Certaines personnes participantes apprennent également à partager des moments suscitant de la joie et à apprivoiser l'humour dans leurs rapports avec d'autres personnes.

L'activité collective peut également, enfin, être un lieu de dépassement et de réussites dans des expériences nouvelles, qui constituent des sources de valorisation. Dans les différents parcours des personnes participantes présentées, il a été possible de voir que la contribution à l'activité collective a suscité des apprentissages associés à l'ISP. La participation au groupe a aussi permis l'appropriation d'instruments, d'abord mobilisés pendant l'activité collective et ensuite mobilisés comme instruments de pensée. Ces instruments servent l'accroissement de la maîtrise et de la conscience dans le rapport à soi, à autrui et au monde et suscitent donc un développement à l'âge adulte en vue de l'ISP. Ainsi, la contribution à la réalisation des tâches collectives, la résolution des contradictions, les interactions dans le groupe et avec la communauté, la détermination des règles, la division de du travail et la mobilisation d'instruments semblent dynamiser l'activité subjective, même si les résultats ont permis de voir que certains apprentissages réalisés au cours de l'activité collective ne sont pas systématiquement mobilisés ou maîtrisés par les personnes participantes et que l'attrait pour certaines actions nuisibles à l'ISP (comme la consommation excessive de drogue ou d'alcool) se maintient chez certaines personnes participantes. Nous reviendrons plus amplement sur ce développement non-réalisé dans le prochain chapitre, la discussion.

CINQUIÈME CHAPITRE

LA DISCUSSION

La présente thèse poursuit l'objectif général de comprendre comment la contribution à l'activité du groupe influence l'apprentissage – et éventuellement le développement – en vue de l'insertion sociale et professionnelle des personnes participantes. Pour répondre à cet objectif, nous avons d'abord décrit la transformation de l'activité collective de deux groupes visant l'ISP en dirigeant plus particulièrement notre analyse vers les contradictions et leurs résolutions, de même que vers les médiations opérées au cours de l'activité collective à l'aide d'instruments, par les règles, par la division du travail et par la communauté. À une autre échelle d'analyse, nous avons décrit un certain nombre d'apprentissages réalisés par les personnes participantes au cours de l'activité du groupe. Ces apprentissages, relevant d'une douzaine de thèmes, sont potentiellement porteurs de développement en vue de l'ISP. La combinaison de ces deux échelles d'analyse (le groupe, d'une part, et les personnes participantes, d'autre part) permet de dégager des articulations et des processus par lesquels l'activité du groupe a entraîné l'apprentissage ouvrant sur le développement des personnes participantes en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Les résultats permettent de décoder, dans une certaine mesure, la « boîte noire de l'activité de groupes » d'ISP, à laquelle nous avons référé dans le premier chapitre, pour mieux comprendre son influence sur l'apprentissage et le développement. Certains contre-exemples ont également éclairé les situations où l'activité collective ne favorisait pas ce développement.

La discussion sera articulée autour d'une proposition conceptuelle concernant les catégories d'instruments pouvant médiatiser l'activité collective de même que l'activité subjective. Nous poursuivrons avec les apports et les limites de la théorie culturelle-historique à l'analyse de l'activité des groupes visant l'ISP. La troisième partie du chapitre sera enfin consacrée à l'importance de la médiation instrumentale comme processus favorisant l'apprentissage et le développement d'adultes au cours de l'activité de tels groupes d'ISP.

1. LES INSTRUMENTS MOBILISÉS AU COURS DE L'ACTIVITÉ DE GROUPES VISANT L'ISP : UNE PROPOSITION CONCEPTUELLE

La démarche d'analyse des résultats a permis de mettre en lumière des catégories d'instruments conceptuels mobilisées au cours de l'activité du groupe, nous approfondirons donc ici leurs spécificités. En plus des catégories déjà identifiées par Vygotsky (1934/2013) de concepts scientifiques et de concepts quotidiens, l'analyse nous a permis de dégager deux catégories d'analyse supplémentaires, les concepts concrétisés et les structures d'action. Ce chapitre s'amorce en situant le rôle fonctionnel de ces quatre catégories d'instruments dans la médiation, opérée tant au cours de l'activité collective que de l'activité subjective. L'influence de la médiation instrumentale sur les apprentissages liés à l'ISP et ouvrant sur le développement à l'âge adulte sera également discutée.

1.1 La médiation des concepts quotidiens

L'activité des groupes d'ISP étudiés a été le théâtre de la mobilisation d'une multiplicité de concepts quotidiens dans les interactions. Ces concepts ont pour fonction de faciliter la communication entre les personnes participantes en offrant à ces dernières une signification partagée ou, au besoin, facilement accessible par une courte explication dans l'interaction. La multiplicité de ces concepts et leur caractère souvent non conscient en rendait improbable, voire impossible la nomenclature exhaustive. En effet, comme l'a montré Prot (2009), l'un des défis relatifs à la mise en visibilité de ce type de concepts relève spécifiquement de leur aspect non conscient. L'auteur associe les concepts quotidiens à des concepts non-systématiques. Dans ce contexte, il est possible de penser que, dans l'activité rapportée dans les journaux de bord par les intervenantes, plusieurs de ces concepts quotidiens mobilisés n'aient pas été conscientisés, par exemple. De même, en raison du nombre important de concepts dégagés et en fonction de la variété des buts, des actions ou des interactions au sein desquelles ces derniers sont mobilisés, nous n'avons pas été en mesure de dégager une catégorisation des concepts quotidiens. Les concepts quotidiens, à l'instar de ce qu'indiquait Vygotsky (1934/2013), « sont forts dans la sphère de l'application concrète, spontanée, dont le sens est déterminé par la situation, dans la sphère de l'expérience et de l'empirisme » (p. 383). Ils font l'objet d'une signification

commune ou partagée en tant qu'instruments culturellement et historiquement situés. Ils peuvent aussi être repris facilement dans le groupe et médiatisent la communication et le partage de l'expérience des personnes participantes. En ce sens, nous constatons l'usage de plusieurs expressions, incluant des concepts quotidiens, qui ont une signification partagée dans le groupe (être magané, faire partie de la gang, avoir les pieds dans le ciment...) et qui peuvent être directement utilisées dans le groupe. À l'âge adulte, dans le contexte des groupes d'ISP, les concepts quotidiens facilitent les interactions concrètes et spontanées entre les membres ou avec les PI. Si certains concepts quotidiens ont pu être réorganisés, comme le souligne Yvon (2011), par l'arrivée des concepts scientifiques dans le système scolaire mais également dans le contexte du groupe d'ISP, les données analysées sont à l'effet qu'ils demeurent non-systématiques : l'usage des concepts n'a pas fait l'objet d'une mise à distance volontaire servant le processus de conscientisation et de développement vers le concept scientifique. Nos résultats vont dans le sens de la proposition théorique de Vygotsky (1934/2013), qui met en lumière l'importance de la systématisme des instruments conceptuels pour que ces derniers agissent sur le développement de la conscience.

1.2 La médiation des concepts scientifiques

L'analyse des artefacts écrits et oraux mobilisés au cours de l'activité des groupes a permis de repérer que plusieurs concepts scientifiques associés spécifiquement à l'ISP ou au domaine de l'orientation professionnelle ont été introduits en lien avec l'objet du système d'activité, à savoir le développement des personnes participantes en vue de leur ISP. D'autres concepts ont été introduits comme instruments permettant d'accroître la maîtrise et la conscience du rapport à soi, à autrui et au monde. Les résultats présentés montrent que, au cours de l'activité collective, les concepts scientifiques sont mobilisés à la fois pour résoudre les contradictions collectives et celles vécues par l'individu sur le plan subjectif. Au cours de l'activité collective observée dans les deux groupes d'ISP, des concepts scientifiques abstraits – et des structures d'actions – étaient intégrés pour résoudre une situation dans laquelle le groupe expérimentait des contradictions. Sur le site 2, par exemple, nous avons montré l'introduction du concept de quorum pour discuter des modes de prise de décision démocratiques en groupe et statuer sur les absences au projet collectif

lorsqu'elles nuisent à sa réalisation. Les participantes s'appuient ensuite sur ce concept pour transformer les règles concernant les décisions, ce qui facilite la réalisation du projet collectif et limite les irritants par la suite.

À l'échelle de l'activité collective, l'importance constatée des concepts scientifiques pour résoudre les contradictions s'inscrit dans la continuité des travaux d'Engeström et Sannino (2013) sur le processus de double simulation, d'abord expérimenté par Vygotsky. Ce dernier avait déjà montré, dans les années 30, l'importance de moyens culturels auxiliaires – les signes – dans la genèse du développement des fonctions psychiques supérieures. Au cours d'expérimentations déterminantes sur l'apprentissage et le développement, il a également mis en évidence, par le processus de la double stimulation, l'importance de la maîtrise d'instruments psychologiques pour le développement des fonctions psychiques supérieures (Vygotsky, 1928-1931/2014, 1934/2013). Cette maîtrise « est présentée comme la clé de la capacité de l'être humain à transformer le monde et à se transformer lui-même » (Sannino, 2012, p. 222). Selon Sannino (*Ibid.*), le principe de la double stimulation, qu'elle nomme simulation duale, « fait référence au mécanisme au moyen duquel les êtres humains peuvent intentionnellement sortir d'une situation conflictuelle et changer leur situation et résoudre leur problème » (p. 222). En situation d'activité collective, Engeström et Sannino (2013) ont pour leur part repris le concept de simulation duale dans un laboratoire de changement visant à résoudre une situation problème. Leur expérimentation, dans une perspective dialectique, dans un mouvement de l'abstrait au concret, a permis de démontrer comment, lors d'une contradiction pendant l'activité collective, l'introduction d'instruments conceptuels pouvait soutenir le développement de l'agentivité, transformatrice des équipes de travail. Les auteurs caractérisent cette dernière agentivité transformatrice par trois éléments : « 1) situation de motifs contradictoires; 2) construction d'un stimulus-moyen auxiliaire; 3) action pratique qui permet de transformer la situation à l'aide du stimulus-moyen auxiliaire ». (p. 7)

Dans le cadre des groupes d'ISP observés, nous avons noté que la résolution des multiples situations de contradictions au cours de l'activité collective était facilitée par des propositions de concepts scientifiques et de structures d'action, comme abstractions primaires ou moyens permettant d'agir pour résoudre les contradictions. Ces concepts ont permis de mettre à distance l'activité existante et de rendre plus conscient le fonctionnement ou l'expérience du groupe. À l'instar de ce qu'indique Engeström (2001), les contradictions dans les systèmes d'activité ont dynamisé cette mise à distance, à l'aide d'instruments, du fonctionnement collectif. De même, les personnes participantes des deux sites analysés ont pu développer une capacité à agir collectivement, par leur contribution à l'activité collective, pour transformer le système d'activité et susciter des apprentissages expansifs. Par exemple, les personnes participantes ont pu collectivement s'ouvrir aux besoins de la communauté, apprendre à reconnaître ces besoins et poser des actions concrètes pour y répondre, notamment dans le cadre des projets collectifs. Dans ce contexte, les intervenantes jouaient le rôle de guides et de facilitatrices en introduisant des concepts scientifiques médiatisant le processus d'apprentissage expansif.

L'analyse des données a permis de constater que certains concepts scientifiques étaient plus spécifiquement mobilisés pour résoudre des contradictions collectives dans les groupes d'ISP ciblés. Le concept de quorum, dont nous avons déjà discuté, constitue un bon exemple de concept spécifiquement orienté vers l'activité collective. En tant que nouvelle règle de fonctionnement instituée au cours de l'activité collective, toutefois, ce concept peut aussi soutenir chez une personne participante l'apprentissage subjectif de la régulation de ses actions en lien avec une règle. Par exemple, lorsqu'Annie manifeste l'impression d'avoir été exclue des décisions, la règle du quorum l'aide à comprendre les actions posées dans son sous-groupe et l'aide à conceptualiser autrement son expérience. Dans les cas de Louis et de Véronique, les concepts associés aux normes du groupe peuvent être repris par les personnes comme instruments de régulation ou de contrôle de leurs actions dans le rapport à autrui. Des personnes participantes s'approprient ainsi certains concepts scientifiques mobilisés collectivement pour résoudre des contradictions dans le

cours de l'activité collective comme outils de pensée et d'action au cours de leur activité subjective, tel que nous l'avons présenté dans le précédent chapitre.

L'activité collective ouvre également un espace de collaboration permettant aux personnes de généraliser leur expérience professionnelle et personnelle, et de se représenter cette dernière à l'aide de divers concepts comme ceux de projet, compétences, valeurs, intérêts, aptitudes, qualifications, exigences d'emploi et ou reconnaissance des acquis. Des concepts ont aussi été introduits afin de soutenir le processus de conscientisation des personnes participantes dans leur rapport, médiatisé par ces instruments, à soi (sujet/objet), à autrui et au monde. Par ailleurs, certains de ces concepts pouvaient faire partie des concepts quotidiens ou des expressions utilisées par les personnes participantes dans leurs actions concrètes avant leur participation à PCM et être transformés au cours du programme. Les concepts quotidiens de certaines personnes adultes peuvent être réorganisés par l'acquisition de concepts scientifiques dans le cadre d'activités formelles ou non formelles (scolaires, de travail, ou communautaires)¹²⁰.

Au cours de l'activité collective vécue dans le cadre de PCM, les concepts quotidiens ont toutefois été présentés avec leurs assises abstraites, dans un système conceptuel dont les relations sont définies spécifiquement et associées avec l'objet de l'activité collective. Ils étaient proposés afin d'offrir aux personnes participantes des instruments développés culturellement et historiquement leur permettant de prendre conscience des multiples dimensions de leur expérience professionnelle et personnelle et de les généraliser. Ainsi, ces concepts systématisés d'abord présentés et discutés au cours de l'activité collective ont fait l'objet d'une appropriation comme instruments de pensée, qui ont permis par la suite aux sujets de mettre à distance ou en objet leur propre expérience. Cette appropriation a pu être soutenue grâce à la collaboration des intervenantes ou d'autres personnes participantes ayant déjà une maîtrise du concept et qui l'auraient introduit dans le

¹²⁰ Yvon (2011) discute la proposition de Vergnaud (2004) relative aux concepts pragmatiques en milieu de travail. Il indique que lorsqu'ils sont mis en visibilité, ils peuvent également venir réorganiser les concepts quotidiens.

courant de l'activité collective. Cette observation va dans le sens de ce qu'indique Vygotsky (1928-1935/1994) : la collaboration avec des pairs ayant déjà une maîtrise des concepts peut faciliter l'appropriation de ces derniers. La généralisation ainsi effectuée permet au sujet de transformer la conscience et la maîtrise de sa propre expérience. Comme le souligne Vygotsky (1934/2013), en « généralisant un processus propre de mon activité, j'acquies la possibilité d'un autre rapport par rapport à lui » (p. 327). Ce processus peut être d'abord non conscient, issu de l'expérience du sujet et acquis, par exemple, au fil des compétences développées et des expériences, tant au travail que dans la sphère privée; c'est par la suite que le processus peut être conscientisé par l'appropriation d'instruments conceptuels permettant de généraliser l'expérience.

Vygotsky ajoute qu'une des fonctions des concepts scientifiques consiste spécifiquement à proposer une signification développée, située culturellement et historiquement et reposant sur une généralisation abstraite permettant de conceptualiser et de formaliser (Rochex, 1997; Vygotsky, 1934/2013) son expérience pluridimensionnelle (Savard et Lecomte, 2009). L'adulte redouble ainsi son expérience à l'aide des concepts scientifiques, car « avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que de les avoir à titre d'objet (d'excitant) pour d'autres expériences vécues » (Vygotsky, 1925/2003, p. 79). L'adulte peut ainsi utiliser volontairement les CS comme instruments à travers son processus de conscience et ainsi arriver « à se libérer des dominations de la situation concrète » passée ou présente (Vygotsky, 1928-1935/1994, p. 229). L'appropriation et le partage de nouveaux instruments pour interpréter son expérience et entrevoir de nouvelles actions est ainsi rendu possible.

En reprenant la métaphore de l'échiquier utilisée par Vygotsky (1934/2013), la mise en objet dans la conscience des expériences des parties passées amène le joueur à considérer le jeu autrement : « je vois autrement, je joue autrement » (p. 327). Cette vision du jeu nous semble également s'appliquer à la mise en objet dans le processus de conscience de son expérience professionnelle et personnelle d'une personne adulte en ISP; des possibilités jusqu'alors non envisagées dans son histoire professionnelle peuvent ainsi

se présenter. C'est le cas lorsque des contradictions sont créées chez les personnes participantes au cours de l'activité collective, notamment par les réussites collectives expérimentées, la fréquentation répétée de personnes faisant une lecture positive, l'augmentation de l'estime de soi et l'appropriation de compétences. Ces expériences amènent les personnes participantes à revoir la conceptualisation de leurs possibilités professionnelles; plusieurs de ces personnes envisagent un retour aux études ou en emploi et y parviennent, ce qu'elles n'envisageaient plus comme possible avant PCM. Ainsi, les concepts scientifiques mobilisés et la vitalité dialogique du social permettraient, comme l'indique Clot (2008), à « la subjectivité de se retrouver dans une zone de développement potentiel » (p. 29), à la personne de construire un nouveau sens¹²¹ et un nouveau rapport à son expérience passée et à son activité subjective présente, ce qui lui permet d'envisager des possibilités professionnelles insoupçonnées jusqu'alors.

Dans le cas des personnes en situation de chômage de longue durée, il est documenté que les personnes peuvent être soutenues dans la conceptualisation de leur ISP par des personnes avec qui elles partagent une communauté de sort (De Visscher, 2001; Leclerc, 2014). Nos résultats ont montré en ce sens que, pour plusieurs personnes participantes, des expériences éprouvantes, teintées et « chargées » émotionnellement pouvaient venir entraver – parfois non consciemment – leurs actions en lien avec l'ISP et que l'introduction de concepts scientifiques dans les interactions pouvait soutenir le processus de généralisation de l'expérience. Les significations partagées des CS et la reconnaissance de son expérience dans la parole de l'autre peuvent en effet mener à un processus que

¹²¹ En lien avec l'analyse du travail, Clot (2008) définit le pouvoir d'agir comme un rapport établi entre deux concepts : le sens et l'efficacité. Il soutient que le dynamisme et la vitalité de l'activité, l'innovation et la création se jouent dans le rapport entre ces deux pans de l'activité de travail. Le sens de l'activité, « c'est le rapport que le sujet instaure entre cette action et ses autres actions possibles » (p. 9). L'activité est déliée et dénuée de sens si elle ne rejoint pas les préoccupations des travailleurs; elle devient insignifiante, dévitalisée et dévitalisante. L'efficacité renvoie aux « accomplissements réalisés concrètement, à l'opérationnalité éprouvée dans la mise en œuvre de l'action, [qui] sont indispensables pour pérenniser, entretenir et même renouveler la vitalité conquise » (*Ibid.*, p. 15).

Saussez (2014) dit de dépersonnalisation¹²² ou de mise à distance de son expérience et de ses préoccupations, car cette mise à distance « est en mesure de faire apparaître [l'expérience et les préoccupations] aux yeux de la personne comme s'inscrivant dans un réseau de préoccupations partagées » (p. 196). Cette dépersonnalisation réalisée grâce à la médiation des CS peut soutenir le sentiment d'universalité lorsqu'elle est partagée au groupe (Turcotte et Lyndsay, 2014, Shulman, 2011, Yalom et Leszcz, 2005), c'est-à-dire lorsque le sujet sent que plusieurs personnes partagent son expérience à ce moment précis de leur histoire professionnelle et personnelle. Le fait de se reconnaître à travers la parole de l'autre – qui mobilise les concepts scientifiques pour décrire son expérience – soutient la mise à distance de sa propre expérience, ce qui pourrait offrir « à la personne de nouvelles façons de signifier son expérience, de la réfléchir et de la mettre en lien avec d'autres expériences propres, passées et à venir, ainsi qu'avec les expériences d'autres personnes » (Saussez, 2014, p. 196). Dans les deux groupes observés, ces membres d'une même communauté de sort partagent des préoccupations communes associées à leur ISP ou à la précarité de leur situation financière ou personnelle.

Les ateliers, les projets collectifs ou les moments de retour en groupe sur les actions collectives de PCM ont suscité la parole de personnes participantes, notamment en lien avec les projets professionnels envisagés, les compétences, les peurs et le stress vécu en lien avec des situations de violence passées ou actuelles. Les personnes participantes ont pu conceptualiser leur projet d'insertion sociale et professionnelle et soutenir les autres membres dans leur conceptualisation. Ce mouvement de dépersonnalisation à l'aide de la généralisation médiatisée par les concepts scientifiques partagés avec les autres membres est également couplé d'un mouvement que Saussez nomme « de repersonnalisation » (*Ibid.*) : les personnes s'approprient alors les CS comme instruments de pensée, qui permettent de susciter – à travers le processus de conscience – des contradictions quant au sens de leur expérience, d'ouvrir sur une maîtrise et un rapport plus volontaire à soi et à son

¹²² Il importe de ne pas confondre la dépersonnalisation décrite par cet auteur avec la dépersonnalisation décrite dans le DSM-V de l'Association américaine de psychiatrie (2013) comme un désordre dissociatif qui amène la personne à avoir l'impression de se détacher d'elle-même et à entretenir le sentiment de percevoir son corps ou son esprit à distance.

environnement et d'ouvrir sur de nouvelles possibilités d'action en lien avec l'ISP. On peut penser, à l'instar de Vygotsky (1934/2013), qu'à travers le processus de conscientisation, la signification des CS sera mise en rapport avec le sens plus large de l'expérience dans ce contexte, qui englobe « nos impulsions, nos besoins, nos intérêts, nos mobiles, nos affects et nos émotions » (p. 504). La personne peut ensuite communiquer son expérience de découvertes et introduire à son tour, à d'autres personnes du groupe, certaines contradictions dans la façon de concevoir, d'agir ou de ressentir. Nos résultats ont montré en ce sens que cette conceptualisation renouvelée du retour aux études et les actions concrètes menées par les membres du groupe dynamisent par exemple Mélanie, qui se dit qu'avec son potentiel, si les autres participantes ont les capacités pour réussir des études, elle les détient également.

Notre analyse a aussi permis de démontrer, et ce, principalement sur le site 2, que plusieurs exercices écrits ont été proposés afin de faciliter l'appropriation des CS présentés au cours de l'activité des groupes¹²³. Rappelons que l'utilisation du langage écrit exige une double abstraction : celle du son et celle de l'interlocuteur (Vygotsky 1934/2013). Ainsi, pour maîtriser le langage et plus spécifiquement sa grammaire écrite, il est nécessaire de maîtriser ses propres processus de pensée et d'en avoir conscience. L'aspect volitif qu'implique le langage écrit le distingue également du langage oral : dans le langage oral, il n'y a pas à créer de motivation, « la situation crée à tout instant la motivation, qui détermine le tour nouveau que prend le discours, la conversation, le dialogue » (p. 350). Dans le langage écrit, l'adulte doit agir volontairement pour écrire. Ainsi, le recours aux artefacts écrits dans PCM, notamment ceux proposant une réflexion à la lumière de concepts scientifiques, requiert la maîtrise et l'utilisation volontaire de ces concepts comme instruments de pensée à travers le processus de conscience. De surcroît, le recours aux artefacts écrits a semblé favoriser chez certains individus cette maîtrise de concepts comme ceux de compétences, d'intérêts, de valeurs, de rôles dans un groupe, d'impacts de ses

¹²³ Les données vont dans le sens de ce qui avait été préalablement identifié comme définissant les organismes où se déroulent les groupes d'ISP comme des « environnements écrits » (Bélisle, 2003; Bélisle et Cardinal-Picard, 2012; Cardinal-Picard, 2010).

comportements, d'émotions, de projet et de normes. L'utilisation de l'écrit nous apparaît ainsi soutenir la structuration de la pensée, comme le sous-tendent d'ailleurs les témoignages de plusieurs personnes participantes à PCM.

Les équipes d'intervention des deux sites faisant l'objet de notre étude se positionnent différemment quant à l'utilisation de l'écrit au cours de l'activité de groupe. Sur le site 1, les intervenantes utilisent l'écrit lors des journées d'observation avec une attitude de bonne volonté (Bélisle, 2003), entre autres pour soutenir la structuration et la division du travail (au tableau et sur un panneau blanc). Elles soulignent par ailleurs toutes les deux dans leur entrevue qu'elles évitent le recours à des exercices systématiques de dévoilement de soi à l'écrit avec les participants : devant l'attitude de rejet (*Ibid.*) et les réactions vives de rejet provoquées par l'utilisation de l'écrit en début de programme, les intervenantes ont choisi d'utiliser d'autres moyens culturels comme la vidéo et les discussions de groupe, ou d'utiliser elles-mêmes l'écrit pour présenter et transmettre une large part des concepts scientifiques. Les participants sont aussi régulièrement invités à lire les offres d'emploi et à faire des recherches à l'aide d'Internet pour le projet collectif, leurs stages ou leurs emplois. Ils rédigent également certains documents (curriculum vitae, lettre de présentation) en lien avec la préparation à l'emploi et au stage. Une certaine ambivalence (Bélisle et Cardinal-Picard, 2012) semble se dégager chez les intervenantes quant au recours à l'écrit pour soutenir l'appropriation des concepts présentés au cours de l'activité collective. Cette ambivalence soulève la question sur les potentielles limites qu'elle peut imposer quant à l'accès donné aux personnes participantes en situation de chômage de longue durée à une forme de langage pouvant favoriser la maîtrise et la conscience de leurs propres processus de pensée. Qui plus est, cette maîtrise comme nous pourrait ouvrir sur leur développement en vue d'une ISP.

Sur le site 2, l'utilisation d'artéfacts écrits comme instruments est au contraire très valorisée : la présentation des concepts scientifiques au cours de l'activité collective est – dans la très grande majorité des ateliers – associée à un document écrit de référence. L'écriture et la lecture sont omniprésentes, et les tâches ou documents nécessitant l'écrit

nous permettent d’entrevoir le chevauchement des logiques de dévoilement, de plaisir, d’*empowerment* et de placement identifiées par Bélisle (2003). L’écriture et la lecture sont notamment utilisées pour créer, dans les pensées des femmes, des « discordances créatrices » (Clot 2008, p. 14) liées à leur capacité à retourner aux études. Dans le travail d’écriture associé au bilan de compétences, par exemple, les femmes sont invitées à considérer les compétences développées dans différentes sphères de leur vie¹²⁴ qui peuvent créer des contradictions¹²⁵, ce qui permet de mettre en visibilité ces compétences. Pour certaines personnes participantes, la révision ou l’apprentissage de concepts liés à l’orthographe et à la grammaire française et anglaise ainsi qu’aux mathématiques se réalise en développant progressivement un intérêt grâce à un rapport de collaboration avec une personne plus expérimentée. En convoquant les concepts de sens et d’efficience de Clot (2008), il est possible de penser que les personnes perçoivent un sens renouvelé à ces apprentissages dans la perspective de leur projet d’études et qu’elles y expérimentent une efficience plus grande que celle vécue dans leur adolescence. Cette révision et ces apprentissages sont instaurés à la suite des intentions (motifs) exprimées par les femmes de réussir les examens d’admission au sein des différentes formations, d’avoir une attestation de leurs acquis, de faciliter leur insertion en formation ou en emploi. L’écrit est aussi mobilisé sur le site 2 de PCM dans une volonté plus large de susciter l’*empowerment* des femmes au regard de conditions de vie associées à la précarité et à la pauvreté en les amenant à confronter, à travers leur conscience, leur capacité de se doter d’un projet de formation menant à une insertion et à une sortie durable de la pauvreté.

1.3 La médiation des concepts concrétisés

L’analyse des sources d’information recueillies fait émerger une catégorie de concepts introduits au cours de l’activité collective : certains concepts scientifiques

¹²⁴ Au cours d’un atelier observé sur les compétences, de nombreux échanges se réalisent entre les participantes autour des compétences développées dans leur sphère privée, notamment leur rôle de mère.

¹²⁵ Comme le montrent Solar et Bélisle (2009) dans leur critique féministe des politiques de reconnaissance des acquis à travers l’histoire, cette absence de reconnaissance des compétences développées dans les milieux atypiques comme le travail au foyer et l’implication bénévole est également présente dans les politiques officielles de reconnaissance des acquis et compétences.

introduits dans le groupe étaient concrétisés ou repris dans une situation donnée de l'activité de groupe sans que les liens avec les autres concepts dans le système conceptuel maintiennent leur exhaustivité. Ils étaient importés de leur situation de départ pour être concrétisés, saisis ou utilisés directement dans une situation, sans que l'appropriation conceptuelle du concept scientifique n'ait été pleinement accomplie, ce qui menait à ce que l'on pourrait nommer des « raccourcis conceptuels ». Le concept pouvait alors être utilisé dans une signification contrastant parfois avec celle donnée initialement dans le groupe. Par exemple, le terme de tempérament, bien qu'il ait été présenté et systématisé au cours d'un atelier, est réutilisé dans plusieurs sens au cours de l'activité du site 2, ce qui peut rendre difficile son utilisation ou créer de la confusion lorsqu'il est repris comme instrument pour penser son projet professionnel.

Vygotsky (1934/2013) indique « que les concepts scientifiques commencent à se développer dans la sphère du conscient et du volontaire en germant vers le bas dans la sphère de l'expérience personnelle et du concret » (p. 383). Ce raisonnement fait sur le développement des concepts scientifiques nous semble pouvoir ici être étendu : au cours de l'activité collective que nous avons observée, les interactions concrètes semblaient mettre en tension les concepts scientifiques en processus d'appropriation par les personnes participantes; les interactions amenaient les personnes à « tordre » les concepts pour les rendre plus adaptés aux situations concrètes rencontrées, plus malléables et ainsi plus efficaces aux yeux des personnes participantes. En ce sens, les concepts concrétisés auraient pu constituer un moment de germination « vers le bas », comme l'écrit Vygotsky. Nous avons été incitée à distinguer le concept concrétisé du concept scientifique remobilisé comme instrument de pensée. Dans le cas du concept concrétisé, la systématisation dans un ensemble conceptuel notamment associé à l'ISP apparaît comme incomplète. Un retour vers l'abstraction – qui est d'ailleurs parfois réalisé avec l'aide des intervenantes et des pairs de PCM – semble nécessaire pour que le concept soit pleinement approprié et puisse être mobilisé volontairement comme instrument de pensée. Cette catégorie nous semble particulièrement porteuse pour l'intervention auprès de personnes en chômage de longue

durée, car elle sous-tend l'importance de l'abstraction et de la systématique conceptuelle pour favoriser l'appropriation des concepts scientifiques chez les adultes.

1.4 La médiation des structures d'action

Notre analyse a permis de distinguer une autre forme culturelle introduite au cours de l'activité des groupes et d'en proposer la désignation comme structures d'action. Dans le précédent chapitre, nous avons montré comment ces structures d'action, comme instruments développés historiquement et culturellement, permettent d'agir de façon efficace selon les attentes normatives dans un contexte de groupe visant l'insertion sociale et professionnelle. Cette forme culturelle peut néanmoins être discutée à la lumière du concept de scripts culturels, qui réfèrent à la façon dont « les personnes vont participer de manière appropriée à un événement, le rôle social qu'[elles] jouent, les objets qu'[elles] utilisent, la séquence d'action et les relations causales qui prévalent » (Cole, 1996, p. 126). Ces scripts sont développés culturellement pour simplifier et rendre plus efficaces les interactions et actions dans une situation ou un contexte donné (*Ibid.*). Dans l'ontogenèse, ces scripts sont partagés avec les enfants pour les aider à s'approprier un instrument servant à concevoir et à agir dans certaines situations sociales (*Ibid.*). Vila et Boada (1989) réfèrent également au script comme à une représentation de segments de comportement au sein d'interactions liées aux routines sociales réglées et répétitives entre l'enfant et l'adulte. Ces segments sont d'abord découpés par l'adulte dans le cours de l'événement, puis l'enfant apprend la séquence pour s'y insérer. Bruner (1997) insiste dans le même sens sur l'importance de la forme des récits culturels que les enfants s'approprient comme instruments pour interpréter les situations et dont l'une des étapes constitue la détermination de l'ordre séquentiel des actions à accomplir et le développement d'une sensibilité à la norme dans les interactions humaines. Ces scripts aident les enfants à apprendre et à s'approprier des éléments de leur culture; ils leur fournissent aussi un cadre et une structure pour interpréter leur expérience et celle des autres. L'appropriation de ce cadre ou de ces structures permettant l'interprétation ou la représentation des conduites normatives peut cependant demeurer partielle dans l'histoire d'une personne.

Chez les adultes, dans un contexte de groupe visant l'insertion sociale et professionnelle, les structures d'action présentées, puis appropriées par certaines personnes participantes de PCM, constituent des artefacts développés culturellement et historiquement. Elles peuvent être mobilisées comme instruments par les personnes participantes en les aidant à mettre en objet leur expérience pour concevoir une séquence d'action leur permettant de s'autoréguler et d'agir de manière attendue dans les situations associées à l'ISP. Ces structures d'action incluent généralement une mise en relation de concepts scientifiques ou concrétisés et exceptionnellement, des concepts quotidiens. Une telle mise en relation recoupe la proposition de Cole (1996), qui s'appuie elle-même sur celle de Wartofsky (1973), à l'effet que les concepts ont une fonctionnalité et impliquent un mode d'action qui survient ou est convoqué lorsque l'on mobilise un concept. Cependant, au-delà de cette norme, la structure d'action propose une organisation conceptuelle permettant de soutenir ou de schématiser les actions à poser. L'appropriation des structures d'action par les personnes participantes semble soutenir leur conscientisation et leur maîtrise des contraintes et des attentes normatives en jeu dans une situation d'ISP. Par exemple, elles pouvaient proposer une SA permettant de connaître les étapes à accomplir pour contacter un employeur, pour résoudre un conflit émergeant de l'activité collective de travail, pour agir dans une situation où la sécurité d'une personne est menacée, pour valider un projet professionnel, etc. Les personnes participantes se sont servi de la structure d'action comme instrument pour agir dans une situation donnée, tout en ayant la possibilité d'adapter en partie cette structure d'action selon leur lecture de la situation.

À la lumière de l'analyse de nos données nous distinguons l'instruction sociale qui précise concrètement quoi ou comment faire dans une situation donnée de la structure d'action. La structure d'action doit avoir bénéficié d'un processus de généralisation permettant de soutenir la conceptualisation des actions culturellement éprouvées pour agir dans un ensemble de situations données. Ainsi, plutôt que de suivre des instructions d'action, les personnes mettent à distance leur action pour les structurer de façon plus consciente. La structure d'action peut permettre, notamment, la mise en lien de la fonctionnalité de divers concepts scientifiques selon un ensemble de situations. Dans notre

analyse des deux groupes d'ISP, certaines situations ont montré que la mise en visibilité de l'ensemble des situations où l'utilisation d'une structure d'action pourrait être appliquée demeure parfois incomplète dans l'interaction avec les personnes participantes. Il semble que ce manque de réinvestissement de la structure d'action soit d'autant plus présent lorsque les intervenantes considèrent comme un allant de soi la mise en application de ladite structure dans certaines situations. Par exemple, sur le site 1, les intervenantes traitent plusieurs fois des codes vestimentaires et de l'hygiène dans des contextes plus formels d'entrevue ou de recherche d'emploi, mais n'ont pas insisté sur les autres contextes où s'appliquerait la structure, présumés acquis. Elles le réalisent avec certains participants lors des soupers avec le groupe.

Un lien nous paraît s'esquisser entre le rôle fonctionnel des instructions sociales, servant à agir dans une situation précise, et celui des concepts quotidiens : ils montrent tous deux une efficacité concrète et sont liés directement à l'action (Vygotsky, 1934/2013) dans le plein de l'expérience. Une faiblesse s'observe pourtant entre les rapports de généralités et l'inscription dans un système conceptuel nécessaire pour permettre aux participants d'utiliser volontairement ces généralisations comme instruments de pensée et d'action dans d'autres situations. Les structures d'action seraient une généralisation plus abstraite, permettant de mettre à distance ses actions, les structurer en se libérant du joug de la situation immédiate et concrète. La SA peut permettre de mettre en lien des concepts notamment scientifiques et constitue une abstraction plus élevée pouvant servir d'instrument de pensée venant médiatiser l'action dans une « famille » de situations connexes. La généralisation des structures d'action pouvant être présentée à l'intérieur des groupes d'ISP semble être favorable au soutien du développement des personnes dans un rapport plus conscient à soi, à autrui et au monde.

L'analyse des données nous amène également à anticiper une possible confrontation entre certaines instructions sociales parfois non conscientes d'une part, et les structures d'actions proposées dans le groupe, d'autre part. L'un des exemples les plus saillants sur le site 1 concerne la manière d'être accepté ou d'appartenir à un groupe

d'hommes dans un milieu délinquant. Dans ce contexte, la valorisation par les « mauvais coups », l'audace dans la consommation, l'appartenance à une sous-culture d'*outsiders* ou de déviance (Becker, 1985) et la force de l'image du caïd peuvent avoir été efficaces dans le passé des participants comme méthodes pour appartenir au groupe et en être apprécié, pour créer des relations dans un groupe d'hommes « délinquants ». Au cours des rencontres du groupe de PCM analysées, l'introduction de structures d'action montrant les étapes de nouvelles structures et leur importance dans l'interaction avec les autres a pu provoquer des contradictions chez certains participants : l'écoute, la présence et l'empathie, la reconnaissance de soi et des autres dans leurs actions constructives en lien avec l'ISP ont en effet pu entrer en contradiction avec les instructions sociales perçues dans d'autres contextes. Les attentes normatives de participation aux décisions démocratiques pouvaient également contredire leur perception d'un rôle social. Chez certaines personnes participantes, il semble que leur ancienne instruction sociale (ou leur « mode d'emploi ») pour entrer en lien avec les autres ait prédominé et que l'appropriation de la nouvelle SA soit demeurée partielle. Certains participants ont peut-être souhaité maintenir leur façon d'être en lien avec les autres en partageant des actions nuisibles à l'ISP ou en les suscitant, comme la consommation de drogue ou les stratégies mises en œuvre pour s'en procurer.

En somme, notre proposition de catégorisation d'instruments mobilisés au cours de l'activité des groupes d'ISP confirme l'importance du rôle fondamental joué par la médiation instrumentale dans le processus d'apprentissage ouvrant sur le développement des adultes à travers l'activité collective, un constat similaire à celui fait par Vygotsky (1928-31/2014) auprès des enfants. En effet, cette catégorisation permet de préciser le rôle joué par les instruments présentés dans le groupe en lien avec l'ISP : saisis par les personnes participantes, les instruments contribuent la fois au développement de l'activité collective, mais également à la réalisation des apprentissages ouvrant sur le développement. En décrivant le processus de double stimulation aux deux échelles d'activité analysées (collective et subjective), nous avons montré l'importance de l'abstraction pour mettre à distance l'activité courante, tant au plan collectif que subjectif. Par là est clarifié le rôle des concepts scientifiques et des structures d'action dans la résolution de problèmes afin de

transformer l'activité collective et permettre aux personnes participantes de se transformer elles-mêmes. L'ajout du concept concrétisé sous-tend qu'une confusion peut survenir lorsque des raccourcis conceptuels sont effectués, rendant plus difficile l'utilisation volontaire du concept comme instrument de pensée et d'action par les personnes participantes. De même, l'analyse de nos résultats renforce l'importance de provoquer la contradiction chez les personnes participantes par leur contribution à l'activité collective. Cette contradiction – médiatisée par des instruments conceptuels – dynamise pour certaines personnes des potentialités non réalisées. Elle peut permettre la création de « discordances créatrices » (Clot 2008) et ouvrir sur du développement ayant pu être laissé en friche dans l'histoire de la personne, abandonné ou mis de côté.

Nos résultats montrent que les transformations réalisées au cours de l'activité par les personnes au regard d'un rapport plus conscient à elles-mêmes, à autrui et au monde peuvent être partagées avec les autres membres dans le groupe et susciter des contradictions chez les pairs, voire les dynamiser, ce qui nous semble un élément central : chaque adulte peut soutenir les apprentissages et le développement de ses pairs. Par ce partage du sort commun, l'appropriation conceptuelle réalisée et les actions posées, ils peuvent ajouter leur voix en complément à celle des intervenantes dans un espace de co-développement en vue de l'ISP. Au regard de notre analyse, le fait de multiplier les occasions de discordances créatrices par la participation à un groupe mettant en œuvre une activité collective nous apparaît une condition favorable au développement des personnes en vue de leur ISP.

2. LES APPORTS ET LES LIMITES DE LA THÉORIE CULTURELLE-HISTORIQUE POUR L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DES GROUPES VISANT L'ISP

La mobilisation des concepts de la théorie culturelle-historique a permis, à l'échelle de l'activité collective des deux groupes visant l'ISP au cœur de notre étude, de soutenir l'analyse de la transformation dynamique de l'activité. Nos résultats mettent en évidence la pertinence, pour l'analyse des groupes d'ISP, de la considération du processus de médiation instrumentale et de la considération de l'infrastructure socioculturelle de

l'activité (Barma, 2010)¹²⁶ qu'amène la modélisation d'Engeström (1987). De même, la transformation de l'activité des groupes d'ISP a été le théâtre, sur les deux sites, d'une grande intensité en termes de contradictions. La classification d'Engeström et Sannino (2011) s'est avérée une grille d'analyse pertinente pour classifier des manifestations discursives des contradictions en termes de doubles contraintes, de conflits, de conflits critiques et de dilemmes. Cette classification permet également de dégager comment, à l'aide de la médiation d'instruments conceptuels abstraits, les personnes participantes sont arrivées à résoudre les contradictions au cours de l'activité collective. L'analyse nous permet également de discuter certaines conceptualisations des auteurs du troisième lignage de la théorie culturelle-historique afin de nourrir quelques ouvertures théoriques.

2.1 L'apprentissage expansif ou le développement du système d'activité

Dans les travaux du troisième lignage de la théorie culturelle-historique, les transformations du système d'activité sont conceptualisées comme des apprentissages expansifs¹²⁷, notamment par Engeström (1987, 2001, 2005, 2009), Engeström et Sannino (2013) et par Sannino, Daniels et Gutiérrez (2009). Dans les systèmes d'activité, l'apprentissage expansif se réalise par l'introduction d'artéfacts développés culturellement et historiquement qui médiatisent les pensées à travers un processus dialectique entre, premièrement, la conscience des actions couramment posées par les personnes à l'intérieur de l'activité collective et, deuxièmement, les contradictions dans ces activités courantes pour donner naissance à une nouvelle activité (Sannino *et al.*, 2009). La transformation du système est associée à l'apprentissage expansif, lequel implique la maîtrise par les personnes de leurs propres apprentissages (Engeström, 1987). Bien qu'Engeström situe ses travaux dans une perspective développementale, le concept d'apprentissage expansif – qui est orientée vers la création d'une nouvelle forme d'activité – nous paraît présenter une

¹²⁶ La médiation des règles, de la division du travail et de la communauté par la pluralité des voix qu'elle suppose.

¹²⁷ Ces auteurs définissent l'apprentissage expansif « comme un type d'apprentissage qui amène les entités collectives à transformer leurs activités. Ceci se fait en remettant en question l'activité existante, en s'en distanciant ainsi qu'en saisissant une relation initiale simple qui peut donner naissance à une nouvelle forme d'activité » (Engeström et Sannino, 2013, p. 8).

limite : cette définition entretient une ambivalence quant à la question du développement du système d'activité. Or, de l'aveu d'Y. Engeström (2009), le concept de « développement est un concept surchargé mais un concept nécessaire »¹²⁸; il critique en cela la vision du développement présenté comme un idéal à atteindre comme condition d'existence humaine. En 1999, l'auteur justifie le recours au concept d'apprentissage expansif en indiquant que le système d'activité peut être expansif – lorsque les contradictions dans les actions courantes sont mises en visibilité à l'aide d'instruments. Le système d'activité peut, par ailleurs, se contracter sous la pression de contradictions non résolues (Engeström, 1999). Engeström mobilise le concept vygotkien de zone proximale de développement¹²⁹ en le réinterprétant et en insistant sur la nouveauté du système créé, tout en soutenant toutefois l'importance de la transformation continue et de l'historicité du système d'activité (Engeström, 2001). En 2009, il indique néanmoins que l'apprentissage expansif est un mécanisme de développement du système d'activité. L'auteur semble alors concevoir comme un développement la nouvelle forme d'activité sociale créée par l'apprentissage expansif, mais un flou conceptuel nous semble entretenu à cet égard. Y. Engeström (2009) propose d'ailleurs que des recherches soient menées en intégrant les aspects psychologiques, institutionnels et sociaux du développement, de manière à considérer les façons de le susciter, notamment dans le cadre d'interventions.

Les analyses de groupes visant l'ISP que nous avons produites ont permis de dégager des apprentissages expansifs qui suscitaient une transformation du système d'activité collective : plusieurs moments au cours de l'activité collective ont permis de mettre à distance l'activité existante à l'aide d'instruments conceptuels scientifiques et de structures d'action pour générer des solutions aux contradictions que l'activité du groupe avait fait naître. Plutôt que d'être encadrées dans les activités quotidiennes préexistantes,

¹²⁸ Traduction libre de “Development is a burdened, yet necessary concept”.

¹²⁹ Valsiner et van der Veer (2014) critiquent l'utilisation plurivoque du concept de la zone proximale de développement. Ils déplorent que cela mine le concept. Ils utilisent l'image de parapluie conceptuel où s'abritent des utilisations empiriques et théoriques multiples. Engeström (1987), pour sa part, définit la ZPD comme « la distance entre les actions courantes des individus et une nouvelle forme d'activité sociétale qui a pu être collectivement générée comme une solution à la double contrainte potentiellement encadrée dans les actions quotidiennes » (p. 164).

toutefois, plusieurs de ces contradictions semblent avoir émergé des actions et opérations mises en œuvre au cours de l'activité du groupe, ce qu'il est possible d'interpréter au regard du fait que, contrairement au système d'activité dans les collectifs de travail, une partie du système d'activité collective n'est pas préexistant au début du programme de groupe. En effet, les personnes participantes ne participent pas, avant de s'investir au programme PCM, à un travail avec ce collectif au sein duquel des apprentissages non conscients pourraient déjà être présents. Dans cette perspective, l'historicité du système d'activité auquel réfère Engeström (2001) pourrait être considérée comme partielle. Elle s'inscrit néanmoins pour nous dans le genre d'activités des groupes d'insertion sociale et professionnelle

que sont les antécédents et les présupposés sociaux de l'activité en cours qui donnent contenance à l'activité de la personne en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et [de] la finir, manières de la conduire efficacement à son objet. (Clot, 2008, p. 107)

Certains constitutifs du système d'activité préexistent donc : des exemples se trouvent dans les règles de participation à un groupe d'ISP ou dans celles liées à la division du travail et relatives au rôle attribué aux différents acteurs que sont les intervenantes, les gestionnaires, les bailleurs de fonds, de même que les personnes ou les institutions d'une communauté mobilisées par l'insertion sociale et professionnelle. Les sujets – à la fois objets et sujets de cette activité collective – ne sont cependant pas mobilisés au préalable dans ce collectif. Par conséquent, une contribution au développement de l'activité collective nous paraît résider dans l'apprentissage expansif, qui suscite des transformations et une plus grande maîtrise et conscience des actions vers l'objet, à l'aide d'instruments développés culturellement et historiquement.

Nos résultats montrent que les multiples contradictions générées au cours de l'activité des deux groupes observés ont suscité, à l'aide d'instruments langagiers, un processus progressif de conscience du fonctionnement du groupe, une régulation collective ouvrant sur une plus grande maîtrise collective de ce fonctionnement. Cette maîtrise

semble permettre aux sujets de disposer d'instruments – principalement des concepts scientifiques et des structures d'action – pour rendre visible l'activité collective et la mettre à distance. Les résolutions générées collectivement amènent une externalisation d'une forme d'activité renouvelée, qui est testée dans le groupe puis révisée à plusieurs reprises avant de boucler le cycle de l'apprentissage expansif. Ce cycle est d'ailleurs bien illustré par le travail sur les règles effectué par les participants du site 1. L'apprentissage expansif contribue ainsi à créer dans le groupe (et ensuite à rendre disponibles) des instruments, des règles, une division du travail ou une mobilisation des acteurs de la communauté qui n'étaient pas impliqués au départ, ce qui favorise le développement de l'activité collective. Dans ce contexte, à l'échelle du système d'activité des groupes d'ISP, il nous semble possible d'envisager que l'apprentissage expansif précède – et suscite – le développement, à l'instar du mouvement du développement dans l'ontogenèse, où l'apprentissage précède, suscite et stimule le développement. De même, nos résultats montrent que les instruments mobilisés pour résoudre les contradictions collectives ont permis à certaines personnes participantes de se les réapproprier pour résoudre des contradictions dans leur activité subjective ou dans les actions menées en vue de leur ISP personnelle : lorsqu'elles expérimentaient des situations de double contraintes ou de conflits en lien avec leur projet, ou plus globalement dans leur vie personnelle, elles utilisaient les instruments conceptuels partagés en groupe pour résoudre ces contradictions.

Dans les groupes analysés, la multiplicité des contradictions et les allers-retours réalisés pour les résoudre montrent que le développement des groupes ne s'est pas réalisé de façon linéaire. Par exemple, en ce qui a trait au fonctionnement normatif du groupe sur le site 1, les motivations individuelles de certaines personnes¹³⁰ entraînent en contradiction de façon trop importante avec l'objet de l'activité collective, soit l'apprentissage et le développement des personnes en vue de résultats liés à l'insertion sociale et professionnelle. Les contradictions partiellement résolues se multipliaient et nuisaient au développement de l'activité collective. Notre analyse montre que les multiples allers-

¹³⁰ Par exemple, le recrutement d'alliés pour contribuer à un commerce illicite.

retours à l'aide d'instruments langagiers ont contribué au développement de l'activité du groupe et du système d'activité collective, ce qui impliquait de s'éloigner d'une conception du développement en phases linéaires qui caractérise par ailleurs plusieurs modèles développementaux dans la recherche sur les groupes (Poole, Hollingshead, McGrath, Moreland et Rohrbaugh, 2004).

2.2 Les sujets agissant dans le système d'activité

La considération, dans l'analyse de l'activité subjective, des sujets qui agissent dans le système d'activité constitue l'une des ouvertures théoriques que permet d'envisager la présente recherche. À l'image de conclusions d'autres recherches présentées au chapitre 1, l'un des motifs de l'activité dans les groupes que nous avons analysés est de susciter, par les apprentissages, une transformation de l'agentivité et de la maîtrise des individus dans leur rapport à soi, à autrui et au monde en vue de leur insertion sociale et professionnelle, le résultat attendu de l'activité collective. Les personnes participantes se révèlent à la fois les sujets et l'objet vers lequel l'activité du système est orientée. Ce constat prévaut tant pour l'activité collective que pour l'activité subjective. En effet, même si un motif sous-jacent de développement du groupe et des communautés cohabite avec celui du développement des personnes, le principal motif sous-tendant l'activité collective demeure celui de susciter les apprentissages et le développement des personnes en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Même dans la réalisation d'un projet collectif en lien avec les besoins de la communauté, l'orientation première du programme demeure d'amener un changement de rapport avec la communauté chez les personnes participantes (aidant-aidé) et de transformer le rapport des membres de la communauté envers ces personnes participantes (Michaud *et al.*, 2012a). De même, les interventions visent à amener les personnes participantes à s'approprier des instruments permettant de susciter des actions volontaires favorables à leur ISP.

Des travaux d'autres chercheurs ont antérieurement considéré que la transformation du sujet peut se réaliser à travers les transformations du système d'activité. Ils n'arrivaient toutefois pas à la conclusion, comme nous l'avons constaté dans l'analyse de deux groupes

d'ISP, que les apprentissages et le développement des sujets pouvaient aussi constituer l'objet de l'activité, bien que ce constat puisse être nuancé par la récente considération de la transformation du sujet dans sa participation à une recherche accompagnant des transformations dans un système d'activité (Barma, 2011).

Les travaux d'Engeström et de ses collaborateurs en laboratoire du changement, par exemple, ont montré comme objet la transformation d'un système d'activité en un nouveau système d'activité (Engeström 2003*b*; Engeström, 2010; R. Engeström, 2009; Engeström et Sannino, 2013) : la recherche de résolutions aux contradictions y est principalement orientée vers l'objet de transformation du système d'activité collective. En contexte québécois, d'autres recherches orientées par ce cadre d'analyse et cette méthodologie visent la transformation d'un système d'activité, mais cette fois en milieu scolaire (Barma, 2008, 2010).

Cette particularité de l'objet vers lequel l'activité des groupes d'ISP est orientée répond à l'une des principales critiques adressées aux travaux de la troisième génération de la théorie culturelle-historique. En effet, selon Stetsenko (2005) de même que Stetsenko et Arievitich (2004), en mettant l'accent sur les dynamiques collectives qui permettent la transformation des systèmes d'activité (en impliquant l'analyse de médiation des règles, des instruments, de la division du travail et de la communauté), « le rôle que le processus psychologique individuel peut jouer dans la dynamique collective est relativement négligé » (Stetsenko et Arievitich, 2004, p. 479). Bedny et Karwowski (2004*a*) déplorent également que les travaux portant sur l'activité publiés en anglais restreignent leurs analyses à l'aspect socioculturel et négligent l'activité subjective. Il appert ainsi que les apprentissages et le processus de développement des personnes soient peu analysés à travers leur contribution à la transformation des systèmes d'activités, la focale étant mise sur cette dernière transformation. En effet, malgré le mouvement dialectique d'internalisation-externalisation exposé par Engeström (2001), les travaux s'intéressent rarement à comprendre comment la transformation de l'agentivité collective (Engeström et Sannino, 2013) occasionne des apprentissages qui créent des contradictions intrapsychiques

ouvrant au développement chez les personnes. Inversement, au sein de cette troisième génération de la théorie culturelle-historique de l'activité, les travaux ne permettent que peu de déterminer comment les résolutions réalisées au cours de l'activité subjective contribuent au développement de l'activité collective.

Engeström et Sannino n'abordent que brièvement les processus de médiation par lesquels les personnes impliquées au sein de l'activité collective peuvent s'approprier des instruments conceptuels – utilisés dans le collectif d'abord – comme instruments servant la maîtrise et la conscience dans leur activité intrapsychique. (Davydov, 2005) souligne également que l'une des problématiques non résolues au sein de la théorie culturelle-historique relève de la relation entre l'activité collective et l'activité individuelle et des différences entre ces dernières¹³¹.

Les concepts que nous avons retenus dans le cadre d'analyse pour analyser un système d'activité orienté vers l'objet d'*apprentissage et développement des sujets* en vue de leur ISP va dans le sens de la recommandation de Ritva Engeström (2009) sur les avancées souhaitées de la théorie culturelle-historique de l'activité. Elle discute de la limite liée au sujet en y consacrant un chapitre au titre évocateur : « Qui agit dans le système d'activité? »¹³² (p. 257). Elle observe qu'à travers la formation que les sujets vivent dans le laboratoire du changement, ils se transforment eux-mêmes, notamment en donnant un sens à leur participation et à leurs apprentissages. Selon elle, « les processus sur les plans individuels et collectifs de l'activité sont liés et coexistent » (p. 273), et ces deux plans revêtent autant d'importance dans l'analyse. Autrement dit, le fait, d'une part, de mettre à distance ses actions courantes à travers le processus de la conscience et à l'aide d'instruments culturels et historiques et, d'autre part, de contribuer à la résolution de

¹³¹ L'auteur discute notamment de la possibilité de sujets collectifs (*collective subjects*) et des caractéristiques des groupes de personnes dont l'activité est orientée vers le même objet : les sujets collectifs. Existents-ils à l'extérieur des individus qui les composent? Qu'est-ce qui définit le niveau personnel de l'activité? L'auteur pose plus de questions qu'il ne fournit de pistes de réponse, mais souligne l'importance de recherches futures en lien avec celles-ci. Bien que cela dépasse le cadre de la thèse, la définition d'une conscience collective dans ce cadre théorique semble également importante à établir.

¹³² Traduction libre de "Who is acting in an activity system?".

doubles contraintes susciterait – voire nécessiterait – une transformation de l’agentivité des sujets. L’auteure met toutefois en lumière que cette échelle de l’activité est peu analysée dans les travaux; dans son analyse des perspectives de recherches futures en lien avec la théorie de l’activité, elle indique pourtant que les interventions dans les laboratoires du changement permettent d’observer la formation de la subjectivité des sujets. En effet, dans les interactions collectives, lorsque les individus participent au laboratoire du changement, ils s’engagent dans la création de modèles partagés et d’outils qui les amènent 1) à mettre à distance leur travail pour le rendre plus visible et 2) à réaliser des apprentissages expansifs. Le scientifique peut alors déplacer son échelle d’analyse entre « l’action et l’activité et entre le passé, le présent et le futur envisagé » (*Ibid.* p. 328).

Notre analyse du développement des systèmes d’activité, de l’apprentissage et du développement individuel en lien avec l’ISP, met en évidence les deux échelles d’agentivité impliquées : l’agentivité transformatrice, collective, et l’agentivité de la personne. À ces deux échelles, nous avons montré la centralité de la médiation instrumentale pour susciter chez le sujet – et chez les sujets comme groupe – la conscientisation et de mise à distance de ses actions courantes pour susciter la maîtrise des instruments appropriés et la capacité d’agir en mobilisant ces derniers. Nous l’avons précisé préalablement, certains instruments mobilisés et actions posées pour résoudre des contradictions au cours de l’activité collective sont remobilisés pour mettre à distance son expérience et créer de nouvelles liaisons permettant de reconsidérer des possibilités non-réalisées et de répondre à des contradictions, mais à l’échelle de l’activité subjective, ce qui va dans le sens des souhaits formulés par R. Engeström (2009) sur les angles de recherche à développer autour de la théorie culturelle-historique de l’activité.

2.3 Les concepts de règles et de normes dans l’analyse des groupes d’ISP

Les résultats de notre analyse ont mis de l’avant la nécessité de clarifier le concept de règles utilisé dans le modèle d’Engeström (1987). En effet, comme l’écrit Prairat (accepté), si « ces différents termes (norme, règle et usage) apparaissent au plan sémantique

proches et en même temps sensiblement distincts, c'est moins parce qu'ils désignent des réalités différentes que parce qu'ils priorisent un aspect du concept » (p. 3).

Dans le cadre d'analyse une spécification a été apportée à la définition du concept de règles proposée par l'auteur dans son analyse du système d'activité (Engeström, 2001). Sa définition met l'accent sur la régulation que permet la mise en œuvre de règles, lesquelles constituent des artefacts culturels et historiques, et sont définies comme des normes ou des habitudes qui régulent les interactions et les actions à l'intérieur du système d'activité. Cette référence à la régulation, qui demeure toutefois implicite chez Engeström, implique un cadre venant structurer les contraintes et les possibilités d'action dans un contexte donné. Or, nous l'avons spécifié lors de la présentation des résultats, une partie de ces règles établies pour les groupes observés viennent d'abord du cadre réglementaire dans lequel s'inscrit le financement du programme d'ISP : les personnes participantes doivent rencontrer certaines caractéristiques d'éloignement du marché du travail ainsi que des caractéristiques de santé et de disponibilité à l'emploi pour participer au programme. Dans le contexte législatif québécois, ces personnes doivent également se montrer volontaires pour participer à la mesure, ne peuvent être contraintes d'y participer, nous l'avons mentionné au premier chapitre. Le groupe se donne par la suite un cadre normatif venant établir les conduites souhaitées, qui sert d'artefact, de référence collective, que les membres et les intervenantes peuvent s'approprier comme instruments servant à réguler leurs actions au cours de l'activité du groupe.

Le concept de règles utilisé dans le modèle d'Engeström (1987) nous a paru pouvoir être bonifié par celui de normes; dans ses travaux, l'auteur (2001) n'établit pas de nuance entre les concepts de normes et de règles. Il s'agit d'ailleurs là d'une des critiques formulées à l'égard de son modèle concernant certains concepts centraux (Bedny et Karwowski, 2004b; Taylor, 2009). Dans les travaux sur les groupes, bien que le concept de règles soit présent (Shulman, 2011), celui de normes est plus largement utilisé comme structure de régulation au sein des groupes (Bertheau, 2006; Leclerc, 2014; Limoges, 2014; Toseland et Rivas, 2014) et défini, par certains auteurs comme les « règles de conduite sur

lesquelles les membres se sont mis d'accord et qui font appel à un processus de conformité » (Turcotte et Lyndsay, 2014, p. 40).

Prairat (accepté) établit une distinction plus nette encore entre les concepts de normes et de règles. Il spécifie d'abord que la norme permet de préciser les conduites attendues ou condamnées selon les contextes. Dans le contexte de groupes d'ISP ici à l'étude, les normes servent donc à préciser les attentes en termes de conduites dans les interactions entre les membres, mais également avec les acteurs de la communauté susceptibles d'interagir avec les eux. En ce sens, Prairat souligne :

En venant élire une manière de faire ou d'être qui répond à des attentes et/ou à des valeurs parmi un ensemble ouvert de possibles, la norme travaille à organiser et à stabiliser le monde. Elle permet d'ajuster les conduites et de coordonner les interactions. Elle propose un balisage concret et simple de la vie quotidienne et libère chacun d'entre nous de l'anxiété d'avoir toujours à choisir. La norme sécurise par son travail de prédéfinition des rôles et des usages. Non seulement elle donne forme à la matière sociale en fixant les modalités de l'être ensemble, mais elle est aussi gage de l'avenir en le faisant échapper tendanciellement au règne de l'aléa et de l'imprévu. (p. 3)

Prairat ajoute que le concept de normes se caractérise par trois attributs : la régularité, la contrainte et la pratique partagée. Le concept de règles mettrait ainsi davantage l'accent sur l'aspect de la contrainte ou la prescription des conduites à adopter.

Dans le contexte de groupes d'ISP, les règles relèvent principalement des clauses du contrat de participation reliant la personne participantes, l'organisme et Emploi-Québec. Y sont définies les contraintes en cas de non-respect des engagements. Les normes établies fixent quant à elles des modalités de régulation de « l'être ensemble » (Maisonneuve, 2011) qui sont, comme le met en évidence notre analyse, plusieurs fois renégociées au cours de l'activité collective. Elles permettent de préciser les conduites selon les attentes normatives et de s'ajuster dans les interactions. De même, les normes définies dans le groupe peuvent constituer des artefacts pouvant être mobilisés comme instruments médiatisant l'activité collective. Loin d'être élaborées dans un vacuum social, ces normes intègrent ce qui est

socialement attendu dans un contexte social de travail et de counseling dans les groupes visant l'ISP au Québec. Les normes permettent de situer les valeurs (respect, écoute, honnêteté, etc.) qui, parmi un ensemble, vont orienter les actions vers un but. Les personnes participantes élaborent collectivement ces normes pour le groupe et peuvent introduire des concepts scientifiques et des structures d'action, que certaines d'entre elles s'approprient éventuellement comme instruments soutenant l'autorégulation consciente ou le contrôle volontaire de leurs actions au fil de l'activité collective. Se donner les moyens d'écouter en ne coupant pas la parole quand l'autre parle peut constituer un exemple de cette autorégulation. Ainsi, les résultats du précédent chapitre ont mis en évidence que les personnes participantes apprennent à réguler leur action selon les normes qu'elles contribuent à établir collectivement dans le cadre de l'activité collective.

Certaines personnes s'approprient des structures d'action auxquelles elles sont exposées et qui leur permettent de mettre à distance leurs propres conduites en référant aux normes établies dans le groupe ou dans un autre contexte (emploi, institution scolaire, bénévolat). La résolution de nombreuses contradictions liées aux normes au cours de l'activité collective par la médiatisation des instruments provoque de plusieurs occasions de mise à distance et de rétroaction par les pairs et les intervenantes quant aux conduites normatives souhaitées. Cette médiation soutient la transformation du processus de la pensée et de la conscience des conduites et l'impact de cette transformation sur la façon qu'ont les personnes de se réguler en présence des autres. Cette conscience de soi dans son rapport à autrui par la maîtrise d'instruments normatifs nous apparaît un élément central de la régulation et du contrôle de ses actions, comme nous l'avons signifié au précédent chapitre. Elle soutient une autorégulation plus ajustée des actions des personnes aux situations d'ISP. En effet, la personne peut convoquer dans ses pensées les instruments qu'elle s'est appropriés pour élire des manières d'agir et réguler ses actions dans l'interaction en considérant les attentes et les valeurs d'un milieu. L'analyse des deux sites d'ISP a montré que les nombreux retours collectifs sur les normes du groupe favorisent la réflexion collective sur les normes, puis une réflexion individuelle, ce qui peut soutenir le travail de la pensée à l'aide d'instruments normatifs favorables à l'ISP. Comme le souligne Schwartz

(2009), l'activité, notamment de travail, implique pour la personne et les collectifs un mouvement de renormalisation et de débat à l'aide de normes pour déterminer ce qui guide leur action. Chez les personnes participantes, par leur contribution à l'activité collective, la mise à distance et la conscience importante développées des normes et des valeurs qui guident leurs actions nous paraissent importantes à considérer.

2.4 La division du travail et la communauté

Dans le cadre d'analyse de l'activité collective, la considération de la division du travail permet de mettre en lumière la distribution des tâches au sein du système d'activité. Cette considération rend notamment possible la distinction des tâches et des rôles assumés par les différents acteurs dans le système d'activité. Dans le contexte des groupes d'ISP analysés, la préparation et la réalisation d'un projet collectif visant la réponse à des besoins paraît restituer un collectif de travail mettant à l'épreuve (pour l'atteinte du résultat souhaité) une division du travail et des règles, de même qu'une implication des membres de la communauté concernés par le projet. Une analyse de la division du travail met aussi en exergue les artefacts mobilisés comme instruments pour structurer les tâches à accomplir au sein du travail collectif et, comme dans la métaphore de la chasse de Léontiev (1975/1984) (cf. p. 97), le projet collectif a été pour certains membres un moment où leurs actions avaient un sens parce qu'elles contribuaient à une activité collective. Considérées à l'extérieur de cette activité collective, les actions de coudre des rideaux ou de rechercher des informations pour des recettes auraient pu être perçues par les membres comme des distractions les détournant de leur objectif d'insertion en emploi. Cependant, elles avaient un sens lorsqu'intégrées au cours de l'activité collective. Des structures d'action permettant de faciliter l'organisation, la planification et la division du travail collectif (horaire, plan des actions à accomplir, spécification des responsables) ont par ailleurs, dans certains cas, pu être utilisées comme instruments pour structurer les actions individuelles liées à l'ISP (horaires, plan d'action).

Les analyses des contradictions permettent de souligner que le rôle joué par les rapports de pouvoir – ou l’asymétrie des pouvoirs – entre les acteurs à l’origine de certaines contradictions dans le système d’activité. Sur le site 1, ce rapport est principalement teinté de collaboration alors qu’il suscite plusieurs doubles contraintes et conflits critiques sur le site 2. En effet, dans le groupe de femmes, les différentes contradictions issues des exigences de preuves et de financement liées à la participation au programme PCM mettent en évidence l’importance de l’analyse de ces rapports et de leur influence sur l’activité collective et subjective : le rapport asymétrique entre Emploi-Québec, les intervenantes et les personnes participantes s’est avéré riche de sens. Ainsi, bien qu’Engeström (2005) spécifie que la division du travail implique à la fois une division horizontale réalisée à travers les tâches et une division verticale associée au pouvoir et aux différences de statut, Taylor (2009) critique ce manque de considération des rapports de pouvoir dans la conceptualisation de la communauté et de la division du travail; il défend la pertinence de bonifier les analyses de ces dimensions, ce que nous avons fait sur le site 2 plus particulièrement.

Taylor (2009) soulève également l’importance, dans les analyses, de déterminer qui est la personne qui détient l’autorité finale sur la division du travail et de considérer les rapports de pouvoirs asymétriques entre les acteurs impliqués¹³³. Cette dimension du pouvoir constituait un motif explicite de l’activité de groupe dans PCM : permettre aux participants de vivre des occasions de reprise du pouvoir d’agir au cours de celle-ci. En ce sens, les intervenantes poursuivaient l’objectif de favoriser la participation et la co-construction de la structuration des thèmes, des ateliers du groupe et du projet collectif. Sur le site 2, il s’agissait d’un positionnement de lutte contre la pauvreté des femmes monoparentales par une scolarisation visant à favoriser l’accès au marché du travail de celles-ci dans des emplois de qualité, c’est-à-dire leur permettant de quitter leur situation de pauvreté ou de précarité. Pour les personnes participantes, les occasions ont ainsi été multipliées d’approprier leur pouvoir d’agir – collectif et individuel – et de prendre des

¹³³ Il propose de faire l’analyse, en termes de possession, des ressources (notamment financières) qui influent sur les rapports de pouvoir.

décisions collectives au cours de l'activité du groupe. Tant pour l'activité collective que, pour certaines personnes, pour l'activité subjective, la réalisation du projet collectif dans la communauté a constitué une occasion de contradiction en lien avec la stigmatisation et les stéréotypes sociaux négatifs associés aux personnes en chômage de longue durée (Brunot et Juhel, 2012; Ninacs, 2008).

Dans le contexte particulier des groupes visant l'ISP de personnes pouvant être en situation de perte de pouvoir d'agir collectif, mais également individuel, un projet comme celui que nous avons analysé permet de « sortir de l'impuissance », pour reprendre l'expression de Le Bossé (2011)¹³⁴. Nos résultats montrent que la maîtrise des instruments¹³⁵ entraînant la conscientisation de la situation et sa généralisation permet aux personnes participantes de dégager collectivement des solutions aux situations génératrices de perte de pouvoir d'agir, de doubles contraintes et de conflits. Comme plusieurs exemples l'ont révélé, la maîtrise d'instruments partagés peut soutenir la prise de pouvoir dans des situations pouvant être oppressantes, comme la violence conjugale ou le manque de considération des impacts causés par les situations de pauvreté et de précarité. Cependant, lorsque ces situations sont traitées seulement à un niveau individuel, les solutions générées ne peuvent pas être discutées ni susciter une confrontation des idées : c'est ce qui se produit sur le site 2, alors que la majorité des personnes sont retournées aux études, et sur le site 1 lorsque les contradictions sont résolues seulement individuellement. Les structures d'action et les concepts proposés ne sont pas partagés, ce qui ne permet pas de soutenir chez les autres membres la vitalité dialogique propice au développement du pouvoir d'agir.

Le projet collectif au programme de PCM permet également le repositionnement des personnes participantes dans leur communauté, notamment en leur donnant l'occasion de mettre en œuvre des compétences dans le rôle d'aidant plutôt que celui d'aidé auprès des

¹³⁴ Pour que le projet collectif constitue une occasion de relecture en positif de la valeur sociale, les analyses réalisées par Michaud *et al.* (2012) soulevaient l'importance que le projet collectif soit présenté comme une occasion de contribution amenant une plus-value, plutôt que pour combler un déficit individuel sur le plan des compétences.

¹³⁵ Particulièrement des concepts scientifiques et des structures d'action.

membres du groupe, mais aussi de faire preuve de solidarité à l'égard des populations pouvant vivre des situations semblables à la leur. Les personnes participantes peuvent alors s'approprier un pouvoir d'agir en lien avec des situations souvent perçues comme porteuses d'impuissance. Nos résultats ont montré que cette prise en compte et cette ouverture aux besoins d'autres membres de la communauté sont remarquées et valorisées dans plusieurs interactions avec les partenaires de la communauté. Chez certaines personnes participantes, un sentiment de fierté émerge de l'appropriation de la signification de mots porteurs d'estime sociale (Honneth, 2002) utilisés tant à l'oral qu'à l'écrit par les acteurs de la communauté pour décrire leur apport à la communauté. Cette appropriation crée également une contradiction dans l'évaluation que la personne fait de sa valeur sociale, et plus globalement de son estime d'elle-même. Comme le montrent Garon et Bélisle (2009), la reconnaissance et l'estime sociale constituent un processus fondamental à l'estime de soi dans le modèle d'Honneth (2002). Les personnes participantes se conçoivent alors non plus seulement comme des objets vers lequel l'activité est orientée, mais également en termes d'agents impliqués dans cette activité. Les apprentissages et la conscientisation vécue par les membres à travers l'activité collective constitue, dans plusieurs situations, un déclencheur pour l'apprentissage et le développement d'autres membres. Cette influence positive que les membres peuvent avoir sur les autres membres constitue une autre source de fierté et d'estime importante, comme le nomment Jean-François, Mélanie et Marie-Hélène.

Comme le souligne Engeström (2001), les systèmes d'activités sont reliés par des réseaux et, dans les groupes d'ISP que nous avons analysés, le croisement aux frontières de certains réseaux a été favorable à l'insertion en formation ou en emploi des personnes participantes. Les contacts établis avec les personnes de la communauté, qui voient les membres de PCM agir et mobiliser leurs compétences au sein du travail collectif, des plateaux de travail ou du bénévolat, ont également eu des retombées liées directement à l'objectif d'ISP pour certaines des personnes participantes : Jean-François, Alex, Marie-Hélène et Annie ont par exemple intégré un emploi ou une formation pendant ou à la fin de leur participation au programme. Ces résultats soutiennent l'importance de tenir compte,

dans l'analyse, des intersections et des lieux d'interconnection entre les réseaux, comme l'ont conclu plusieurs auteurs (Engeström, R., 2009; Engeström et Sannino, 2013; Owen, 2008). En effet, une telle prise en compte favorise la compréhension des instruments et ressources qui circulent dans ces réseaux et qui peuvent être favorables à l'ISP, de même que la réflexion sur les éléments porteurs de contradictions pouvant lui être nuisibles. Nous verrons par ailleurs dans la prochaine section que les interactions avec des acteurs de plusieurs réseaux ainsi que la création de relations au sein du groupe favorisent la médiation de la pluralité des voix.

2.5 Une restauration de la vitalité dialogique par la création de relations et par la médiation de voix plurielles

Lors de leur arrivée dans le programme PCM, plusieurs personnes avaient des contacts sociaux limités et vivaient de l'isolement. Comme Bidart *et al.* (2011) l'ont décrit dans leur enquête, la situation de chômage de longue durée semblait avoir eu un impact sur le nombre de relations dans leur réseau, que la plupart des participants décrivent comme restreint ou nuisible. Dans ce contexte, les personnes pouvaient avoir ce que Barbier (2011) définit comme des habitudes d'activités. Ces habitudes pouvaient être dévitalisées des contradictions créatrices que peut provoquer « l'hétéroglossie sociale » (Clot, 2008, p. 28) pour l'activité subjective. En ce sens le système d'activité des groupes analysés et ses transformations, de même que les interactions sociales que ce système implique, permettent de « restaurer la vitalité dialogique du social » (*Ibid.*), ou ce que Clot (2008) nomme la capacité à être affecté par les confrontations entre plusieurs activités pratiques et psychiques. La troisième partie du chapitre 4, consacrée aux portraits des personnes participantes, nous a permis de constater que cette capacité avait pu être entravée dans l'histoire biographique de ces dernières : certaines personnes vivaient, avant PCM, des situations où leurs actions courantes pouvaient se réaliser selon un automatisme et les contradictions, dont elles étaient au départ privées, se sont avérées créatrices lorsqu'elles ont été suscitées au cours de l'activité collective de PCM.

Plusieurs des relations se créent également au cours de l'activité collective et ne sont pas préalables à la participation au programme. Au cours de l'activité du groupe, nos résultats montrent que les personnes participantes à PCM apprennent à tisser des liens de confiance. Le groupe constitue un espace où la prise de parole est favorisée et où les personnes peuvent exprimer leur expérience et être reçues avec empathie, avec écoute, ce qui semble favoriser leur confiance envers leurs pairs, les intervenantes et certains acteurs de la communauté mobilisés. Au cours de l'activité du groupe, des SA sont présentées pour apprendre comment écouter, comment recevoir l'autre avec empathie et comment présenter avec respect des positions différentes de l'autre. Les intervenantes, leurs pairs et les acteurs de la communauté formulent aux personnes participantes des rétroactions pouvant susciter des émotions et créer des contradictions dans leurs pensées ou leurs actions. Ces contradictions concernent par exemple le réalisme du retour aux études en emploi ou le langage et les gestes appropriés dans un contexte d'ISP. La synthèse des résultats a montré, de plus, que les personnes participantes manifestaient davantage d'ouverture aux rétroactions extérieures grâce à la fréquentation répétée de personnes qui avaient une lecture positive d'elles tout en étant capables de les confronter avec des idées nouvelles ou différentes. Un espace de transmission et de mise en visibilité concernant la manière d'agir, de penser ou d'exprimer ses émotions est ainsi créé : les mots des autres et leur signification peuvent être utilisés dans le langage intérieur comme instruments venant médiatiser le processus de conscience. Ainsi, au cours de leur participation et par leur contribution à l'activité collective de PCM, les personnes participantes ont multiplié les interactions interpsychiques pouvant être 1) sources de contradictions dans leur propre activité psychique et 2) sources de réactivation de la vitalité dans leur rapport à soi et à autrui. Certaines contradictions permettent ainsi l'ouverture à de nouvelles potentialités non réalisées jusque-là (Vygotsky, 1930/2003). Il a été possible de constater que l'un des rôles des intervenantes de PCM a consisté à soutenir la validation des personnes participantes à l'aide des instruments langagiers et à susciter chez ces personnes des contradictions permettant leur ouverture à de nouvelles possibilités. Comme l'exposent nos résultats, plusieurs allers-retours sont réalisés en groupe et avec chacune des personnes participantes afin de soutenir progressivement cette ouverture. L'accompagnement de cette tension entre

le maintien (la validation) et l'ouverture s'apparente à celle décrite par (Lecomte et Savard, 2004; Savard et Lecomte, 2009) dans les processus d'orientation et de bilan de compétences. L'ouverture créée à de nouveaux possibles amène plusieurs personnes participantes à donner un nouveau sens à leurs actions et suscite une vitalité renouvelée, qui est colorée émotionnellement, comme l'a observé Clot (2008). Une excitation est partagée dans le groupe sur le site 2, par exemple, lorsque plusieurs personnes participantes reviennent du congé de Noël avec des confirmations d'acceptation en formation.

D'autres contradictions peuvent se produire chez les personnes participantes lorsque des émotions et des pensées émergent de la considération reçue dans l'intervention pour leur création de lien fiables, sécurisants et peu conditionnels (Michaud *et al.*, 2012a) : les extraits de Marie-Hélène montrent à quel point elle est émue en évoquant la parole de Claire, des autres membres du groupe et des acteurs de la communauté. Ces témoignages amènent la participante à croire en ses possibilités pour envisager un projet de retour aux études dont elle rêvait, mais qu'elle croyait impossible. Un tel lien émotionnel créé entre les intervenantes, les personnes participantes et le groupe comme entité est reconnu comme une composante centrale de l'alliance de travail (Bordin, 1979; Gillaspay, Wright, Campbell, Stokes et Adinoff, 2002; Guillon, 2011; Lecomte, Savard et Guillon, 2011) qui implique également les buts et les tâches. Comme le décrivent les personnes participantes à PCM, ce lien facilite notamment le soutien dans la réalisation des tâches, de même que l'appropriation des concepts et des structures d'action favorables à l'ISP suscitant le processus de conscience de soi. Chez certaines personnes participantes ayant une histoire marquée par de nombreuses ruptures de liens (Michaud *et al.*, 2012a), le fait de réussir à maîtriser des instruments permettant de créer des liens de confiance à travers l'activité collective entraîne une transformation du rapport avec autrui et à soi.

Au cours de l'activité des groupes analysés, l'accompagnement et l'aide en vue de l'ISP sont les motifs à l'origine de la mise en place du groupe. L'entraide, conceptualisée comme aide mutuelle dans certains écrits sur le groupe (Gitterman, 2004; Shulman, 2011; Turcotte et Lyndsay, 2014), est ainsi établie comme norme : les personnes participantes

cherchent donc à se réguler en tentant d'aider les autres ou de les soutenir dans la résolution de problèmes rencontrés dans leurs actions courantes. L'efficacité rencontrée dans les actions posées pour soutenir les autres est porteuse de sens pour plusieurs de ces personnes participantes. L'exemple d'Annie est éloquent à cet égard : en aidant et en donnant de l'information à d'autres femmes monoparentales vivant des difficultés avec leur enfant, elle sent que son expérience de la souffrance a un sens, car cette souffrance n'aura pas été vaine, elle aura pu servir à d'autres personnes. Elle confie que cela l'amène à s'estimer davantage. Le rôle d'aidant est également établi, à une autre échelle, par le projet collectif et les plateaux de travail pour soutenir les personnes vivant des situations semblables. Ainsi, le sens de l'action des personnes participantes semble renouvelé dans une action – remobilisé, pour reprendre le propos de Clot (2008) – et ouvre sur de nouveaux possibles qui n'avaient pas, jusqu'alors, été envisagés par les personnes participantes. Dans la réalisation de leur projet professionnel, Marie-Hélène, Louise et Alex poursuivent d'ailleurs cette solidarité en s'investissant dans leur emploi ou dans leur projet d'études, dans la défense de droits de chômeurs, de locataires dans les habitations à prix modiques ou dans la relation d'aide. Cette transformation dans la conception de leur rôle et de leur valeur sociale dans le rapport au monde est maintenue dans les actions posées en lien avec leur travail.

Comme nous l'avons souligné précédemment, les liens créés au cours de l'activité collective peuvent susciter un sentiment d'appartenance et permettre aux individus d'apprendre à contribuer à une solidarité collective. Les personnes participantes de PCM font partie d'un « nous » et d'une histoire collective; les relations créées leur permettent d'apprendre à appartenir à ce nous et à être solidaires. Ainsi, la capacité collective à se créer une histoire – que d'autres auteurs associent à la cohésion de groupe (St-Arnaud, 2008; Limoges, 2014; Turcotte et Lyndsay, 2014) – nous apparaît fondamentale au sein des dispositifs visant l'ISP. Pour plusieurs personnes, les interactions répétées avec les autres membres, avec les intervenantes et avec les acteurs de la communauté permettent de prendre conscience de leur impact sur les autres, et de l'importance de l'écoute et de l'ouverture à différentes façons de concevoir. Certaines personnes prennent conscience de l'influence positive qu'elles peuvent avoir sur les autres, et nous constatons que des

transformations qualitatives dans le rapport à soi, à autrui ou au monde sont initiées au cours de l'activité collective.

Les personnes participantes tissent entre elles des liens d'abord encastrés dans l'activité collective. Dans les relations s'observe un mouvement de découplage (Grossetti, 2004), alors qu'elles s'autonomisent de leur contexte original de création. Par exemple, sur le site 2, les personnes participantes ont créé en soirée un groupe sur Facebook afin d'échanger à propos de leur expérience : elles utilisent cet espace virtuel pour se féliciter les unes les autres lors de succès vécus, par exemple lors de la réussite d'un examen d'entrée dans une formation. Plusieurs personnes participantes ont aussi lié entre elles des relations d'amitié et se fréquentent à l'extérieur des heures des ateliers de groupes; certaines de ces relations se poursuivent à la fin du programme. Le maintien de tels liens significatifs – au-delà d'une année après la fin des rencontres de groupe de PCM – permet également aux personnes de partager un but commun en lien avec leur ISP; elles se soutiennent et deviennent des alliées dans la réalisation des étapes de leur projet professionnel. Dans certains cas, les personnes participantes requestionnent l'apport de certaines relations antérieures dans leur vie et dans leur projet. Plusieurs choisissent, comme nous l'avons présenté dans le chapitre précédent, de ne conserver que les relations considérées aidantes aux projets prédéterminés; il s'agit là d'un processus de tri dans les relations que Bourdon (2009) a également documenté. A contrario, nous avons aussi constaté que le découplage de certaines relations à l'extérieur du cadre normatif de l'activité collective pouvait aussi occasionner une attirance vers des activités illicites, financièrement rentables à court terme, mais nuisibles pour l'ISP des personnes participantes. Certaines personnes participantes réalisent des prises de conscience en lien avec cette nuisance. Par ailleurs, la conscience des émotions suscitées au cours de l'activité collective fait l'objet de la prochaine section.

2.6 L'analyse de la médiation instrumentale des émotions

Au cours de l'activité collective des groupes d'ISP, une particularité concerne la place explicite donnée à la conscientisation des émotions. Cette importance accordée à la

médiation instrumentale des émotions est considérée comme l'une des avancées souhaitées dans les recherches s'appuyant sur la théorie culturelle-historique de l'activité (Engeström, R., 2009) et suscite l'intérêt de plusieurs chercheurs qui s'inscrivent dans cette perspective (Holodynski, 2013; Magiolino et Smolka, 2013), notamment quant au développement qu'elle suscite des fonctions psychiques émotives supérieures. Les émotions sont effectivement transformées par le processus de médiation instrumentale des signes :

Nous ne faisons pas alors que ressentir, mais nous ressentons avec sens et signification. Nous devenons sensibles aux émotions à travers un réseau de relations interpersonnelles – immergées dans une toile de relations interpersonnelles où les gens s'affectent les uns les autres¹³⁶. (Magiolino et Smolka, 2013, p. 106)

Magiolino et Smolka s'appuient sur les travaux de Vygotsky pour affirmer que, à l'instar des autres fonctions psychiques supérieures, les fonctions psychiques émotives sont d'abord sociales, puis appropriées au plan subjectif, et leur développement est médiatisé par des signes. L'importance de la médiation instrumentale en lien avec les émotions peut également être discutée à la lumière des résultats relatifs aux concepts scientifiques associés aux émotions, aux structures d'action favorisant la mise en objet de son expérience émotive et l'appropriation éventuelle des signes d'expression émotive. En effet, au cours de l'activité des groupes visant l'ISP, dans une perspective de counseling, les tâches ou les ateliers réservent un espace spécifique à l'expression et au développement de la conscience et de la maîtrise des émotions à deux échelles : d'abord interpsychiques au cours de l'activité collective, puis intrapsychique lors de l'activité subjective. Au cours de l'activité collective, diverses situations d'interaction suscitant des émotions plus vives sont utilisées pour amener la personne à mettre en objet son expérience afin de la conscientiser et de lui permettre, éventuellement, d'acquérir une plus grande compréhension et une plus meilleure maîtrise des émotions ressenties. Comme adultes, plusieurs personnes participantes ont

¹³⁶ Traduction libre de « We do not simply “feel”, but we “feel” with sense and meaning. We become emotioned within a web of interpersonal relations – immersed in a social-individual history of relationships where people affect each other ».

manifesté le besoin de conceptualiser les émotions associées aux expériences significatives de leur parcours professionnel et personnel, des expériences parfois même non réalisées.

Les exemples que nous avons retenus dans la présentation des résultats montrent que certaines personnes se sont approprié – au cours de l'activité et avec l'aide des autres membres et intervenantes – des concepts scientifiques et une structure d'action permettant de mettre en objet leur expérience émotive à travers le reflet de celle-ci dans le processus de conscience. Les exemples donnés au chapitre précédent de Marie-Hélène et Louise, montre que ces dernières participantes prennent conscience de leur anxiété à l'égard du retour aux études, de leur peur d'être jugées et de l'inconnu. Elles sont capables de maîtriser cette émotion et de l'utiliser comme ressource pour se donner du pouvoir sur la situation. À l'instar de nombreux autres extraits du chapitre 4, cet exemple montre l'importance de considérer les émotions comme médiateur pouvant influencer positivement (dynamiser) ou négativement (contraindre) les actions et les opérations orientées vers des buts, comme l'a déjà démontré Roth (2009). Friedrich (2010) regroupe en deux néo-formations centrales la conception vygotskienne du développement humain : la prise de conscience et l'agir volontaire. Ainsi, en plus de la capacité d'agir volontairement, la sphère motivationnelle (qui inclut les émotions) joue un rôle important dans les actions à l'échelle individuelle autant que dans les actions contributives de la personne au cours de l'activité collective. Eu égard aux résultats attendus en lien avec l'ISP, cette dimension paraît centrale à considérer pour dégager les entraves et les éléments dynamogènes dans les actions posées par les personnes participantes.

En ce sens, comme l'illustrent les exemples qui précèdent, nous constatons qu'en intégrant divers instruments culturels que la personne participante s'approprie et maintient, l'activité collective peut ouvrir une ZDP chez certaines d'entre elles. Il en découle, pour ces dernières, une capacité renouvelée à agir volontairement à travers la conscience de leur expérience émotive. De multiples exemples ont également été donnés où des émotions – de joie, de colère, de peine, d'amour – sont suscitées : à travers les contradictions de l'activité collective, lors des moments partagés de joie et de rires, lorsque des liens sont créés grâce à

l'activité de groupe et aux tâches qui y sont réalisées, etc. Il semble ainsi que la participation à une activité collective puisse raviver une vitalité émotive, parfois endormie ou refroidie par des expériences émotives négatives. La fierté partagée en lien avec la réussite collective d'un défi, le succès d'une simulation d'entrevue jugée difficile et l'acceptation en formation ont parfois donné lieu à de grandes exclamations. Ces situations ont permis aux personnes participantes d'entrer en contact les unes avec les autres et de vivre collectivement des expériences émotionnelles intenses et positives. La reconnaissance, à travers la conscience de liens affectifs fiables, sécurisant et peu conditionnels créés à travers l'activité collective, suscite également un sentiment d'appartenance et de sécurité pouvant être associé, comme l'ont déjà montré Michaud *et al.* (2012a), à la sphère amour du modèle de reconnaissance sociale de Honneth (2002) :

L'expérience intersubjective de l'amour ouvre l'individu à cette strate fondamentale de sécurité émotionnelle qui lui permet non seulement d'éprouver, mais aussi de manifester tranquillement ses besoins et ses sentiments, assurant ainsi la condition psychique du développement de toutes les autres attitudes de respect de soi. (p. 131)

Dans les entrevues réalisées avec les membres de PCM, il nous a été possible d'interpréter la coloration émotive des propos tenus à l'égard de diverses expériences vécues. Nous avons pu dégager un lien entre le sens et la signification de l'émotion qui permet de mettre à distance, à l'aide du langage, l'expérience émotive, ressentie notamment physiquement. En ce qui concerne la reconnaissance des signes expressifs d'émotions (Holodynski, 2013), les données collectées nous ont permis d'observer que la reconnaissance de ces signes entre les personnes participantes et avec les intervenantes a ouvert des espaces de soutien : comme nous l'avons souligné au chapitre 4, plusieurs des personnes participantes, lorsqu'elles vivaient des situations difficiles, savaient sans nécessairement le nommer que la mise en place de structures d'action pouvant faciliter l'empathie favorisait cette capacité à reconnaître chez l'autre des signes expressifs d'émotions. Les données mobilisées dans notre analyse ne permettent cependant pas de déterminer si les personnes s'approprient ces

signes, comme le soutient Holodynski (2013), comme médiateurs de leur régulation émotionnelle.

Nos résultats montrent aussi l'usage, au cours de l'activité collective des groupes analysés, de formes culturelles écrites, imagées ou, plus globalement, de formes culturelles artistiques visant à susciter des émotions. L'expression et la conceptualisation des émotions constituent des actions et tâches réalisées au cours de l'activité collective et subjective : certaines techniques sociales stimulent ou fabriquent en effet les sentiments, qui peuvent ensuite être conceptualisés à l'aide des significations transmises et appropriées des émotions. Vygotsky (1925/2003) souligne à ce sujet « que l'art est une technique sociale du sentiment, un outil de la société, grâce à quoi il entraîne les aspects les plus intimes de notre être » (dans Brossard, 2004, p. 97). L'utilisation de formes culturelles artistiques, principalement sur le site 1, a de cette façon permis de susciter des sentiments et d'amener certains participants, en conceptualisant les émotions qui y étaient associées, à les maîtriser à travers le processus de conscience. Cet espace, marqué notamment par l'empathie des pairs et des intervenantes, a également permis de susciter des confidences, notamment autour d'expériences jugées taboues comme la violence physique ou sexuelle. Ces résultats entrent en écho avec ceux déjà constatés au niveau de l'interaction communicative dans les entretiens individuels d'orientation rendant possible la confiance (Orly-Louis, 2011). D'autres techniques comme « la toile d'araignée des liens », qui relie l'ensemble des participants dans le bilan de groupe sur le site 1, semble aussi utilisée pour évoquer chez les participants le sentiment d'appartenance, comme Gabrielle l'explique elle-même à la fin de l'atelier : la toile créée représente les liens entre eux depuis le début de leur participation.

Quant à l'importance des concepts pour susciter la conscience, particulièrement celle des émotions, Valsiner (2012) propose une modélisation en « niveaux » des étapes de la généralisation sémiotique des émotions qui pourrait bonifier de futurs travaux. Au niveau 1, le sentiment est vécu sans être associé à un mot (phase pré-sémiotique); au niveau 2, la personne situe les termes généraux des catégories d'émotions et au niveau 3, elle arrive à

un niveau d'abstraction supérieur, où elle met en lien cette émotion dans son dialogue intérieur avec les catégories d'émotions pour arriver à mettre des mots précis sur son émotion. Au niveau 4, la personne atteint une émotion « plus élevée » qui, médiatisée par les mots, affecte globalement son psychisme. Ainsi, comme nous l'avons exposé dans le chapitre précédent, il semble que certaines personnes participantes arrivent à une plus grande maîtrise et conscience de leurs émotions, à un rapport plus volontaire à celles-ci lorsqu'elles sont dynamisées par la médiatisation d'instruments conceptuels et d'œuvres culturelles au cours de l'activité collective. Il est probable que ces personnes accroissent leur rayon de conscience et leur développement en créant de nouvelles liaisons entre la conscience *sentante* et la conscience *pensante*, que Vygotsky identifie comme « des modes différents de reflets de la réalité et des types différents de conscience » (Vygotsky, 1934/2013, p. 509). Nous avons pu dégager dans le même sens que ce développement a un impact favorable à l'ISP, car il s'appuie sur une autorégulation plus consciente des émotions dans les interactions avec soi (sujet/objet) et avec autrui.

3. LA MÉDIATION INSTRUMENTALE AU CŒUR DE L'APPRENTISSAGE ET DU DÉVELOPPEMENT À L'ÂGE ADULTE EN CONTEXTE DE GROUPE VISANT L'ISP

Au terme de notre analyse des résultats se dégage l'importance du rôle fondamental joué par la médiation instrumentale dans le processus d'apprentissage ouvrant sur le développement des adultes à travers l'activité collective, un constat similaire à celui fait par Vygotsky (1928-31/2014) auprès des enfants. Les instruments présentés dans les deux groupes de travail sur l'ISP ont été saisis par les personnes participantes, à la fois pour contribuer au développement de l'activité collective et pour réaliser des apprentissages ouvrant sur leur développement subjectif. En décrivant le processus de double stimulation aux deux échelles d'activité (collective et subjective), nous avons montré l'importance, pour les personnes, de la maîtrise volontaire d'instruments psychologiques pour résoudre des problèmes, transformer l'activité collective et se transformer elles-mêmes.

Nous avons mis en lumière l'appropriation de formes culturelles conceptuelles comme instruments de la pensée réalisée au cours de l'activité collective. Les concepts scientifiques et les structures d'action développés culturellement et historiquement sont utilisés pour médiatiser la conscientisation de l'expérience. La proposition de la catégorie des concepts concrétisés montre que, lorsque le mouvement d'appropriation des concepts scientifiques a été partiellement complété, des raccourcis conceptuels peuvent s'ensuivre; ces derniers peuvent être efficaces dans la situation concrète, mais limitent l'utilisation des concepts comme instruments de pensée. L'analyse a également permis de dégager l'utilisation de multiples concepts quotidiens liés aux interactions dans les actions concrètes et courantes : il s'avère toutefois que ces concepts de faible niveau d'abstraction ne permettent pas aux personnes participantes de systématiser leur expérience. Dans le contexte d'éducation non formelle que constituent les groupes d'ISP, les concepts scientifiques présentent l'intérêt d'amener les personnes participantes à s'approprier – à l'instar de ce que souligne Brossard (2008) pour les enfants et l'école – des connaissances éloignées de leurs connaissances spontanées, ce qui leur permet de « construire un espace interne de développement fait de tensions et de contradictions vivantes » (p. 70) entre des plans différents de leur activité psychique. Les CS et SA servent ainsi à offrir une signification d'abord accessible seulement à la personne dans son langage intérieur, signification qui peut ensuite être conceptualisée. La personne peut ultérieurement recourir à la médiation d'un instrument langagier (Vygotsky, 1925/2003, 1930/2003) dans les moments de partage. Les personnes participantes de PCM partagent leur expérience dans le courant de l'activité collective. Cette mise en objet de l'expérience au cours du processus de conscience, vitalisée par l'activité collective à l'aide d'instruments, se révèle centrale dans le processus de conscience des adultes dans les groupes d'ISP. Comme l'ont montré divers extraits, le fait de mettre en objet ses expériences vécues à l'aide d'instruments psychologiques permet de stimuler ou de dynamiser, à travers la conscience d'autres expériences (Clot, 2001; Vygotsky, 1928-1935/1994), des potentialités non réalisées lors de l'activité et éventuellement de les stimuler. L'activité est donc médiatisée par les instruments, mais également médiatisante pour la création de nouvelles formes d'activités. Elle contribue de plus au rapport du sujet à lui-même comme objet (Friedrich, 2012;

Vygotsky, 1928-31/2014). En ce sens, Clot (2003) expose la conscience comme une liaison sociale avec soi-même, qui se réalise en créant un rapport entre les activités.

Les travaux de Rabardel (2005) ont montré que les types de médiation instrumentale vont varier au cours de l'activité collective des personnes selon le but qu'elles donnent aux actions qu'elles souhaitent réaliser. Dans le contexte à l'étude dans la présente thèse, la médiation instrumentale en jeu au cours de l'activité des groupes d'ISP se révèle principalement heuristique ou réflexive (Bégin et Pastré, 2002; Dutoit et Mailles-Viard Metz, 2012), c'est-à-dire que l'instrument est utilisé comme un moyen visant la transformation du sujet. Les instruments convoqués tout au long de l'activité collective dans une médiation collaborative visent ultimement la transformation du sujet, de son rapport à soi, et de son rapport à autrui et au monde. Au cours de PCM, la participation et la contribution des personnes à l'activité collective multiplient les interactions interpsychologiques pouvant être sources 1) de contradictions pour l'activité subjective et 2) de réactivation de la vitalité psychologique. Cette primauté de l'interpsychologique sur le développement psychologique rappelle la loi du développement déjà énoncée par Vygotsky sur le développement des enfants. Nous l'avons vu, les normes dans les groupes d'ISP analysés sont d'abord établies pour réguler les interactions et les actions à l'intérieur du système d'activité; elles sont ensuite mobilisées explicitement par certaines personnes participantes comme instruments d'autorégulation dans leurs actions. Il en va de même pour les instruments servant à organiser la division du travail collectif et l'appropriation de la signification des rétroactions réalisées dans l'action par les membres de la communauté.

L'analyse des données suscite également des pistes d'interprétation voulant qu'à l'intérieur du groupe, des instruments psychologiques (principalement des CS et SA) aient été transmis et partagés par les personnes participantes pour permettre la maîtrise de leurs émotions et transformer la conscience de ces émotions vécues en lien avec l'historicité de leur parcours professionnel passé et les projets futurs anticipés. Ces personnes participantes, par l'entraide qu'elles offrent aux autres, par leur apprentissage et par le processus de conscientisation qu'elles peuvent partager, deviennent alors des ressources

pouvant stimuler chez leurs pairs des apprentissages ouvrant sur le développement. Leurs apprentissages et la conceptualisation renouvelée qu'elles s'approprient dans leur rapport à soi, à autrui et au monde peuvent donc être remobilisés au cours de l'activité collective comme ressources afin de susciter l'apprentissage et le développement en vue de l'ISP. Ces résultats pavent la voie à des pistes de recherche sur l'importance de la collaboration dans les apprentissages à l'âge adulte, piste déjà ouverte par Vygotsky dans sa définition de la ZDP et dans ses analyses des jeux des enfants (Rochex, 1997).

Ce chapitre de discussion a permis de montrer la pertinence du modèle d'Engeström par l'analyse de l'activité collective des groupes d'ISP, tout en proposant des ouvertures théoriques à la lumière de nos résultats. Nous avons soutenu qu'en considérant à la fois l'activité collective et celle des sujets qui agissent dans le système d'activité, la présente recherche répondait à certaines critiques qui allaient dans le sens des avancées souhaitées par certains auteurs en lien avec le troisième lignage de la théorie culturelle-historique de l'activité. Nos analyses ont également permis de réaffirmer la pertinence du concept de développement, tant au plan des systèmes d'activité que de l'activité des sujets. Nous avons discuté d'une clarification du concept de règles et de normes en montrant le flou qui peut être entretenu dans le modèle d'Engeström quant à certaines de ses composantes. Enfin, nous avons soutenu la pertinence de considérer les rapports de pouvoir dans la conceptualisation de la division du travail et de la communauté. Enfin, nos résultats renforcent la pertinence de considérer les ressources et les contradictions qu'occasionnent les interactions entre les différents systèmes d'activités. Quant aux limites de la recherche et aux ouvertures que cette dernière crée en termes d'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique, nous les aborderons dans la conclusion.

LA CONCLUSION

En matière d'insertion sociale et professionnelle, plusieurs pays occidentaux choisissent de mettre en place des programmes de groupe afin de répondre aux besoins d'accompagnement et d'aide de personnes en situation de chômage de longue durée. La plupart des recherches sur ces programmes démontrent leur efficacité significative pour favoriser l'insertion en emploi et développer certaines variables intermédiaires favorables à l'ISP comme l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle, la motivation, etc. Pour certaines personnes, par ailleurs, la participation à de tels groupes visant l'ISP ne rencontre pas les effets escomptés et peut susciter une perte d'espoir quant aux possibilités de s'insérer sur le marché du travail. La présente thèse poursuivait donc l'objectif de comprendre comment les actions menées par les personnes participant à la transformation de l'activité collective suscitent des apprentissages chez ses dernières et, éventuellement, leur développement en vue de l'insertion sociale et professionnelle.

Pour l'étude des groupes visant l'insertion sociale et professionnelle et, plus largement, des groupes mis en place par des spécialistes de l'orientation professionnelle, la présente thèse propose une entrée théorique novatrice : la théorie culturelle-historique de l'activité. La stratégie d'analyse utilisée au cours de la thèse, considérant à la fois l'activité collective et l'activité des personnes qui agissent à l'intérieur du système d'activité, est une piste de développement de la théorie culturelle-historique de l'activité permettant de répondre à certaines critiques formulées sur le manque de considération de l'échelle individuelle (Davidov, 2005; R. Engeström, 2009; Stetsenko, 2005; Stetsenko et Arievidh, 2004). Nos travaux proposent une remobilisation des concepts élaborés par Vygotsky pour comprendre le développement des personnes agissant dans le système d'activité. Les travaux de la troisième génération de la théorie de l'activité (Engeström, 1987) se sont en effet développés en critiquant le manque de considération de l'infrastructure socioculturelle de l'activité – notamment les règles, la division du travail et la communauté – dans la première génération (celle de Vygotsky). Cette thèse contribue à ce courant théorique en considérant, d'une part, l'infrastructure socioculturelle dans les analyses et d'autre part,

l'apprentissage et le développement des personnes qui suscitent le développement du système d'activité à la lumière des conceptualisations de Vygotsky et de celles d'auteurs contemporains ayant contribué à en discuter et à en bonifier les apports (Brossard, 2012; Clot, 2008; Friedrich, 2010; Friedrich, 2012; Saussez, 2011; Sève, 2013; Valsiner et van der Veer, 2014)¹³⁷.

Nos résultats montrent la pertinence d'utiliser la théorie culturelle-historique de l'activité pour comprendre les liaisons entre deux échelles d'analyse, à savoir 1) le système d'activité mobilisé par l'activité collective des groupes d'ISP et 2) l'apprentissage en lien avec l'ISP ouvrant sur le développement des personnes participantes. Nous avons mis en évidence que l'objet vers lequel l'activité collective et l'activité subjective sont dirigées correspond au développement des personnes en vue des résultats attendus au regard de l'insertion professionnelle. L'utilisation des concepts de contradictions, d'instruments, de règles, de division du travail et de communauté s'est avérée féconde pour décrire le développement de l'activité collective. De même, en mobilisant les conceptions vygoskiennes de médiation instrumentale, de rapport entre concepts scientifiques et quotidiens, des émotions, de conscience, de maîtrise, de volition, d'apprentissage et de développement, nous avons pu comprendre comment l'activité collective permet des apprentissages et constitue une source de contradictions dynamogènes pour l'activité psychique.

Nous avons dégagé que la contribution d'une personne au cours de l'activité collective, sa participation à la réalisation collective d'un projet pour la communauté, les liens qu'elle crée, tout comme la résolution de multiples contradictions médiatisées par les instruments à une échelle interpsychique, suscitent des apprentissages et fournissent des instruments qui sont souvent appropriés à l'échelle subjective de cette personne. Dans plusieurs cas, des occasions d'apprentissage de structures d'action ont émergé des multiples contradictions ayant marqué l'activité collective – doubles contraintes, conflit, conflit

¹³⁷ Des collectifs de ces auteurs sont également regroupés dans plusieurs ouvrages consacrés à Vygotsky notamment sous la direction de Clot (1999, 2012) et de Yvon et Zinchenko (2011).

critique et dilemme – et permis de les résoudre. De même, d'autres instruments écrits et oraux étaient introduits spécifiquement dans l'optique de susciter des apprentissages chez les sujets. La présente thèse a donc permis de mettre en lumière la centralité de la médiation instrumentale dans le développement de l'activité collective et subjective. Les résultats valident également, chez des adultes, la proposition conceptuelle de Vygotsky (1934/2013) quant à l'importance de la systématique et de l'inscription des concepts dans un système pour qu'ils soient volontairement remobilisés comme instruments de pensée et d'agir. Notre proposition d'une catégorie de « concepts concrétisés » montre que, par la situation concrète, des raccourcis conceptuels sont repris sans maintenir la systématique du concept scientifique, ce qui peut nuire à l'appropriation de ces derniers. Nos résultats permettent en effet de dégager la présence de plusieurs concepts quotidiens qui présentent une efficacité dans les interactions courantes et concrètes au cours de l'activité collective, mais dont le faible niveau d'abstraction et l'utilisation souvent non consciente rendent difficile leur utilisation comme instruments ouvrant sur le développement en vue de l'ISP. L'analyse des données a également permis d'identifier des structures d'action qui réfèrent, quant à elles, à des formes développées culturellement pour séquencer et structurer efficacement l'action dans un contexte donné.

Cette étude met en évidence plusieurs apprentissages réalisés par les personnes participantes au cours de l'activité collective. Les apprentissages réalisés peuvent susciter des contradictions qui, médiatisées par des instruments langagiers, peuvent susciter soit le développement soit l'établissement d'un rapport plus volontaire et conscient à soi, à soi agissant dans et sur le monde, à autrui et au monde. Différentes thématiques d'apprentissage ont été identifiées chez les personnes et les groupes analysés : 1) une méthode de résolutions d'une double contrainte; 2) une méthode de résolution de conflits; 3) la régulation de ses actions avec des instruments normatifs, de même que 4) l'organisation et la division des tâches. Des instruments ont également été transmis afin que les personnes apprennent à 5) transformer son rapport à soi; 6) conceptualiser l'ISP; 7) reconnaître et à concevoir l'impact de ses actions sur autrui; 8) apprendre à tisser des liens et des relations de confiance; 9) à reconnaître sa valeur sociale et 10) à appartenir à un

groupe, à y contribuer positivement et à en être solidaire. Ainsi, la contribution à l'activité collective paraît ouvrir une zone de développement le plus proche pour plusieurs personnes participantes, avec la collaboration des pairs et des intervenantes. Nous avons constaté que les apprentissages et le développement des pairs dynamisent – lorsqu'ils sont partagés – des contradictions pour l'activité subjective de l'individu. À l'aide des instruments langagiers, les personnes participantes contribuent effectivement à leur propre développement, mais également à celui des autres membres et du groupe, ce qui ressort dans notre étude comme l'une des conditions favorables à l'intervention en groupe visant l'ISP : à travers ce processus de développement, l'analyse des parcours des personnes participantes a révélé l'atteinte de résultats souhaités d'ISP. Chez quelques personnes, pourtant, l'attrait des anciennes habitudes de consommation de drogue et d'alcool persiste; malgré les nombreux allers-retours réalisés et des prises de conscience quant aux impacts négatifs sur l'ISP, ces comportements se poursuivent et continuent de nuire à l'ISP. Par ailleurs, nos résultats montrent l'importance de la considération des émotions et de la sphère motivante dans l'analyse de l'activité des groupes d'ISP : elles soutiennent le rôle de l'interaction et du recours aux formes culturelles dans le cadre d'actions porteuses de sens pour les personnes afin de restaurer la vitalité émotionnelle de ces personnes.

1. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

La méthodologie mise en œuvre dans la présente recherche repose sur l'analyse secondaire de données issues de la recherche *Personnes et communautés en mouvement*. Notre analyse a permis de suivre l'activité de deux groupes d'ISP de même que les apprentissages ouvrant sur du développement chez les personnes participantes. L'une des forces de l'analyse secondaire a été de pouvoir bénéficier de données longitudinales, dont la collecte dans le cadre d'une thèse et des contraintes liées au financement dans les organismes communautaires aurait été fort difficilement réalisable. En effet, la mise en œuvre de l'intervention en groupe, d'une durée de 18 mois, a été réalisée dans le cadre d'une subvention fédérale du programme *Initiative d'innovation pancanadienne*, un fonds qui n'aurait pas été accessible à une étudiante de doctorat et sans lequel les organismes n'auraient pas réalisé l'intervention. La réutilisation de données qui avaient nécessité un

investissement remarquable de la part des acteurs impliqués avec de nouveaux objectifs de recherche représente d'ailleurs l'une des forces de l'analyse secondaire encore peu utilisée en recherche qualitative selon Fielding (2004). Dans notre cas, l'utilisation secondaire de ces données longitudinales a donc permis de suivre à la fois la transformation de l'activité du groupe sur une période d'une année et demie et les apprentissages ouvrant sur le développement des personnes participantes.

L'une des limites inhérentes à l'analyse secondaire concerne les choix de méthodes de collectes de données, nécessairement préétablis par l'inscription dans une recherche-source : le cadre théorique retenu ici aurait pu entraîner des choix différents. Suivant le principe de la double stimulation (Engeström et Sannino, 2013; Vygotsky 1934/2013), par exemple, il nous serait apparu pertinent, au cours de l'activité du groupe, de discuter avec les intervenantes et les personnes participantes des instruments conceptuels mobilisés ou qui pourraient être mobilisés pour résoudre les problèmes rencontrés dans les situations collectives et individuelles. De même, notre analyse se serait peut-être avérée plus riche encore si des données avaient été collectées plus régulièrement sur les interactions dans l'action avec les personnes participantes, afin de susciter leur parole quant aux apprentissages réalisés et aux transformations opérées dans leur rapport à elles-mêmes, à autrui et au monde. De même, une étude des productions écrites des personnes participantes aurait pu nous renseigner sur une maîtrise des concepts qu'elles pouvaient ne pas avoir manifestés à l'oral, que ce soit dans les entretiens individuels ou lors des journées d'observation.

De même, nous avons peu d'informations sur les aspects physiologiques ou sommatifs des actions orientées vers l'objet des personnes participantes, ce qui nous paraît constituer une limite aux données disponibles, au regard des préoccupations exposées par Vygotsky (1998) quant à l'importance de ne pas considérer un dualisme entre les dimensions physiologiques et psychiques. Selon lui, « aucun état de conscience ne doit être dissocié de ses conditions physiques » (p. 388). Dans l'analyse, nous avons décrit les troubles de santé mentale ou physique selon les diagnostics connus, mais nous n'avons pas

pu y référer de manière approfondie et comprendre leurs effets pour en dégager une influence éventuelle sur le développement des personnes participantes atteintes.

Les données collectées n'ont pas non plus permis de faire une analyse approfondie des autres systèmes d'activité impliqués au cours de l'activité du groupe. Par exemple, dans les contradictions avec Emploi-Québec, nous ne disposons pas des données permettant de faire une analyse de l'infrastructure sociale (règles, division du travail, communauté) ni des instruments mobilisés au cours de l'activité. Notre examen demeure limité quant à l'interinfluence d'autres systèmes d'activité dans le réseau (Engeström, R., 2009; Engeström, 2001) qui partagent le même objet, dans le cas présent, les mêmes attentes de résultats quant à l'insertion sociale et professionnelle des personnes participantes. La pluralité des voix qu'un tel réseau entraîne dans la transformation des systèmes d'activité aurait pu être davantage considérée.

La critique formulée par Saussez (2008) à l'égard de l'absence de problématisation de la dynamique sociale du langage chez Vygotsky pourrait également s'appliquer à notre travail de thèse. À l'instar de cet auteur, d'autres auteurs comme Wertsh (1991) et Clot (2005) ont mobilisé cette dynamique sociale en s'inspirant de Bakhtine, ce qui leur a permis de bonifier l'interprétation des données en lien avec le concept de voix en tenant compte de la pluralité des voix actuelles et passées qui viennent médiatiser, dans une lutte, l'action d'énonciation d'une personne dans le dialogue (Wertsh, 1991). En lien avec le texte écrit dans un processus de reconnaissance des acquis, Rioux et Bélisle (2012) montrent également, en le problématisant avec les travaux de Mead (1934/2006), la présence des autres dans le travail d'écriture de soi. L'aspect social du langage et de l'écrit pourrait ainsi venir enrichir une analyse des productions langagières dans le cadre des groupes d'ISP.

Il aurait enfin pu être pertinent de recourir à une validation par accord interjuge de la classification des structures d'action, et des concepts scientifiques, concrétisés et quotidiens. Ce codage par une personne externe au projet aurait potentiellement accru la

validité des interprétations ou limité les biais éventuels d'interprétation (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Nous avons toutefois fait le choix, pour limiter ces biais, de produire des synthèses intermédiaires incluant l'ensemble des concepts répertoriés et leur classification. Ces synthèses ont été présentées et discutées à de multiples reprises avec l'équipe de direction s'inscrivant dans des perspectives théoriques complémentaires et impliquées tant dans la recherche que dans la formation en orientation professionnelle ou dans la profession même de conseillère ou de conseiller d'orientation. Cette interrelation entre recherche, formation et pratique fera d'ailleurs l'objet de la prochaine partie.

2. L'INTERRELATION ENTRE LA RECHERCHE, LA FORMATION ET LA PRATIQUE

Au regard de la thématique du doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke, l'interrelation entre recherche, formation et pratique, nous avons déjà soutenu concevoir ces trois dimensions comme des mondes possédant des caractéristiques spécifiques ou des rationalités distinctes qui demandent une traduction ou une médiation pour passer de l'une à l'autre : ces mondes sont entendus comme à la fois distincts et interreliés.

L'entrée par l'activité (Saussez, 2014) nous permet d'ouvrir sur une conceptualisation des interrelations entre la recherche, la formation et la pratique. Selon leurs rationalités distinctes, elles sont marquées par une activité matérielle concrète où il existe une différence entre le réel de l'activité et l'activité effectivement réalisée, de même qu'entre l'activité prescrite et l'activité réelle (Clot, 2008). Cet écart peut provoquer le besoin d'une mise à distance des activités courantes à l'aide d'instruments – parfois produits selon une autre rationalité – qui sont traduits ou appropriés selon les besoins de l'activité. Ainsi, à la lumière des travaux sur les intersections et les frontières (*Boundary crossing*) entre les réseaux (Engeström, 2001; Engeström et Sannino, 2013; Owen, 2008), la recherche, la formation et la pratique peuvent être conceptualisées comme des systèmes d'activités interreliés par des frontières. Comme le souligne Saussez (2014), certains artefacts et instruments langagiers « frontaliers » (p. 195) pourraient servir à créer une

continuité entre des mondes distincts qui considéreraient le même objet selon des rationalités et des buts différents.

Dans le domaine de la formation, le principal motif de l'activité réside dans le « faire apprendre ». Dans ce contexte, la formation de l'intervention de groupe ou en counseling de carrière groupal s'organise autour de plusieurs modèles d'intervention. Certains auteurs présentent des modélisations – principalement normatives – que le formateur devrait présenter à ses étudiantes et étudiants (Bertheau, 2006; Gitterman, 2004; Shulman, 2011; Trotzer, 1999). Ces modèles, bien que pouvant constituer des repères conceptuels pertinents, présentent des failles dans la différence entre le prescrit et le réel. Les étudiantes et étudiants peuvent ressentir de l'impuissance ou de l'incompétence lorsqu'ils rencontrent des difficultés à susciter l'apprentissage des personnes participantes ou leur mise en mouvement, alors qu'ils croyaient avoir les compétences pour le faire sur le plan théorique. De même, la multiplicité des milieux de pratiques (communautaire, scolaire, organisationnel, réadaptation) offerts aux conseillères et aux conseillers amène des besoins, en formation, d'être exposés aux réalités matérielles et instrumentales de l'activité dans ces milieux (OCCOQ, 2014).

Certains dispositifs pédagogiques peuvent favoriser la création de collectifs de personne en formation pour discuter de leur activité et des difficultés éprouvées. Des concepts scientifiques (réfléchis notamment du lieu de la recherche) ou des structures d'action incluant des normes de pratiques peuvent alors y être transmis et traduits selon les besoins de la situation d'apprentissage pour permettre de généraliser et de conscientiser leur expérience d'intervention, d'évaluation ou de conception de l'intervention. Des personnes agissant comme conseillères expertes de la pratique peuvent également être mises en lien avec des novices, ce qui offre des espaces de mise en visibilité « du métier » permet de le discuter et d'en susciter la vitalité (Clot, 2008; Saussez, 2014). Un tel contact peut aussi permettre aux étudiantes et aux étudiants d'ouvrir une ZDP permettant progressivement de transformer leur capacité d'agir, avec l'aide des instruments qu'ils ont appris à maîtriser, et de développer leur compétence à concevoir l'intervention et à intervenir directement

(OCCOQ, 2010) auprès des groupes et des personnes en lien avec leurs enjeux d'insertion, d'orientation et d'adaptation (Guédon, Savard, Le Corff et Yergeau, 2011). Ainsi, à l'instar de ce qui se dégage de la thèse, les situations de contradiction peuvent nécessiter la médiation des instruments conceptuels systématisés pour conscientiser les apprentissages et favoriser le développement des personnes en formation afin d'améliorer leurs compétences pratiques.

Les besoins de formation peuvent de surcroît susciter des pistes heuristiques en lien avec les dispositifs de formation facilitant potentiellement l'appropriation des concepts scientifiques et des structures associés à l'orientation par les personnes étudiantes; ces pistes fournissent des occasions riches de discuter et d'analyser l'activité. Certains travaux sur les dispositifs de formation, basés sur l'analyse de l'activité des enseignantes et des enseignants, pourraient par exemple guider de futures recherches sur des adaptations de ces dispositifs aux réalités de l'activité des conseillères et des conseillers d'orientation (ex. Flandin et Ria, 2014; Ria et Leblanc, 2011). De telles recherches viendraient bonifier l'analyse de l'activité déjà mise en œuvre dans les supervisions collectives, un dispositif pédagogique déjà mis en œuvre dans plusieurs universités québécoises, dont l'Université de Sherbrooke. L'utilisation en collectif de la vidéo (expérience mimétique) est déjà mobilisée pour soutenir la mise à distance de leur activité et susciter des contradictions entre l'activité réalisée et les potentialités non-réalisées. Ce dispositif de formation permet d'utiliser l'activité matérielle concrète et sa conceptualisation – principalement à l'aide des CS liés à l'orientation et à l'ISP – pour dynamiser les apprentissages et leur activité d'intervention auprès des personnes en chômage de longue durée.

Les résultats en lien avec la vitalité dialogique et la création de liens que suscitent les interactions au cours de l'activité de groupe invitent à réfléchir, dès la formation des conseillères et des conseillers d'orientation, sur la place donnée aux contradictions pour qu'elles soient créatrices de vitalité dans l'accompagnement des groupes et des personnes participantes qui y agissent. Cette discussion pourrait se construire autour du concept de genre professionnel. En effet, alors que la mission sociale des c.o. au Québec et des

conseillères et conseillers d'orientation psychologues en France (c.o.p.) est orientée autour de la relation d'aide, Amici et Le Moigne (2007) ont démontré la tendance des gens pratiquant ces professions à vouloir éviter les conflits, à faire preuve d'une très grande capacité d'adaptation et à souffrir du syndrome de la gentille conseillère ou du gentil conseiller, le « *nice counselor syndrome* » en anglais (Bemak et Chi-Ying Chung, 2008; Viviers, 2014). Il nous paraît donc important, au sein de la formation, de stimuler la capacité des personnes étudiantes à soutenir des controverses sur deux plans : celles pouvant soutenir le développement du genre professionnel de leur profession, et celles à susciter dans le cadre de l'activité collective des groupes. Un tel travail nous paraît central pour assurer la vitalité dialogique des groupes et des personnes participantes, tant étudiantes en orientation professionnelle que bénéficiaires de services d'orientation.

En ce qui a trait à la pratique, outre les éléments déjà discutés sur le genre professionnel, nos résultats montrent l'importance de la vitalité dialogique provoquée par l'activité collective pour le développement de l'agentivité des personnes en situation de chômage de longue durée, notamment par la création de nouveaux liens, les interactions concernant les normes et la division du travail, les interactions avec la communauté et la maîtrise de nouveaux instruments conceptuels. Cela plaide en faveur de la mise en œuvre, auprès de ces populations, de dispositifs d'insertion sociale et professionnelle qui incluent une participation et une contribution des personnes à un groupe ou dans un collectif pouvant susciter cette vitalité. Dans le contexte de tumulte politique quant au maintien de certains services d'employabilité, la signification des résultats de la présente thèse pourraient soutenir une perspective de maintien à l'accessibilité aux ressources d'emploi (Sen, 2003).

La vive intensité des contradictions constatée au cours de l'activité des deux groupes soutient l'importance de créer des espaces collectifs de discussion entre les personnes en milieu de pratique et les scientifiques pour nommer leurs préoccupations et réfléchir ensemble aux solutions pouvant être mises en œuvre pour soutenir les personnes participantes. Une telle mise en commun pourrait de plus soutenir le pouvoir d'agir des

conseillères et des conseillers d'orientation dans la résolution des contradictions avec les personnes bénéficiant de leur service. Pour maintenir et créer le sens de l'activité professionnelle et éviter sa dévitalisation, il nous paraît important de créer des espaces de discussion sur et dans le travail. De même, pour permettre l'articulation des résultats de la recherche aux réalités de la pratique, des espaces de réflexion collective sur l'activité pourraient être créés avec des personnes professionnelles œuvrant auprès de personnes en chômage de longue durée. Les résultats et les concepts mobilisés dans notre thèse pourraient agir comme éléments d'abstraction dans un processus dialectique, selon les termes d'Engeström et Sannino (2013), ce qui amènerait chez les personnes intervenantes une remise en question de l'activité existante. Des réflexions en lien avec le processus de médiation instrumentale, les catégories de structures d'action et de concepts concrétisés mis en lumière dans la thèse pourraient fournir de nouveaux instruments pour penser leur activité. Éventuellement, selon les demandes des praticiennes et des praticiens, la constitution de collectifs visant à réfléchir et à transformer leur activité et, plus largement, contribuer au développement du genre professionnel ouvrirait à de nouvelles possibilités de recherche, ce qui pourrait impliquer la mise en œuvre de dispositifs de recherche et d'intervention du laboratoire du changement ou de la clinique de l'activité. Des expériences concluantes ont été réalisées en ce sens avec des groupes de c.o.p. ou de personnes enseignantes en France (Amici et Le Moigne, 2007; Bournel Bosson, 2009; Felix, 2014; Fernandez et Malherbe, 2007)¹³⁸ ou avec des personnes conseillères d'orientation en milieu scolaire au Québec (Viviers, 2014). Ces contributions posent les bases d'une possible influence mutuelle entre la recherche et la pratique, nous permettant d'envisager des retombées stimulantes selon les rationalités à l'œuvre et les éléments porteurs de sens et d'efficience (Clot, 2008) qui caractérisent ces deux mondes.

¹³⁸ En lien avec la recherche collaborative, plusieurs textes regroupés dans le collectif dirigé par Bourassa, Fournier et Goyer (2013) offrent également des pistes pour concevoir une interrelation entre la recherche et la pratique porteuses à la fois de retombées épistémiques et pragmatiques.

3. L'OUVERTURE À DE NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE

En plus des quelques pistes de recherches déjà évoquées, la présente thèse ouvre plusieurs possibles. D'abord, comme nous l'avons clarifié dans les limites, les résultats nous invitent à considérer davantage l'aspect somatique dans les analyses : en considération des troubles de santé et des troubles de santé mentale et neuro-psychologiques dont peuvent souffrir les personnes participantes, il s'avèrerait pertinent de mieux comprendre l'effet de ces troubles sur la contribution d'une personne à un groupe d'ISP et sur l'apprentissage et le développement de cette personne en vue de son ISP. L'utilisation du concept de compensation, développé par Vygotsky (1928-1935/1994), pourrait en ce sens être porteuse pour mettre en visibilité les ressources personnelles et environnementales (Michaud, Dionne et Beaulieu, 2007a) mobilisées afin de compenser le trouble et favoriser l'ISP.

La présente thèse a mis en lumière l'importance de considérer les frontières entre les systèmes d'activités dont les réseaux se croisent en tenant compte des ressources auxquelles les personnes peuvent accéder. Nous avons également souligné la considération qu'il faudrait apporter aux rapports de pouvoir que ces frontières impliquent : il serait par exemple possible de bonifier les travaux considérant les frontières entre les systèmes d'activité d'une lecture des rapports de domination dans le système d'activité, dans les services offerts et, plus largement, dans les situations de vie des personnes en situation de chômage de longue durée (Blustein, 2006; Breton, 2012; Chronister, 2006; Chronister et McWhirter, 2006; Le Bossé, 2011; Ninacs, 2008)

Dans une perspective culturelle-historique, notre thèse s'est intéressée à des personnes en chômage de longue durée qui participaient et contribuaient à des groupes d'ISP, sans cibler une population déterminée parmi l'ensemble des personnes vivant cette situation. Dans une recherche ultérieure, il nous semble prometteur, dans une perspective nomothétique, de cibler plus particulièrement une population immigrante, dont la problématique d'ISP est amplifiée par la difficulté de s'appropriier, en plus des concepts scientifiques associés à l'ISP et des structures d'action, parfois dans une langue seconde, la manière de concevoir l'ISP dans un pays différent de leur pays d'origine. Des valeurs

associées à une vision collectiviste du monde (Flores, 2009) et déjà intégrées par les personnes peuvent influencer leur coopération au cours de l'activité collective et les buts qu'elles se fixent en lien avec leur ISP. La particularité de l'activité collective, de la coopération et des instruments mobilisés dans ce contexte pourrait enrichir la compréhension des spécificités de l'intervention auprès des personnes immigrantes. Cette ouverture va dans le sens des recommandations de plusieurs auteurs, à l'effet que les recherches dans le domaine de l'orientation doivent tenir davantage compte de l'intégration des populations négligées dans les théories, dont les minorités ethniques (Brown, 2007; Flores, 2009; Fouad et Kantamneni, 2008).

En terminant, même si nos propositions conceptuelles de concepts concrétisés et de structures d'action mériteront d'être bonifiées par des recherches ultérieures, cette étude doctorale montre les possibilités que permet l'analyse de la contribution des personnes participantes à un groupe dans le développement de l'activité collective comme source d'apprentissage et de développement des personnes en vue de leur ISP. La thèse a permis de dégager quelques pistes permettant d'accroître la compréhension des lignages et des frontières entre l'activité collective et l'activité subjective; d'autres recherches permettront d'étendre la réflexion à d'autres contextes d'intervention et auprès d'autres populations.

LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ACREQ (2013). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cre.qc.ca/>>. Consulté le 25 février 2013.
- Alheit, P. et Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *Orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 57-83.
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Allaire, J.F. et Morin, P. (2014). Travail d'un jour : rapport de l'évaluation et de l'implantation. *Cahier de recherche*, 1(1), 1-59.
- Amici, S. et Le Moigne, J. (2007). Questionner la pratique du conseiller d'orientation psychologue pour faire vivre le métier. *Éducation permanente*, 171(2), 45-58.
- Association américaine de psychiatrie (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). Washington, DC : American psychiatric publishing (1^{ère} éd. 1952).
- Andersen, I., Thielen, K., Nygaard, E. et Diderichsen, F. (2009). Social inequality in the prevalence of depressive disorders. *Journal of Epidemiology Community Health*, 63, 575-581.
- Anzieu, D. et Martin, J.-Y. (2014). *La dynamique des groupes restreints* (12^e éd.). Paris : Presses universitaires de France (1^{ère} éd. 1980).
- Azrin, N. H., Flores, T. et Kaplan, S. J. (1975). Job-finding club: A group assisted program for obtaining employment. *Behavior Research and Therapy*, 13, 17-27.
- Backhans, M. C., Lundin, A. et Hemmingsson, T. (2012). Binge drinking a predictor or a consequence of unemployment. *Alcoholism, Clinical and Experimental Research*, 36(11), 1983-1990.
- Ball, M et Orford, J. (2002). Meaningful patterns of activity amongst the long-term inner city unemployed : a qualitative study. *Journal of Community Applied Social Psychology*, 12(6), 377-396.
- Barbier, J-M (2000). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. In B. Maggi (dir.), *Manière de penser, manière d'agir en éducation et en formation* (p. 89-104). Paris : Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-C. (2002). Peut-on parler d'activation de la protection sociale en Europe?. *Revue française de sociologie*, 43(2), 307-332.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barma, S. (2008). *Un contexte de renouvellement des pratiques en éducation aux sciences et aux technologies : une étude de cas réalisée sous l'angle de la théorie de l'activité*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec.

- Barma, S. (2010). Analyse d'une démarche de transformation de pratiques en sciences, dans le cadre du nouveau programme de formation au secondaire à la lumière de la théorie de l'activité. *Canadian Journal of Education*, 33(4), 677-710.
- Barma, S. (2011). A sociocultural reading of reform in science teaching in a secondary biology class. *Cultural Studies of Science Education* 6(3), 635-661.
- Bear, M.F., Connors, B.W. et Paradisio, M.A. (2006). *Neurosciences à la découverte du cerveau* (3^e éd.) (Trad.par A. Nieoullon). Paris Éditions Pradel (1^{ère} éd. 1996).
- Becker, H.S. (1985). *Outsiders*. Paris : Métailié (1^{ère} éd. anglaise 1963).
- Bedny, G. et Karwowski, W. (2004a). Activity theory as a basis for study of work. *Ergonomics*, 47(2), 134-153.
- Bedny, G. et Karwowski, W. (2004b). A functional model of human orienting activity. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 5(4), 255-274.
- Bégin, P et Pastré, P. (2002). Working, learning, interacting through simulation. In S. Bagnara, S. Pozzi, A. Rizzo et P. Wright (dir.), *11^e conférence européenne en ergonomie cognitive : cognition culture et design* (p. 5-13). Actes du colloque de Catania. Rome : Instituto di Scienze e Tecnologia della Cognizione.
- Begmark, A. et Bäckman, O. (2004). Stuck with welfare? Long-term social assistance reciprocity in Sweden. *European Sociological Review*, 20(5), 425-443.
- Bélisle, R. (1998). *Apprendre à tisser des liens : rapport de recherche sur les effets positifs des ateliers "Nos compétences fortes"*. Rapport de recherche. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes,. Document téléaccessible à l'adresse <http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/2004_12_0590.pdf>. Consulté le 18 mars 2015.
- Bélisle, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs œuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bélisle, R. (2004). Éducation non-formelle et contribution à l'alphabétisme. *Ethnologies*, 26(1), 165-183.
- Bélisle, R. (2012). L'écrit pour garder trace et retracer les apprentissages extrascolaires des adultes. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 1-20). Québec : PUL.
- Bélisle, R. et Cardinal-Picard, M. (2012). Importance de l'écrit dans la pratique des conseillères et conseillers d'orientation. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 67-85). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R., Yergeau, É., Bourdon, S., Dion, M. et Thériault, V. (2011). Défi de la programmation ouverte dans l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficultés. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, 11. Document téléaccessible à l'adresse <<http://sejed.revues.org/7093>>. Consulté le 2 mars 2015.
- Bemak, F. et Chi-Ying Chung, R. (2008). New professional roles and advocacy strategies for school counselors : a multicultural/social justice perspective to move beyond the nice counselor syndrome. *Journal of Counseling and Development*, 86(3), 372-382.

- Bernier, C. (2011). *Formation et employabilité. Regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'œuvre au Québec*. Québec : Presses universitaires de l'Université Laval.
- Bertheau, G. (2006). *La pratique de l'intervention de groupe, perceptions, stratégies et enjeux*. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- Bidart, C., Degenne, A. et Grossetti, M. (2011). *La vie en réseau : dynamique des relations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Blustein, D.L. (2006). *The psychology of working : a new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahway, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy : Theory, Research and Practice*, 16(3), 252-260.
- Boudreault, P. (2004). La recherche quantitative. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 151-180). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Bourassa, B., Fournier, G. et Goyer, L. (dir.). (2013). *Construction de savoirs et de pratiques professionnelles : le double jeu de la recherche collaborative*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : Sur la théorie de l'action*. Paris : Éditions du seuil.
- Bourdon, S. (2009). Relaciones sociales y trayectorias biográficas : hacia un enfoque comprensivo de los modos de influencia [Relations sociales et parcours biographiques : vers une approche compréhensive des modes d'influence]. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 16(6), 159-177.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2008). *Note méthodologique pour une enquête longitudinale sur les transitions et l'apprentissage de jeunes adultes en situation de précarité* (avec la collaboration de Garon, S., Michaud, G., van Caloen, B., Gosselin, M., Yergeau, E.). Rapport de recherche du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/media/publications/ERTA%20Note%20metho%20ELJASP.pdf>>. Consulté le 25 février 2015.
- Bourdon, S., Deschenaux, F., Coallier, J.-C., Dionne, P. et Leclerc, M.-H. (2001). *Le travail et les conditions de travail dans le milieu communautaire québécois*. Rapport de recherche du Collectif de recherche sur les occupations. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Bournel Bosson, M. (2009). *Le "travail sur le travail" un instrument d'action personnel et collectif pour les professionnels de l'Éducation nationale. Conseiller d'orientation-psychologue : la vitalité du métier*. Rapport de recherche du Centre de recherche sur le travail et le développement. Paris : Conservatoire National des Arts et Métiers. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.snes.edu/IMG/pdf/COP_Rapport_2_2009.pdf>. Consulté le 15 janvier 2015.
- Brenninkmeijer, V. et Blonk, R.W. (2012). The effectiveness of the JOBS program among the long-term unemployed : a randomized experiment in the Netherlands. *Health Promotion International*, 27(2), 220-229.

- Breton, M. (2000). The relevance of structural approach to group work with immigrant and refugee women. *Social Work with Groups*, 22(2-3), 11-29.
- Breton, M. (2012). Small steps toward social justice. *Social Work with Groups*, 35(3), 205-217.
- Bronstein, L.R. et McPhee, D.M. (2009). Goals for group work with women transitioning from welfare to work. *Social Work with Groups*, 32(1-2), 96-108.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski, Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 67-82.
- Brossard, M. (2012). Le développement comme transformation par appropriation des oeuvres de la culture. In Y. Clot (dir.), *Vygotski maintenant* (p. 95-116). Paris : La Dispute.
- Brown, D. (2007). *Career information, career counseling and career development* (9^e éd.). Boston, MA : Pearson Education (1^{ère} éd. 1966).
- Brown, D.B. et Ryan Krane, N.E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust : old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown et R. W. Lent (dir.), *Handbook of counseling psychology* (p. 740-766). New York: John Wiley and Sons.
- Brown, D.W., Balluz, L.S., Ford, E.S. , Giles, W.H. , Strine, T.W., Moriarty, D.G. Croft, J.B. et Mokdad, A.H. (2003). Associations between short and long-term unemployment and frequent mental distress among a national sample of men and women. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 45(11), 1159-1166.
- Bruner, J.S. (1997). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle* (2^e éd.). Paris : Eshel. (1^{ère} éd. 1990).
- Brunot, S. et Juhel, J. (2012). Comparaisons sociales et temporelles, estime de soi et activité de recherche d'emploi en situation de chômage de longue durée. *L'année psychologique*, 112, 197-226.
- Burnay, N. (2009). Chômage de longue durée, transmissions générationnelles et modèles normatifs. *Service social*, 55(1), 47-65.
- Cacioppo, J.T., Fowler, J.H. et Christakis, N.A. (2011). Alone in the crowd : the structure and spread of loneliness in large social network. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(6), 977-991.
- Cardinal-Picard, M. (2010). *Pratiques de l'écrit et rapport à l'écrit de conseillères et conseillers d'orientation au coeur de la relation d'orientation*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Castel, R. (2003). *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé?* Paris : Éditions du seuil.
- Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris : Presses universitaires de France.

- Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion (2012). *La pauvreté, les inégalités et l'exclusion sociale au Québec : État de situation 2012*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cepe.gouv.qc.ca/publications/pdf/CEPE_Etat_situation_2012.pdf>. Consulté le 18 mars 2015.
- Chaiguerova, L. (2011). Notes sur les traductions. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 59-62). Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Chaiguerova, L., Zinchenko, Y. et Yvon, F. (2011). Vie et oeuvres de L.S. Vygotsky : un parcours vers la psychologie culturelle historique. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 25-58). Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Checaglini, A. (2000). Former pour éviter la marginalisation. *Formation emploi*, 69, 53-63.
- Chen, H.-T. (2005). *Practical program evaluation. Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Thousand Oak, CA : Sage.
- Chronister, K.M. (2006). Social class, race and ethnicity : career interventions for women domestic violence survivors. *American Journal of Community Psychology*, 37(3-4), 175-182.
- Chronister, K.M., Linville, D. et Palmer Kaag, K. (2008). Domestic violence survivors' access of career counseling services : a qualitative investigation. *Journal of Career Development*, 34(4), 339-361.
- Chronister, K.M. et McWhirter, E. H. (2006). An experimental examination of two career interventions for battered women. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 151-164.
- Claussen, B. (1998). Suicidal ideation among long term unemployed : a 5 years follow-up. *Acta Psychiatrica*, 98(6), 480-486.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 2(6), 31-54.
- Clot, Y. (2003). Vygotski, la conscience comme liaison. In Y. Clot (dir.), *Conscience, inconscient, émotions* (p. 7-59). Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In L. Filliettaz et J. P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (p. 37-55). Louvain-La-Neuve : Peeters.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (dir.). (1999). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (dir.). (2012). *Vygotski maintenant*. Paris : La Dispute.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-43.

- Cohen, M.B. et Mullender, A. (1999). The personal in the political : exploring the group work continuum from individual to social change goals. *Social Work with Groups*, 22(1), 13-31.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology : A once and future discipline*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Creed, P.A., Bloxsome, T.D. et Johnson, K. (2001). Self-esteem and self-efficacy outcomes for unemployed individuals attending occupational skills training programs. *Community, Work and Family*, 4(3), 285-303.
- Cuvillier, B. et Blanchard, S. (2011). Le conseil en orientation auprès d'adultes : VAE et portfolio. In V. Guillon, I. Orly-Louis et E. Loarer (dir.), *Psychologie du conseil en orientation* (p. 181-196). Bruxelles : De Boeck.
- Davidson, M.M., Nitzel, C., Duke, A., Baker, C. M. et Bovaird, J. A. (2012). Advancing career counseling and employment support for survivors : an intervention evaluation. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 321-328.
- Davydov, V.V. (2005). The content and unsolved problems of activity theory. In Y. Engeström, R. Miettinen et R.-L. Punamäki (dir.), *Perspectives on activity theory* (p. 39-51). Cambridge : Cambridge university press.
- De Raaf, S., Shek-wai Hui, T. et Sims, K. (2011). *Group-based employment assistance benefits : Final report*. Rapport de recherche. Ottawa : Société de recherche sociale appliquée. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.srdc.org/uploads/group_based_en.pdf>. Consulté le 18 mars 2015.
- De Visscher, P. (2001). *Dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Paris : Presses universitaires de France.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits : human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- De St-Georges, I. (2011). Les dynamiques langagières de l'accompagnement. *Langage et société*, 137(3), 47-74.
- Desmarais, D. et Lamoureux, È. (2012). L'apprentissage expérientiel de jeunes adultes en processus de réinsertion sociale. In *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 91-109). Québec : Presses universitaires de l'Université Laval.
- Dionne, P. (2003). *Les valeurs de travail et l'attachement organisationnel des diplômés et diplômées du post-secondaire oeuvrant au sein des organismes communautaires*. Mémoire de Maîtrise en Éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Dufour, P., Boismenu, G. et Noël, A. (2003). *L'aide au conditionnel : la contrepartie dans les mesures envers les personnes sans-emploi en Europe et en Amérique du Nord*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Dutoit, E. et Mailles-Viard Metz, S. (2012). Analyse de l'appropriation d'un parcours pédagogique numérique par un formateur : le cas du dispositif Pairform@nce. *Activités*, 9(1). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.activites.org/v9n1/v9n1.pdf>>. Consulté le 2 mars 2015.
- Élias, N. (1983/1993). *Engagement et distanciation* (Trad. par M. Hulin). Paris : Fayard.

- Emploi-Québec. (2015). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/citoyens/faire-le-bon-choix-professionnel/explorer-un-metier-ou-une-profession/information-sur-le-marche-du-travail/definitions-enquete-sur-la-population-active/>>. Consulté le 18 mars 2015.
- Engeström, R. (2009). Who is acting in an activity system? In A. Sannino, H. Daniels et K. D. Gutiérrez (dir.), *Learning and expanding with activity theory* (p. 257-273). New York : Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1987). *Lerning by expanding*. Helsinki : Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Expansive visibilization of work: an activity-theoretical perspective. *Computer Supported Cooperative Work*, 8(1-2), 63-93.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work : toward an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2003a). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen et R.-L. Punamäki (dir.), *Perspectives on Activity Theory* (p. 19-38). New York : Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2003b). Innovative learning in work teams. In Y. Engeström, R. Miettinen et R.-L. Punamäki (dir.), *Perspectives on activity theory* (p. 377-404). New York : Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Berlin : Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (2009). The future of activity theory: a rough draft. In A. Sannino, H. Daniels et K. D. Gutiérrez (dir.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (p. 303-328). New-York : Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2010). Expensive learning at work : toward an activity theoretical reconceptualisation. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-154.
- Engeström, Y. et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19.
- Felix, C. (2014). Du travail des "collectif" à de nouvelles modalités de formation professionnelle : l'histoire du GAP. *Questions vives*, 21. Document téléaccessible à l'adresse <<http://questionsvives.revues.org/1510>>. Consulté le 12 mars 2015.
- Fernandez, G. et Malherbe, A. (2007). Conseiller d'orientation-psychologue : un métier discuté. *Éducation permanente*, 171(2), 31-44.
- Fielding, N. (2004). Getting the most from archived qualitative data : epistemological, practical and professional obstacles. *Social Research Methodology*, 7(1), 97-104.
- Filteau, O., Leclerc, C. et Bourassa, B. (2003). L'intervention dans les services d'intégration en emploi : une réhabilitation des savoirs des acteurs en première ligne. In G. Fournier, G. Bourassa et K. Béji (dir.), *La précarité du travail : une réalité aux multiples visages* (p. 139-162). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Flandin, S. et Ria, L. (2014). Un programme technologique basé sur l'analyse de l'activité réelle des enseignants débutants au travail et en vidéoformation. *Activités*, 11(2), 172-187. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.activites.org/v11n2/Flandin.pdf>>.
- Flores, L.Y. (2009). Empowering life choice : career counseling in the context of race and class. In N. C. Gysbers, M. J. Heppner et J. A. Johnston (dir.), *Career counseling : context process and technique*. Alexandria, VA : American counseling association.
- Fortin, M.F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal : Chenelière éducation. (1^{ère} éd. 2006).
- Fouad, N.A. et Kantamneni, N. (2008). Contextual factors in vocational psychology : intersection of intersections of individual, group and societal dimensions. In *Handbook of counseling psychology* (p. 408-425). Hoboken, NJ : John Wiley and sons.
- Fournier, S. (2004). *Le club de recherche d'emploi : une intervention communautaire en employabilité*. Montréal : Éditions ACREQ.
- François, P.H. et Botteman, A.E. (2001). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques. *Carriérologie*, 8(3-4), 519-543.
- Freidl, W., Fazekas, C., Raml, R., Pretis, M. et Feistritz, G. (2007). Perceived social justice, long-term unemployment and health. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42(7), 547-553.
- Friedrich, J. (2010). *Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement, une lecture philosophique et épistémologique*. Genève : FAPSE.
- Friedrich, J. (2012). L'idée d'instrument psychologique chez Vygotski. *RIFL*, 6(2), 189-201.
- Garon, S. et Bélisle, R. (2009). La valorisation des acquis d'adultes sans diplôme du secondaire : entre proposition de reconnaissance et risque de mépris. In R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir.), *Demande de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* (p. 103-131). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gillaspy, J.A., Wrigth, A.R., Campbell, C., Stokes, S. et Adinoff, B. (2002). Group alliance and cohesion as predictors of drug and alcohol abuse treatment outcomes. *Psychotherapy Research*, 12(2), 213-229.
- Gitterman, A. (2004). The Mutual aid model. In C. D. Garvin, L. M. Guitierrez et M. J. Galinsky (dir.), *Handbook of Social Work With Groups* (p. 95-115). New York : The Guilford Press.
- Glady, M. (2011). Pratiques d'accompagnement des demandeurs d'emploi. L'apport de la sociologie du langage. *Langage et société*, 137(3), 17-45.
- Goffman, E. (1963/1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps* (Trad. par A. Kihm). Paris : Les éditions de minuit. (1^{ère} éd. anglaise 1963).

- Gouvernement du Canada (2013). *Loi sur l'assurance-emploi. L.C. 1996, Ch. 23*. Ottawa : Ministère de la Justice,. Document téléaccessible à l'adresse <<http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/E-5.6.pdf>>. Consulté le 3 décembre 2015.
- Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/SR_politique_gouv_education_adultes.pdf>. Consulté le 18 mars 2015.
- Gouvernement du Québec (2012). *Loi sur l'aide aux personnes et aux familles*. Québec : Éditeur officiel du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/A_13_1_1/A13_1_1.HTM>. Consulté le 18 mars 2015.
- Gouvernement du Québec (2013). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes : Loi sur l'instruction publique, chapitre I-13.3, a. 448*. Québec : Éditeur officiel du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_1_3_3/I13_3R9.htm>. Consulté le 18 mars 2015.
- Greenberg, D. et Robins, P.K. (2011). Have welfare-to-work programs improved over time in putting welfare recipients to work. *Industrial and Labor Relations Review*, 64(5), 910-920.
- Grossetti, Michel. (2004). *Sociologie de l'imprévisible : dynamiques de l'activité et des formes sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Guédon, M.-C., Savard, R., Le Corff, Y. et Yergeau, É. (2011). *Test à l'appui : pour une intervention intégrée de la psychométrie en counseling de carrière* (2^e éd.). Québec : Septembre éditeur (1^{ère} éd. 2000).
- Guillon, V. (2011). L'alliance de travail en psychothérapie, counseling et counseling de carrière In I. Orly-Louis, V. Guillon et E. Loarer (dir.), *Psychologie du conseil en orientation* (p. 104-127). Bruxelles : De Boeck.
- Guillon, V., Orly-Louis, I. et Loarer, E. (2011). Introduction. In V. Guillon, I. Orly-Louis et E. Loarer (dir.), *Psychologie du conseil en orientation* (p. 21-31). Bruxelles : De Boeck.
- Harris, E., Lum, J., Rose, V. , Morrow, M., Comino, E. et Harris, M. (2002). Are CBT interventions effective with disadvantaged job-seekers who are long-term unemployed? *Psychology, Health and Medicine*, 7(4), 401-410.
- Harrison, D. (2004). L'éthique en recherche sociale. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 37-60). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Holodynski, M. (2013). The internalization theory of emotion : A cultural historical approach to the development of emotions. *Mind, Culture and Activity*, 20(1), 4-38. Document téléaccessible à l'adresse <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Journal/pdfs/20-1-holodynski.pdf>>.
- Honneth, A. (2002). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Édition du Cerf.

- Institut national de la statistique et des études économiques (2015). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/contrat-emploi-solidarite.htm>>. Consulté le 17 mars 2015.
- Khan, R.P., Murray, R.P. et Barnes, G.E. (2002). A structural equation model of the effect of poverty and unemployment on alcohol abuse. *Addictive Behaviors*, 2(3), 3405-3423.
- Kivlighan, D.M. et Holmes, S.E. (2004). The importance of therapeutic factors : a typology of therapeutic factors studies. In J. L. D. Lucia-Waack, D. A. Gerrity, C. R. Kalodner et M. T. Riva (dir.), *Handbook of group counseling and psychotherapy* (p. 23-36). Londres : Sage.
- Kohn, R. C. et Nègre, P. (2003). *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines* (3^e éd.). Paris: L'Harmattan (1^{ère} éd. 1991).
- Körner, A., Reitzle, M. et Silbereisen, R.K. (2012). Work-related demands and life satisfaction : the effects of engagement and disengagement among employed and long-term unemployed people. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 187-196.
- Laguardia, J.G. et Ryan, R.M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-303.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Le Bossé, Y. (2011). *Un point de vue interactionniste et stratégique : psychosociologie des sciences de l'éducation*. Québec : ARDIS.
- Leclerc, C. (2014). *Intervenir en groupe : savoirs et pouvoir d'agir*. Québec : Crievat.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Maranda, M.-F. et Comeau, Y. (1997). L'intervention dans les groupes de développement de l'employabilité : entre ce qu'on en dit et ce qui s'y fait. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(1), 93-112.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167.
- Lecomte, C. et Savard, R. (2004). Entretien de conseil et bilan de compétences. In C. Pellois, J. Vivier, J. Aubret et J.-P. Boutinet (dir.), *Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne* (p. 189-204). Actes du colloque de Caen : Bern : Peter Lang.
- Lecomte, C., Savard, R. et Guillon, V. (2011). Alliance de travail : élément pivot de la réadaptation au travail. In M. Corbière et M.-J. Durand (dir.), *Du trouble mental à l'incapacité au travail* (p. 279-313). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lecomte, T., Corbière, M. et Laisné, F. (2006). Investigating self-esteem in individuals with schizophrénia : relevance of self-esteem rating scale-short form. *Psychiatry Research*, 143(1), 99-108.
- Lee, S.J. et Vinokur, A.D. (2007). Work barriers in the context of pathways to the employment of welfare-to-work clients. *American Journal of Community Psychology*, 40, 301-312.

- Léontiev, A. N. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité* (Trad. par G. Dupond et G. Molinier). Moscou : Éditions du Progrès (1^{ère} éd. russe 1975).
- Léontiev, A.N. et Luria, A.R. (1956/2011). Les conceptions psychologiques de L.S. Vygotsky. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 257-298). Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Limoges, J. (2014). *Le potentiel groupal : optimiser la communication dans les petits, moyens et grands groupes*. Québec : Septembre éditeur.
- Longo, M.-E., Mendez, A. et Tchobanian, R. (2010). Le découpage temporel du processus : l'analyse par séquences. In A. Mendez (dir.), *Processus : concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales* (p. 73-89). Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.
- Malinowski-Charles, S. (2004). Affects et conscience chez Spinoza : l'automatisme dans le progrès éthique. Hildesheim-Zurich-New-York : Georg OLMS.
- Magiolino, L. L. S. et Smolka, A. L. B. (2013). How do emotion signify? Social relation and psychological functions in the dramatic constitution of subjects. *Mind, Culture and Activity*, 20(1), 96-112.
- Maisonneuve, J. (2011). *La dynamique des groupes* (16^e éd.). Paris : Presses universitaires de France (1^{ère} éd. 1968).
- Mäki, N. et Martikainen, P. A. (2012). Register-based study on excess suicide mortality among unemployed men and women during different levels of unemployment in Finland. *Journal of Epidemiology Community Health*, 66, 302-307.
- Malmberg-Heimonen, I. et Vuori, J. (2005). Activation or discouragement-the effect of enforced participation on the success of job-search training. *European Journal of Social Work*, 8(4), 451-467.
- Mead, G.H. (1934/2006). *L'esprit, le soi et la société* (Trad. par D. Cefai et L. Quéré). Paris : Presses universitaires de France (1^{ère} éd. anglaise 1934).
- Merriam, S. (1988). *Case study in education : A qualitative approach*. San Francisco : Jossey Bass.
- Michaud, G., Bélisle, R., Garon, S., Bourdon, S. et Dionne, P. (2012a). *Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail*. Rapport de recherche du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/media/publications/michaud-belisle-garon-bourdon-dionne-rapportfinalpcm2012.pdf>>. Consulté le 18 mars 2015.

- Michaud, G., Bélisle, R., Garon, S., Bourdon, S. et Dionne, P. (2012b). *Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail*. Rapport de recherche Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/media/publications/michaud-belisle-garon-bourdon-dionne-rapportsynthesepcm2012.pdf>>. Consulté le 18 mars 2015.
- Michaud, G., Dionne, P. et Beaulieu, G. (2006). *Le bilan de compétences : regards croisés entre la théorie et la pratique*. Québec : Septembre éditeur.
- Michel, F. (2009). Quand s'activer devient la contrepartie du revenu d'assistance. Étude du revenu d'intégration sociale (RIS) belge. *Lien social et Politiques*, 61, 37-48.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2006). *Protocole de reconnaissance et de partenariat entre Emploi-Québec et les organisations communautaires œuvrant en employabilité*. Québec : MESS Document téléaccessible à l'adresse <http://emploiquebec.net/publications/Pages-statiques/00_emp_protocole.pdf>. Consulté le 18 mars 2015.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2008a). *La mobilisation des personnes éloignées du marché du travail: entrevues avec des spécialistes et recension d'écrits*. Montréal : Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique. Document téléaccessible à l'adresse <http://emploiquebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/00_etude_mobilisation_personnes_eloignees_sept08.pdf>. Consulté le 18 mars 2015.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2008b). *Le pacte pour l'emploi : le Québec de toutes ses forces*. Québec : MESS. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.pacte-emploi.gouv.qc.ca/publications/pdf/brochure.pdf>>. Consulté le 18 mars 2015.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2011). *Évaluation des interventions des entreprises d'insertion : rapport synthèse*. Manuscrit non publié. Montréal : Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2012a). *Emploi-Québec : plan d'action 2012-2013*. Québec : Emploi-Québec. Document téléaccessible à l'adresse <emploiquebec.gouv.qc.ca>. Consulté le 18 mars 2015.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2012b). *Évaluation des interventions des entreprises d'insertion. Rapport synthèse interne*. Manuscrit non-publié. Montréal : Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2015). *Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale*. Québec : Direction de la statistique et de l'information de gestion,. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mess.gouv.qc.ca/statistiques/prestataires-assistance-emploi/repartition.asp>>. Consulté le 18 mars 2015.

- Morel, S. (2002). *Modèle du workfare ou modèle de l'insertion? La transformation de l'assistance sociale au Canada et au Québec*. Rapport de recherche réalisé en collaboration avec Condition féminine Canada. Québec : Université Laval. Document téléaccessible à l'adresse <<http://publications.gc.ca/collections/Collection/SW21-95-2002F.pdf>>. Consulté le 18 mars 2015.
- Mossakowski, K. (2008). Is the duration of poverty and unemployment a risk factor for heavy drinking? *Social Sciences Medicine*, 67(6), 947-955.
- Mouvement national des Québécois et Québécoises (2015). Site téléaccessible à l'adresse : <<http://www.fetenationale.qc.ca/fr/a-propos/histoire>>. Consulté le 2 mars 2015.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées qualitatives : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- N'Da, P. (2007). *Méthodologie et guide pratique du mémoire de maîtrise et de la thèse de doctorat*. Paris : L'Harmattan.
- Ninacs, W.A. (2008). *Empowerment et intervention : développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Nugent, W. et Thomas, J. (1993). Validation of a clinical measure of self-esteem. *Research and Social Work Practice*, 3(2), 208-218.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2010). *Guide d'évaluation en orientation*. Montréal : OCCOQ.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2014). *Rapport annuel 2013-2014*. Montréal : OCCOQ. Document téléaccessible à l'adresse <http://orientation.qc.ca/files/Rapport_annuel-2013-2014.pdf>. Consulté le 18 mars 2015.
- Organisation de coopération et de développement économique (2002). *Le chômage de longue durée : tenant et aboutissant*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/fr/els/politiquesetdonneessurlemploi/19147452.pdf>>. Consulté le 18 mars 2015.
- Organisation de coopération et de développement économique (2008). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage. Nouveaux éclairages sur l'apprentissage apportés par les sciences cognitives et la recherche sur le cerveau*. Paris : OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprendreauxxiesieclerechercheinnovationetpolitiques/40583325.pdf>>. Consulté le 18 mars 2015.
- Organisation de coopération et de développement économique (2013). Chômage de longue durée du % de chômage total. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.oecd-ilibrary.org/employment/chomage-de-longue-duree-12-mois-et-plus_20752334-table>. Consulté le 23 février 2015.
- Orly-Louis, I. (2011). Les interactions de conseil. In V. Guillon, I. Orly-Louis et E. Loer (dir.), *Psychologie du conseil en orientation* (p. 67-83). Bruxelles : De Boeck.
- Owen. (2008). Analysing joint work between activity systems. *Activités*, 5(2), 52-69. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.activites.org/v5n2/owen-EN.pdf>>.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin (1^{ère} éd. 2003).
- Panet-Raymond, J, Bellot, C et Goyette, M. (2003). *Le développement de pratiques partenariales favorisant l'insertion socioprofessionnelle des jeunes : l'évaluation du Projet Solidarité Jeunesse*. Montréal : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/rapp-solid-jeun.pdf>>. Consulté le 18 mars 2015.
- Panofsky, C. (2009). Apprentissage et origine sociale des élèves, pour une théorie socioculturelle «re-socialisante» de l'apprentissage. In A. Kzulin, B. Gindis, V. Ageyev et S. M. Miller (dir.), *Vygotsky et l'éducation* (p. 181-204). Paris : Retz.
- Patton, W. et Donohue, R. (2001). Effects on the family member being long term unemployed. *Journal of Applied Health Behavior*, 3(1), 31-39.
- Paul, K. I. et Moser, K. (2009). Unemployment impairs mental health : metaanalyses. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 264-282.
- Poole, S. M, Hollingshead, A.B., McGrath, J.E. , Moreland, R.L. et Rohrbaugh, J. (2004). Interdisciplinary perspectives on small groups. *Small Group Research*, 35(1), 3-16.
- Paquay, L. (2010). Introduction : au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité? In L. Paquay, M. Crahay et J.-M. D. Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 13-31). Bruxelles : De Boeck.
- Prairat, E. (accepté). Propos sur les normes professionnelles. *Recherche et formation*, 75.
- Prot, B. (2009). La double vie du collectif dans les acquis individuels. In R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir.), *Demandes de reconnaissance et de validation d'acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* (p. 15-41). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Prot, B. et Miossec, Y. (2007). Le conflit et l'intrus en clinique de l'activité. *Le Télémaque*, 31(1), 63-80.
- QSR. (2014). Site téléaccessible à l'adresse <<http://download.qsrinternational.com/Document/NVivo10/NVivo10-Getting-Started-Guide-French.pdf>>. Consulté le 17 mars 2015.
- Rabardel, P. (1995). *Des hommes et des technologies : une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Editions Armand Colin.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In P. Lorino et R. Teulier (dir.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p. 251-265) Paris : La Découverte/Recherches.
- Raymond, E. et Comeau, Y. (2006). De l'insertion professionnelle à l'autonomie économique : les contributions d'une expérience en alphabétisation populaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(1), 21-35.

- Ressources humaines et Développement des compétences du Canada (2011). *Budget des dépenses 2011-2012 : rapport sur les plans et priorités*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.tbs-sct.gc.ca/rpp/2011-2012/inst/csd/csd-fra.pdf>>. Consulté le 18 mars 2015.
- Revenu Québec (2013). *Prime au travail*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.revenuquebec.ca/fr/citoyen/credits/prime_travail/montant.aspx>. Consulté le 18 mars 2015.
- Ria, L. et Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8(2), 150-172. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.activites.org/v8n2/ria.pdf>>.
- Rioux, I. et Bélisle, R. (2012). Présence des autres dans l'écriture de soi d'adultes non diplômés en contexte de reconnaissance d'acquis. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Riverin-Simard, D. et Simard, Y. (2004). *Vers un modèle de participation continue : la place centrale de l'orientation professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/accueilreference/pdf/41-2521.pdf>>. Consulté le 18 mars 2015.
- Rochex, J.-Y. (1997). Note de synthèse [L'oeuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle]. *Revue française de pédagogie*, 120, 105-147.
- Roessler, R.T. (2002). TWWIIA initiatives and work incentives : return-to-work implications. *Journal of Rehabilitation*, 68(3), 11-15.
- Roques, M. (2011a). Les dispositifs d'accompagnement à destination des publics de "bas niveau de qualification" évaluation et proposition d'action. *Orientation scolaire et professionnelle*, 40(3), 247-267.
- Roques, M. (2011b). Insertion, chômage et handicap : les mécanismes en jeu dans un dispositif d'accompagnement collectif. *Carriéologie*, 12(2), 183-197.
- Roth, M.W. (2009). On the inclusion of emotions, identity, and ethico-moral dimensions of actions. In A. Sannino, H. Daniels et K. D. Gutiérrez (dir.), *Learning and expanding with activity theory* (p. 53-71). New York : Cambridge University Press.
- Roy, S.N. (2009). L'étude de cas. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la cuilette de données* (p. 418-444). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sannino, A. (2012). Dialectique et intervention en théorie de l'activité. In Y. Clot (dir.), *Vygotski maintenant* (p. 213-231). Paris : La Dispute.
- Sannino, A., Daniels, H. et Gutiérrez, K. D. (2009). Activity theory between historical engagement and future-making practice. In A. Sannino, H. Daniels et K. D. Gutiérrez (dir.), *Learning and expanding with activity theory* (p. 1-19). New York : Cambridge University Press.

- Saussez, F. (2008). Le langage comme instrument d'une réflexion sur l'expérience: un schéma d'intelligibilité. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflit et savoir en formation des enseignants* (p. 59-74). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Saussez, F. (2011). Préface. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 16-20). Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités*, 11(2), 188-200. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.activites.org/v11n2/Saussez.pdf>>.
- Saussez, F. (accepté). *La coanalyse du travail, un espace temps d'apprentissage et de développement professionnels ? Une lecture à l'aide du concept de zone de développement prochain*. Skhôle.
- Saussez, F. et Loiola, F.A. (2008). Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 569-599.
- Savard, R. et Lecomte, C. (2009). *Counseling de carrière avec les enjeux d'orientation, de réorientation, d'insertion, de réinsertion, d'adaptation et de réadaptation*. Manuscrit non publié, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département d'orientation, Sherbrooke.
- Savard, R., Robidoux, M. et Brien, A. (2005). *Projet Syncro pourquoi pas maintenant ? Évaluation a posteriori*. Rapport présenté à Emploi-Québec Estrie. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Savard, R., Robidoux, M. et Brien, A. (2004). *Projet Syncro : pourquoi pas maintenant?* Rapport présenté à Emploi-Québec Estrie. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Savard, R., Robidoux, M. et Lahaie, R. (2003). *Projet Syncro. Pourquoi pas maintenant?* Document non publié, Université de Sherbrooke et Emploi-Québec, Sherbrooke.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schliebner, C.T. et Peregoy, J.J. (1994). Unemployment effects on the family and the child : interventions for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 72(4) 368-372.
- Schneuwly, B. (1989). Le chapitre 7 de pensée et langage, esquisse d'un modèle psychologique de production langagière. *Enfance*, 42(1-2), 23-30.
- Schultheis, F. (2007). L'Union européenne face aux exclusions : l'exemple de la politique de lutte contre le chômage des jeunes. In M. Aligisakis (dir.), *Intégration européenne et exclusions sociales* (p. 139-153). Genève Euryopa : Institut européen de l'Université de Genève.

- Schwartz, Y. (2009). Débats de normes, monde de valeurs. In Y. Schwartz et L. Durive (dir.), *L'activité en dialogues : entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Editions Octarès.
- Sen, A. (2003). *Un nouveau modèle économique : développement, justice, liberté*. Paris : Odile Jacob.
- Service régional des admissions au collégial de Québec. (2015). Site téléaccessible à l'adresse <https://www.sracq.qc.ca/trouver-un-programme/Programme.aspx?pmi_id=316>. Consulté le 12 mars 2015.
- Sève, L. (2013). Présentation de *Pensée et Langage de L.S.Vygotski* (p.11-32). Paris : La dispute.
- Sève, L. (2014). Présentation de Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures de L. S. Vygotski. In M. Brossard et L. Sève (dir.), *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (p.7-77). Paris : La Dispute.
- Shulman, L. (2011). *Dynamics and skills of group counseling*. Belmont, CA : Books Cole.
- Solar, C. et Bélisle, R. (2009). La reconnaissance des acquis au Québec : une histoire qui a du genre. In R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir.), *Demandes de reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* (p. 43-69). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Spinoza, B. de. (1677/1954). *L'éthique*. France : Gallimard.
- St-Arnaud, Y (2008). *Les petits groupes : participation et animation* (3^e éd.). Montréal : Géatan Morin Éditeur (1^{ère} éd. 1978).
- Stetsenko, A. (2005). Activity as object-related : resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. *Mind, Culture and Activity*, 12(1), 70-88.
- Stetsenko, A. et Arievitch, I. M. (2004). The self in cultural-historical activity theory reclaiming the unity of social and individual dimensions of human development. *Theory and Psychology*, 14(4), 475-503.
- Stidham, H.H. et Remley, T.P. (1992). Job club methodology applied in a workfare setting. *Journal of Employment Counseling*, 29, 69-76.
- Stolorow, R.D et Atwood, G.E. (1992). Three realm of the unconscious. In R. D. Stolorow et G. E. Atwood (dir.), *Context of being. The intersubjective foundations of psychological life*. (p. 29-40) New York : Psychology Press.
- Suniti Bath, C. (2010). Assisting unemployed adults find suitable work : a group intervention embedded in community and grounded in social action. *The Journal for Specialists in Group Work*, 35(3), 246-254.
- Supeno, E. (2013). *Bifurcations biographiques dans les parcours de vie de jeunes adultes non diplômés et en situation de précarité*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Taylor, J.R. (2009). The communicative construction of community : authority and organizing. In A. Sannino, H. Daniels et K. D. Gutiérrez (dir.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (p. 228-239). New York : Cambridge University Press.

- Toseland, R. W. et Rivas, F. R. (2014). *An introduction to group work practice* (7^e éd.). Londres : Pearson (1^{ère} éd. 1984).
- Toulemin, Stephen. (1978). The Mozart of psychology. *The New York Review of Book*, 25(14), 51-57.
- Trotzer, J.P. (1999). *The counselor and the group : Integrating theory, training and practice* (3^e éd.). Philadelphia : Taylor and Francis (1^{ère} éd. 1977).
- Turcotte, D. et Lindsay, J. (2014). *L'intervention sociale auprès des groupes* (3 éd.). Montréal : Gaëtan Morin (1^{ère} éd. 2000).
- Turcotte, G., René, J.-F., Lamarre, G., Chamberland, C., Blais, M.-F., Bordeleau, L et Lagüe, J. (2007). *Le projet MAP à Longueuil : évaluation qualitative des effets d'une initiative visant à favoriser l'insertion socioprofessionnelle de femmes chefs de famille monoparentale*. Rapport de recherche Centre jeunesse de Montréal. Montréal : Institut universitaire. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/Irds/9782922588354.pdf>>. Consulté le 18 mars 2015.
- Valois, P., Fournier, G. et Parent, N. (2004). *Les déterminants de l'insertion socioprofessionnelle : les effets du Projet Solidarité Jeunesse* Rapport de recherche présenté au Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la famille. Québec : Université Laval, Département des fondements de l'éducation.
- Valsiner, J. (2012). Monuments in our minds. In M. Carretero, M. Asensio et M. Moneo-Rodriguez (dir.), *History Education and Construction of National Identities* (p. 327-345). Madrid : Universidad Autonoma de Madrid.
- Valsiner, J. et van der Veer, R. (2014). Encounterind the border : Vygotsky's zona blizaishego razvitia and its implications for theories of development. In A. Yasnitsky, R. v. d. Veer et M. Ferrari (dir.), *The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology* (p. 148-176). Cambridge : Cambridge university press.
- Van der Maren, J.-M. (2010). La recherche qualitative des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. In L. Paquay, M. Crahay et J.-M. D. Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 69-84). Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. et Yvon, F. (2009). L'analyse du travail entre parole et action. *Recherches qualitatives, Hors série*,(7), 42-63.
- Vila, I et Boada, H. (1989). Vygotski et l'ontogenèse du langage. *Enfance*, 42(1-2), 67-73.
- Viviers, S. (2014). *Souffrance identitaire de métier : Des conseillères et des conseillers d'orientation s'interrogent sur le présent et l'avenir de leur profession en milieu scolaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'orientation, Université Laval, Québec.
- Vygotsky, L.S. (1925/2003). La conscience comme le problème de la psychologie du comportement. In Y. Clot (dir.), *Conscience, inconscient, émotions* (p. 61-94) (Trad. par F. Sève et G. Fernandez). Paris : La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1928-1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (Trad. par F. Sève). Paris : La Dispute.

- Vygotsky, L.S. (1928-1935/1994). *VYGOTSKY. Défectologie et déficience mentale* (Trad. par K. Burisnikov et G. Petitperre). Neufchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Vygotsky, L.S. (1930/2003). Psychisme, conscience et inconscient. In Y. Clot (dir.), *Conscience, inconscient et émotions* (p. 95-121) (Trad. par F. Sève et G. Fernandez). Paris : La Dispute.
- Vygotsky, L.S. (1933/2011). La dynamique du développement intellectuel de l'enfant en lien avec l'enseignement. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 170-202) (Trad. par L. Chaiguerova). Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Vygotsky, L. S. (1934/2011c). La périodisation du développement de l'enfant. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 109-130) (Trad. par L. Chaiguerova). Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Vygotsky, L.S. (1934/2011b). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 205-222) (Trad. par L. Chaiguerova). Moscou : Faculté de psychologie de Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Vygotsky, L.S. (1934/2011a). Le problème de l'enseignement et du développement intellectuel à l'âge scolaire. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 221-241) (Trad. par L. Chaiguerova). Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Vygotsky, L.S. (1934/2013). *Pensée et Langage* (4^e éd) (Trad. par F. Sève). Paris : La Dispute (1^{ère} éd. 1985).
- Vygotsky, L.S. (1998). *La théorie des émotions : étude historico-psychologique* (Trad. par N. Zavaloff et C. Saunier). Paris : L'Harmattan.
- Wertsch, J.V. (1991). *The voice of mind : a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wuebbeke, C. (2011). The limitations of activation policies: Unemployment at the end of working life. *Aging and Society*, 31(6), 977-1002.
- Yalom, I. et Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5^e éd.). New York : Basic Books (1^{ère} éd. 1984).
- Yvon, F. (2011). Penser la formation professionnelle avec Vygotsky. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 381-398) (Trad. par L. Chaiguerova). Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Yvon, F. et Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques Psychologiques*, 6, 17-33.
- Yvon, F. et Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Yvon, F. et Zinchenko, Y. (dir.). (2011). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. Moscou : Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov.
- Yin, R. K. (2010). *Case study research : design and methods* (4^e éd.). Thousand Oaks : Sage (1^{ère} éd. 1984).
- Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70. Document téléaccessible à l'adresse <<http://rechercheformation.revues.org/1885>>. Consulté le 25 mars 2015.

ANNEXE A

DESCRIPTION DES RECHERCHES SUR LES PROGRAMMES D'ISP

Auteurs	N	Pays	Programmes/Type de tâches	Durée	Rencontres individuelles
Brenninkmeijer et Blonk	n = 100	Pays-Bas	<i>Jobs</i> Méthodes de recherche d'emploi, réseautage, analyse des demandes des employeurs.	1 semaine	Oui, une à deux fois par mois, au maximum 5 mois
Greenberg et Robins	21 programmes sélectionnée de 1983 à 1998	États-Unis	Évaluation de programmes américains de <i>Wellfare to work</i> .	durées variables	n.d.
Chronister et McWhirter	ACCESS (n = 27) ACCESS bonifié de plusieurs activités sur la conscience critique (n = 25) Groupe témoin (n = 25)	États-Unis	Tâches communes aux deux programmes : clarification de valeurs, rédaction journalière liée aux expériences de carrière, évaluation des habiletés, exercices de relaxation, recherches orientées vers soi, identification de compétences, connaissance des milieux, modelage de rôle, narration, clarification des buts, création de réseaux de soutien. Unique à ACCESS bonifié : modelage d' <i>empowerment</i> , assistance du groupe dans l'identification des buts, identification des attentes et des contradictions, apport d'information et analyse du pouvoir dans les relations de violence.	5 semaines	Non

Auteurs	N	Pays	Programmes/Type de tâches	Durée	Rencontres individuelles
Stidham et Remley	n = 116	États-Unis	<i>Jobclub</i> Recherche d'emploi. Préparation de documents écrits utiles à la recherche d'emploi. Simulation d'entrevue et rétroactions des autres membres. Détermination d'une approche personnelle de vente (<i>personnal sales approach</i>).	4 semaines	Non
Malmberg-Heimonen et Vuori	Personnes contraintes (n = 162) Personnes volontaires (n = 199) Groupe témoin (n = 266)	Finlande	Programmes variés de recherche d'emploi (médiane = 11 personnes par groupe ; maximum de 110 personnes). Entraînement à la recherche d'emploi. Contenu non spécifié par les auteurs.	3 à 11 jours	Non
Haris <i>et al.</i>	Groupe expérimental (n = 57) Groupe témoin (n = 43)	Australie	Recherche d'emploi selon une approche cognitivo-comportementale. Thèmes : a) restructurations cognitives (transformation de pensées négatives en pensées plus rationnelles; b) méthode de résolution de problème c) stratégies comportementales transmises pour acquérir des techniques de relaxation.	11 heures	Non
Davidson <i>et al.</i>	n = 75	États-Unis	<i>ACCESS</i>	5 semaines	Non

Auteurs	N	Pays	Programmes/Type de tâches	Durée	Rencontres individuelles
DEGARES	Groupe expérimental Au T ₁ (n = 2301) Au T ₂ (n = 1757) Au T ₃ (n = 1042) Au T ₄ (n = 323) Au T ₅ (n = 667) Groupe témoin Au T ₁ (n = 1030) Au T ₂ et T ₃ Au T ₄ (n = 335) Au T ₅ (n = 465)	Canada (Québec)	Entreprise d'insertion. Développement des compétences socio-professionnelles. Réalisation de tâches concrètes liées à un emploi.	4 mois	Oui

Valois <i>et al.</i>	Groupe expérimental (n = 121) Groupe témoin (n = 301)	Canada (Québec)	<i>Solidarité Jeunesse</i> Tâches liées à l'orientation, à la motivation, à la connaissance de soi, aux besoins psychosociaux, à la recherche d'emploi ou au retour aux études.	3 mois en groupe	Suivi d'un an dont la modalité varie selon les CJE
Checchini	n = 254	France	Formation insertion professionnelle, orientation ou qualifiante vers l'insertion.	n.d.	Non
Savard <i>et al.</i>	Au T ₂ (n = 30) Au T ₃ (n = 18)	Canada (Québec)	<i>Syncro</i> Intégration des dimensions biologiques, sociales et vocationnelles dans le counseling de carrière en groupe. buts : a) mobiliser l'action pour amener les personnes à vivre des expériences de validation; b) susciter la compréhension de soi par l'action et la réflexion; c) favoriser les occasions de déployer ses compétences dans un contexte extérieur afin de contrer la honte associée à l'éloignement du marché du travail; d) soutenir la réalisation de projets; e) favoriser le réseautage, permettre de s'ouvrir aux autres et potentiellement de réaliser des changements dans ses dynamiques relationnelles.	20 semaines	Oui, rencontres hebdomadaires pendant la formation et suivi d'un an par la suite
Michaud <i>et al.</i>	Au T ₁ (n = 89) Au T ₂ (n = 86) Au T ₃ (n = 83) Au T ₄ (n = 75) Au T ₅ (n = 46)	Canada (Québec)	<i>Personnes et communautés en mouvement</i> (programme décrit au chapitre 3)	18 mois	Oui, rencontres hebdomadaires variant selon les sites

ANNEXE B

COPIE DU CERTIFICAT ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE SOURCE



Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail

Guylaine Michaud
Professeure, Département d'orientation professionnelle, Faculté d'éducation

Projet financé par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS)

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains*.

Membres du comité

André Balleux, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, département de pédagogie.

Jean-Pascal Lemelin, professeur à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Philippe Maubant, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Serge Striganuk, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Eric Yergeau, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Micheline Loignon, membre représentante du public

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

André Balleux, 25 février 2009

ANNEXE C

TRANSFORMATION DE L'ACTIVITÉ DU GROUPE : SITE 1

Sem	Phases	Règles	Division du travail	Communauté	Instruments
-10 à -1	Recrutement	Informelles Introduction de règles formelles	Actions communes Mobilisation/recrutement	Mobilisation des partenaires et détermination des besoins	CS : Liés spécifiquement à l'ISP et à ses étapes (projet, compétences). SA : Étapes d'inscription formelle à un programme d'ISP. SA : Méthode pour établir une relation de confiance.
1 et 2	Préparation du projet collectif	Instauration et tumulte dans l'application	Décision et répartition des tâches collectives et co-intervention	communautaires	CS : Liés spécifiquement à l'ISP (ex. : compétences, transition, projet collectif). CS : Liés au rapport à soi (ex. : stress, émotions, colère, peine, valoriser, deuil). CS : Liés au rapport au monde (ex. : étapes du projet, recherche, emploi). SA : Structure de participation et établissement de normes collectives et démocratiques. SA : Sollicitation collective des idées (remue-méninge). SA : Prise de parole et écoute des autres, écriture de soi. SA : Méthode pour établir un lien de confiance.
3				Participation à une mobilisation communautaire	SA : Moyens de susciter un changement de sa situation de pauvreté (manifestation). SA : Moyens langagiers de prise de distance et généralisation de l'expérience. SA : Méthode de discussion et de résolution collective et démocratique des contradictions.
4				Participation à une mobilisation communautaire	SA : Planification du projet et de la division du travail. SA : Méthode de recherche d'informations. SA : Méthode de rétroaction sur les normes collectives lors d'interactions. SA : Encouragements et reconnaissance des compétences.
5 et 6				Création ou mobilisation de liens avec des partenaires communautaires	SA : Stratégie d'adaptation aux événements imprévus. SA : Adoption d'un registre de langue adéquat dans un contexte social donné. SA : Méthode de gestion de stress et moyens pour se détendre et améliorer sa santé.
7	Projet collectif		Tâches collectives/individualisation	communautaires	CS : Liés à l'ISP : obstacles à l'emploi, intérêts, valeurs, traits de personnalité. CS : Liés au rapport à soi : émotions, estime de soi, motivation, toxicomanie, nutrition, santé mentale, psychose, maladies cardio-vasculaires, habitudes de vie. CS : Liés au rapport à autrui : communication, médiation, négociation, normes, règles,

Sem	Phases	Règles	Division du travail	Communauté	Instruments
					stress, budget, respect, influence, environnement. SA : Méthode d'écoute, de présence, d'empathie et de reconnaissance de soi et de l'autre. SA : Registre de langue adéquat dans un contexte social donné. SA : Méthode pour améliorer de la condition physique. SA : Prise de parole et écoute des autres et partage d'expérience.
8					SA : Méthodes de discussion et de résolution collective et démocratique des contradictions.
9		Alternance tumulte/ respect			SA : Organisation, planification et prise de décisions en groupe. SA : Moyens de mise à distance et de gestion de l'expérience subjective. SA : Moyens d'ouverture à vivre de nouvelles expériences. SA : Méthode de retour sur la journée et de mise à distance l'expérience collective.
10					SA : Moyens d'améliorer l'estime de soi.
11					SA : Méthode d'affirmation des limites et des règles. SA : Moyens de gestion du stress.
12à 16					SA : Méthode de réalisation d'un budget et de contrôle des dépenses. SA : Scénario de prise de contact lors de situations de crise. SA : Encouragement et reconnaissance de l'apport et des compétences de chacun.
17à 20				Réalisation de projets ponctuels pour la communauté, implication familiale	SA : Méthode pour servir un client, le solliciter et diviser le travail et l'horaire (en quarts). SA : Moyens de motivation collective et individuelle.
21	Bilan de compé- tences				CS : Liés directement à l'ISP : compétences, intérêts, valeurs, traits de personnalité, CV. CS : Liés au rapport à soi : suicide. CS : Liés à au rapport à autrui et au monde : isolement, climat de confiance. SA : Méthode d'écoute, de présence, d'empathie et de reconnaissance de soi et de l'autre. SA : Prise de parole, expression des émotions et pensées et écoute des autres.
22					SA : Retour en groupe sur les motifs d'exclusion et les règles du groupe. SA : Moyen de prise de conscience des liens dans le groupe. SA : Encouragement et reconnaissance de l'apport et des compétences de chacun.
23	Activité d'inté-			Réalisation de plateaux de	CS : Liés directement à l'ISP : CV, projet professionnel, emploi, obstacles, entrevue. CS : Liés au rapport à soi : estime de soi, motivation, changement, espoir, résistance,

Sem	Phases	Règles	Division du travail	Communauté	Instruments
	gration sociale et préparation à l'emploi			travail, mobilisation d'employeurs et d'autres partenaires	<p>autonomie, responsabilisation toxicomanie, consommation.</p> <p>CS : Liés au rapport à autrui : insécurité, émotions, communication, respect, appartenance, attachement.</p> <p>CS : Liés au rapport au monde : pouvoir de changement, normes du travail.</p> <p>SA : Méthode d'écoute, de présence, d'empathie et de reconnaissance de soi et de l'autre.</p> <p>SA : Aller chercher de l'aide de la part des ressources spécialisées.</p> <p>SA : Méthode de mise à distance et de verbalisation de son expérience.</p> <p>SA : Méthode de résolution des contradictions.</p>
24 25					<p>SA : Méthode de mise en valeur de ses compétences.</p> <p>SA : Prise de parole, partage de l'expérience et écoute des autres.</p>
26		Confrontation aux exigences normatives liée à l'ISP, resserrement des règles du groupe.	Reprise progressive du pouvoir d'agir dans la division du travail		<p>SA : Méthode d'affirmation lors du non-respect d'une norme.</p> <p>SA : Méthode d'exploration professionnelle et de validation d'un projet professionnel.</p>
27				SA : Plateau de travail collectif, organisation et division du travail.	
28				<p>SA : Méthode de communication interpersonnelle en milieu de travail.</p> <p>SA : Méthode de contact avec un employeur potentiel, entrevue.</p>	
29à 33				SA : Moyens pour mettre l'accent sur les éléments positifs d'une situation.	
34à 39				<p>SA : Méthode de conscience de l'autre et de ses besoins.</p> <p>SA : Reconnaissance spontanée et officielle de la qualité du travail effectué.</p> <p>SA : Verbalisation collective des objectifs personnels d'ISP (emploi, stage, études).</p> <p>SA : Simulation d'entrevue et rétroactions respectueuses.</p>	
40	Stage et emploi			Acceptation ou refus des contrats normatifs Stage/emploi ou poursuite PCM	Division des P dans leurs stages et emplois
41					SA : Méthode de contact et de création de lien avec les employeurs.
42					SA : Scénario d'étapes en situation de crise.

Sem	Phases	Règles	Division du travail	Communauté	Instruments
43 à 51		Création et maintien de relations contractuelles ou symboliques tripartites entre P, I et employeur			SA : Moyens de maintenir et d'améliorer la santé. SA : Encouragement et soutien dans la poursuite de buts individuels. SA : Expression collective de l'expérience et moyens de mise à distance des pensées négatives.
53	Reconnaissance collective des liens créés au cours de PCM		Initiatives communautaires découlant de PCM		SA : Modèle d'hygiène, d'abstinence de consommation d'alcool et de drogue favorable à l'ISP. SA : Témoignages de réussite en emploi et de maintien d'abstinence.
53 à 69					SA : Moyens de reconnaissance des réussites des participants et de prise de conscience des liens développés. SA : Encouragement et soutien dans la poursuite de buts individuels.
60 à 69					SA : Moyens de valider ses impressions avec ses collègues.

ANNEXE D
TRANSFORMATION DE L'ACTIVITÉ DU GROUPE : SITE 2

Sem	Phases	Règles	Division du travail	Communauté	Instruments
-10 à -1	Recrutement	Informelles vers l'introduction de règles formelles	Actions communes mobilisation et recrutement	Immersion et mobilisation. Implication des partenaires; détermination des besoins communautaires	CS : Liés spécifiquement à l'ISP : projet collectif, emploi, retour aux études, talents, aptitudes. CS : Liés au rapport à soi : inquiétudes, motivations. CS : Liés au rapport au monde : aider développement communautaire. SA : Étapes d'inscription formelle à un programme d'ISP. SA : Méthode pour établir une relation de confiance (écoute, présence, empathie et reconnaissance).
1		Établissement et lune de miel	Implication collective		CS : Liés spécifiquement à l'ISP : valeurs, intérêts, aptitudes, typologie de Holland, typologie des types de travailleurs en équipe, tempérament au travail, aptitudes. CS : Liés au rapport à soi: besoins, craintes, estime de soi, anxiété, troubles anxieux, stress. CS : Liés au rapport à autrui et au monde : préjugés, groupe, interaction, impact des comportements sur l'autre, règles, fonctionnement, rôles, perceptions, violence, analyse transactionnelle, conflit, conciliation. SA : Prise de parole, partage d'expérience et écoute des autres en groupe (retour en groupe). SA : Méthode pour établir une relation de confiance. SA : Contrôle du stress. SA : Écriture de soi.
2					SA : Méthode de défense des droits et de résolution de contradictions. SA : Mise à distance de son expérience pour la partager en groupe et en RI. SA : Scénario et étapes à suivre lors des situations de crises. SA : Méthode pour augmenter son estime de soi.
3				Immersion	SA : Division du travail en lien avec les organismes communautaires à visiter.

Sem	Phases	Règles	Division du travail	Communauté	Instruments
4 à 8				Tumulte : bailleur de fonds et organisme d'accueil. Intervention concomitante	SA : Méthode de prise de décisions collective et démocratique. SA : Tours de parole, remue-méninges. SA : Registre de langage dans un contexte d'ISP. SA : Mise à distance de son comportement, ses émotions et pensées dans un groupe.
9	Projet collectif	Alternance de respect et de tensions dans la réalisation du PC	Division en sous-équipes Co-réalisation au cours de l'activité productive	Contribution dans la communauté Intervention concomitante	CS : Liés spécifiquement à l'ISP : métiers non-traditionnels, intérêts, besoins, compétences, projet. CS : Liés au rapport à soi : nutrition, émotions, stress (aigu et chronique), réussite, anatomie du corps humain. CS : Liés au rapport à autrui : communication, écoute (éléments nuisibles à), confiance, violence. CS : Liés au rapport au monde : crédit, budget, endettement, loi du consommateur, premiers soins, quorum, objectifs, tâches, règles de grammaire et d'orthographe. SA : Prise de parole, partage d'expérience et écoute des autres. SA : Méthode pour entretenir un lien de confiance : écoute, présence, empathie et reconnaissance. SA : Prise de décisions pour le choix du projet et argumentation en groupe. SA : Méthode de résolution des contradictions, par ex. : retour en sous-groupe, partage d'expériences pluridimensionnelles, apprendre à exprimer ses besoins, à respecter les différences et à parler au JE en exprimant aux autres ses inconforts. SA : Séquence et étapes à mettre en œuvre pour réaliser un projet et diviser des tâches. SA : Arrêt d'action pour mettre à distance le fonctionnement du groupe et des personnes. SA : Méthode de recherche d'informations. SA : Scénario et étapes à suivre dans les situations de crise.
10 à 12			Formation progressive...		SA : Planification budgétaire et du projet, et moyens de maintenir une santé financière personnelle. SA : Humour, rire et moments pour décompresser en groupe.

Sem	Phases	Règles	Division du travail	Communauté	Instruments
13 16 ¹³⁹		Tolérance absences sporadiques	...de cliques et centration sur le collectif		SA : Moyens de reconnaître le travail accompli pendant le projet. SA : Moyens pour faciliter la persévérance. SA : Moyen de gestion de temps et d'efficacité dans un projet collectif.
22	Bilan de compétences	Confusion dans la transition	Alternance d'individualisation et d'entraide		CS : Liés spécifiquement à l'ISP : motivation, compétences, projet professionnel, reconnaissance des acquis, CV, lettre de présentation, journée d'exploration, formation, expérience de travail. CS : Liés au rapport au monde : droits, lois, vocabulaire et initiation à la grammaire anglaise. SA : Mise à distance à l'écrit et à l'oral de son expérience pour la partager en groupe et en rencontre individuelle. SA : Méthode pour entretenir un lien de confiance. SA : Étapes et scénario à suivre dans les situations de crise, moyens légaux de défense des droits.
23 à 25					SA : Moyens de validation d'un choix professionnel. SA : Scénario d'appel pour obtenir un emploi, un stage, une formation, vocabulaire à adopter.
26	Activité d'intégration sociale et préparatoire à l'employabilité	Réajustement des règles et souplesse dans l'application		Ouverture à la contribution et à recevoir des participantes	CS : Liés spécifiquement à l'ISP : mise en mouvement, emploi, intérêts, valeurs, aptitudes, compétences, exploration, implication sociale, bénévolat, facteurs de réalité, CV, lettre de présentation, formation, expérience de travail, plan A et B, objectifs, TDG, TENS. CS : Liés au rapport à soi : peurs. CS : Liés au rapport à autrui : conciliation. CS : Liés au rapport au monde : vocabulaire et initiation à la grammaire anglaise, grammaire française, arithmétique, vocabulaire, droit, lois, solidarité. SA : Méthode pour entretenir un lien de confiance. SA : Mise à distance de son expérience pour la conceptualiser et la partager en groupe et en rencontre individuelle. SA : Moyens légaux pour défendre ses droits et en assurer le respect. SA : Méthode de recherche d'informations scolaire et professionnelle.

¹³⁹ Les semaines 17 à 21 sont accordées pour les vacances d'été alors que les semaines 38 et 39 sont consacrées aux vacances des Fêtes.

Sem	Phases	Règles	Division du travail	Communauté	Instruments
					SA : Moyens de validation d'un choix professionnel.
27					SA : Repérage de l'information dans un article de journal ou un texte. SA : Prise de parole et argumentation en groupe.
28				Déni de reconnaissance	SA : Partage en groupe des réussites dans leurs actions en lien avec l'ISP.
29				Mobilisation d'AC (éducation et l'emploi)	SA : Étapes du retour en formation et du financement.
30 à 37			Remobilisation partielle du groupe et entraide	Interventions concomitantes	SA : Retour en groupe pour une mise au point sur l'activité de groupe. SA : Méthode de prise de décisions et de détermination d'un plan A et B en lien avec son projet professionnel. SA : Pratique et révision en groupe en français, mathématiques et anglais. SA : Moyens pour célébrer les réussites des participantes.
40	Retour formation et emploi			Mobilisation des partenaires et conflits avec le bailleur de fonds	CS : Liés spécifiquement à l'ISP: formation, projet, plan d'action, CV, lettre de motivation, objectif, préalables, avenir, persévérance, détermination, motivation, entrevue, facteurs de réalité, prêts, bourses. CS : Liés au rapport à soi : peurs, fierté. CS : Liés au rapport au monde : grammaire française, arithmétique, vocabulaire (français, anglais), grammaire anglaise. SA : Moyens légaux de défense et de respect des droits, scénario à suivre lors de crises. SA : Étapes du retour en formation et du financement; moyens pour mettre en valeur sa candidature. SA : Moyens d'assurer le suivi et le maintien du lien : écoute, présence, empathie et reconnaissance. SA : Mise à distance de son expérience et de son fonctionnement pour le partager. SA : Organisation de la conciliation études-famille, retour sur l'ensemble des sphères de vie.
41					SA : Moyens de faire valoir son point de vue dans une discussion.
42					SA : Méthodes de réalisation des devoirs et des exercices.
43					SA : Moyens de résolution des contradictions centrée sur la prise de pouvoir.

Sem	Phases	Règles	Division du travail	Communauté	Instruments
44 à 46					SA : Stratégies d'adaptation au retour aux études. SA : Stratégies de maintien de la santé mentale.
47					SA : Méthode de prise de décision (avantages/inconvénients, les <i>pour</i> / les <i>contre</i>). SA : Méthode pour valider des informations. SA : Reconnaissance des efforts faits par les participants.
48 à 69					SA : Étapes et plan pour atteindre des objectifs professionnels. SA : Mise à distance de son expérience pour faire ressortir les apprentissages dans les situations d'échec.