

Le projet collectif d'orientation comme modalité d'intervention pour l'insertion sociale et professionnelle

Patricia Dionne and Rachel Bélisle

Volume 32, Number 1, Spring 2021

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1080884ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1080884ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN

1703-9312 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dionne, P. & Bélisle, R. (2021). Le projet collectif d'orientation comme modalité d'intervention pour l'insertion sociale et professionnelle. *Nouvelles pratiques sociales*, 32(1), 335–354. <https://doi.org/10.7202/1080884ar>

Article abstract

The article focuses on the Collective Guidance Project (CGP) and its implementation with groups of long-term unemployed adults. The CGP has three main dimensions: action, learning and recognition, and a directionality towards training and work. The results support that the participants develop their empowerment by contributing to their community. They carry out learning and can benefit from the community recognition of their competencies. Transformation of the relation with the self and with the community during CGP can become a driving force for projects promoting social and professional integration.



Le projet collectif d'orientation comme modalité d'intervention pour l'insertion sociale et professionnelle

Patricia DIONNE

Professeure agrégée

Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke

Chercheuse

Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage

Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail

Rachel BÉLISLE

Professeure titulaire

Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke

Chercheuse

Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA)

L'article porte sur le projet collectif d'orientation (PCO) et sa mise en œuvre avec des groupes de personnes en chômage de longue

durée. Le PCO a trois grandes dimensions, soit l'action, l'apprentissage et la reconnaissance, et une directionnalité vers la formation et le travail. Les résultats soutiennent que les personnes participantes développent leur pouvoir d'agir en contribuant à leur communauté. Elles réalisent des apprentissages et peuvent bénéficier d'espaces de reconnaissance de leurs compétences. La transformation du rapport à soi et à la communauté lors des PCO peut devenir un moteur pour des projets favorisant l'insertion sociale et professionnelle.

Mots clés : projet collectif, orientation professionnelle, insertion sociale et professionnelle, intervention en groupe, chômage de longue durée.

The article focuses on the Collective Guidance Project (CGP) and its implementation with groups of long-term unemployed adults. The CGP has three main dimensions: action, learning and recognition, and a directionality towards training and work. The results support that the participants develop their empowerment by contributing to their community. They carry out learning and can benefit from the community recognition of their competencies. Transformation of the relation with the self and with the community during CGP can become a driving force for projects promoting social and professional integration.

Keywords : collective project, vocational guidance, social and professional integration, group career counseling, long-term unemployment.

INTRODUCTION¹

Même dans un contexte dit de plein emploi, comme on a connu avant la pandémie de la COVID-19 en 2020, certains groupes de personnes peinent à s'insérer durablement en emploi. Souvent, ces personnes vivent des situations répétées de chômage – parfois de longue durée – occasionnant des effets délétères sur leur santé mentale (Paul et Moser, 2009), de même qu'une impuissance générant un sentiment de perte de pouvoir d'agir sur leur situation (Dionne, Saussez et Bourdon, 2017). Si, dans plusieurs pays de l'OCDE, des politiques publiques dites d'activation ont été élaborées pour favoriser l'insertion en emploi de ces personnes, des analystes jugent qu'elles sont souvent fondées sur une explication du chômage par un déficit des personnes (ex. ne pas avoir certaines compétences) en mettant

1. Ce texte est rédigé en nouvelle orthographe.

l'accent sur la responsabilisation individuelle (Dufour, Boismenu et Noël, 2003 ; Schultheis, 2007). Certains programmes d'insertion sociale et professionnelle (ci-après ISP²) découlant de ces politiques misent sur la participation volontaire des personnes, alors que d'autres sont fondés sur une participation obligatoire mettant la responsabilisation individuelle à l'avant-plan, comme c'est le cas du programme Objectif Emploi implanté au Québec en 2018-2019 (Gouvernement du Québec, 2020)³. Ces programmes d'ISP font appel à des interventions en orientation éducative et professionnelle. Ce domaine affirme plus explicitement depuis une vingtaine d'années ses préoccupations de justice sociale et fait la promotion d'approches contextuelles, où les situations de vie des personnes aidées sont davantage prises en compte dans l'intervention en privilégiant le développement de leur pouvoir d'agir (ex. Hooley, Sultana, et Thomsen, 2019 ; Goirand, 2015). Le pouvoir d'agir est défini comme « une possibilité concrète d'influencer ou de réguler les événements de la vie quotidienne qui ont une importance particulière pour nous, soit d'un point de vue individuel ou dans le cadre d'une démarche collective » (Le Bossé, Bilodeau, Chamberland et Martineau, 2009, p. 178). En ce sens, les programmes d'ISP impliquent de tenir compte des obstacles structurels d'accès à l'emploi ou à certains types de formation, selon différentes modalités d'intervention. Plusieurs programmes sont basés sur un accompagnement individuel, alors que d'autres puisent dans la force du groupe. Parmi les modalités de groupe, la réalisation d'un projet collectif dans la communauté est intégrée dans différents programmes pour soutenir la reconnaissance des ressources mobilisées dans l'action.

Le présent article a pour but d'établir une relation entre la participation à un projet collectif en orientation (PCO) et le pouvoir d'agir d'adultes en chômage de longue durée sur leur ISP. Ainsi, deux objectifs spécifiques sont poursuivis 1) décrire trois PCO ; 2) dégager des constats sur la relation entre les dimensions du PCO et les retombées sur le pouvoir d'agir, de même que sur l'ISP des personnes participantes.

-
2. La locution « insertion sociale et professionnelle » peut avoir différents sens. Nous l'utilisons ici pour désigner globalement le processus de transition d'une situation de vie à une autre et comportant une visée de travail, rémunéré ou non.
 3. Ce programme, de 12 mois avec possibilité de prolongation jusqu'à 24 mois, implique une obligation de participation pour les adultes faisant une première demande d'aide de dernier recours à l'État québécois (Gouvernement du Québec, 2020).

PROJET COLLECTIF ET DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR

Dans plusieurs contextes nationaux, les pratiques fondées sur le projet collectif soutiennent la participation citoyenne ou la reprise du pouvoir d'agir des membres sur des problématiques jugées centrales dans leur communauté. Ces pratiques relèvent souvent du développement communautaire (O'Meara, Pendergast et Robinson, 2007), du développement économique, social et solidaire (Klein, 2012), d'actions en faveur de la sécurité dans un quartier (Ohmer et Owens, 2013) ou du mieux-être mental et physique d'une collectivité (Seebohm *et al.*, 2013). Dans le cadre de cet article, le projet collectif est traité comme une modalité d'intervention mobilisant un groupe restreint qui s'engage dans un projet à visée émancipatrice, avec une portée collective permettant de développer le pouvoir d'agir et d'atténuer les rapports de domination, voire de les surmonter. Ce projet s'appuie explicitement sur les fondements de l'*empowerment* ou du pouvoir d'agir (ex. Le Bossé *et al.*, 2009 ; Ninacs, 2002), qui eux-mêmes s'inspirent fortement de Freire (1977) en s'intéressant à la fois aux personnes, au groupe et à la communauté. Il est mené par un groupe composé de personnes appartenant à une même communauté ayant, par et pour elles-mêmes, de même que pour cette communauté d'appartenance, identifié un besoin ou un problème collectif qui les concerne. Les personnes mobilisent leurs ressources et tentent – ensemble et avec des personnes intervenantes et des acteurs de la communauté – de répondre à ce besoin ou de résoudre ce problème par un projet pour leur mieux-être, celui du groupe et celui de la communauté. Le PCO a une directionnalité explicite de formation ou de travail avec une visée d'insertion sociale et professionnelle.

CADRE CONCEPTUEL : ACTION, APPRENTISSAGE ET RECONNAISSANCE

Le PCO peut être défini à partir de trois dimensions caractéristiques de tout projet collectif à visée émancipatrice, soit l'action, l'apprentissage et la reconnaissance, auxquelles on ajoute une visée explicite de soutien à l'insertion sociale et professionnelle.

Dans sa dimension « action », le projet collectif a une visée transformatrice et émancipatrice au regard de difficultés ciblées, par le groupe, dans la communauté. Ce type de projet est mené par un groupe de personnes qui, par leurs actions collectives, cocréent l'histoire et leur propre agentivité transformatrice. Par leurs actions, ces personnes reconnaissent inégalités, injustices et besoins spécifiques d'une communauté, et ces constats les mènent à agir pour leur mieux-être, celui de leur famille, du groupe lui-même et de la communauté (Stetsenko, 2016). L'expérimentation de nouveaux gestes et façons

d'agir, en prenant soin de se respecter et de respecter les autres, ainsi que le dialogue, avant, pendant et après l'action, peuvent entraîner le dépassement de contraintes et ouvrir de nouvelles possibilités d'action. Les actions en vue du changement misent sur le pouvoir d'agir qu'a chaque personne de donner une direction à sa vie quotidienne, dans le sens de ce qui est important pour elle, pour ses proches et pour la communauté ou la collectivité à laquelle elle appartient (Le Bossé *et al.*, 2009). Le pouvoir d'agir présuppose que la personne est en position d'acteur et qu'elle dispose de moyens pour faire face aux défis de son existence. Il implique une prise de risque et une conscience critique (Ninacs, 2002) des contradictions sociales, politiques et économiques affectant sa situation ou celle de sa communauté.

Dans sa dimension « apprentissage », le projet collectif peut être associé à l'apprentissage par projet en classe (ex. Proulx, 2004), mais il s'en distingue par son ancrage dans de nombreux contextes non scolaires. Il soutient de nombreux apprentissages tout au long et au large de la vie, et le besoin ou le problème choisi par le groupe touche personnellement les personnes participantes et leur communauté. Ainsi, l'apprentissage se réalise chez les personnes participantes, intervenantes et de la communauté, qu'il s'agisse d'apprentissage sur soi, sur les autres ou sur le monde. Le PCO permet aussi aux membres de mettre en place des conditions pour mobiliser leurs compétences dans l'action, voire à continuer à les développer (Bélisle, 1998). L'apprentissage se réalise, notamment, grâce à la maîtrise progressive d'instruments culturels et de leurs règles d'usage dans le commerce avec autrui (Dionne *et al.*, 2017). Ces instruments peuvent guider, par exemple, les étapes concrètes d'organisation d'un projet ou la prise de parole publique, ou être des concepts liés à l'orientation comme les intérêts, les valeurs ou les compétences. Par ailleurs, comme plusieurs travaux de divers courants théoriques l'indiquent, notamment ceux issus de la théorie culturelle-historique de l'activité, les contradictions qui surviennent au cours de l'activité d'un groupe – par exemple lors de la réalisation d'un projet collectif – sont susceptibles de devenir des forces motrices d'apprentissage (Engeström et Sannino, 2011).

La dimension « reconnaissance » est centrale dans le projet collectif à visée émancipatrice en général et dans le PCO en particulier, tout comme elle l'est dans le développement du pouvoir d'agir. La reconnaissance est imbriquée dans l'action et dans l'apprentissage, par exemple en donnant une valeur à des gestes faits, au moment même où ils le sont. Plusieurs personnes qui participent à des PCO étant en déficit de reconnaissance sociale et, parfois, porteuses de stigmates associés à leur situation de sans-emploi ou de bénéficiaires d'aide sociale (Michaud, Bélisle, Garon, Bourdon et Dionne, 2012), la

reconnaissance peut nourrir la confiance permettant de continuer à agir. Qu'il s'agisse de reconnaissance avérée ou de quête de reconnaissance, trois sphères (Honneth, 2002) sont sollicitées. Selon cette conception, la sphère de l'amour implique que les liens affectifs sont nourris dans le groupe sans volonté de contrôle. Une attention soutenue est accordée à chaque personne pour comprendre qui elle est et veut devenir. Dans la sphère du droit, les membres du groupe sont accompagnés afin de jouir des droits formels enchâssés dans les lois et règles. Dans la sphère de la solidarité, le sujet devient sensible à sa propre singularité au sein du groupe et à celle de ses pairs, ce qui lui permet de participer à des actions collectives plus larges que celles qui portent ses seuls intérêts. La participation au PCO, au sein duquel le sujet et ses ressources sont peu à peu reconnus, ouvre ainsi sur une participation au social plus large et permet parfois de bénéficier d'une estime sociale où la reconnaissance devient mutuelle (Michaud *et al.*, 2012). Cette reconnaissance agit sur la confiance en sa capacité de réussir des projets d'études ou de travail.

Comme mentionné plus haut, le PCO a une directionnalité spécifique, soit celle propre à l'intervention en ISP et en orientation, qui vise notamment à aider les personnes à choisir ou à consolider une orientation afin qu'elles trouvent leur place dans la société et se dotent d'un projet éducatif ou professionnel. Les projets éducatifs peuvent impliquer un retour aux études ou d'autres projets d'apprentissage. Les projets professionnels incluent une insertion en emploi (avec ou sans stage préalable), un démarrage d'entreprise ou autre engagement dans le travail (ex. action militante non rémunérée).

Dans le PCO, la personne intervenante joue un rôle de facilitatrice tant dans les interactions que dans la planification, la réalisation et l'évaluation du PCO. En même temps elle adopte une posture d'apprenante, où elle apprend en même temps que le groupe (Freire, 1977) en réalisant les tâches du PCO dans une attitude égalitaire et en proximité avec les membres. La personne intervenante multiplie les occasions de rétroaction soutenant la reconnaissance, au sein du groupe et chez les partenaires, des compétences des personnes participantes. Elle peut les aider à établir des liens et à faire valoir leurs compétences dans un projet éducatif et professionnel.

MÉTHODOLOGIE

Les données analysées pour cet article sont issues de la recherche menée par Michaud *et al.* (2012) qui visait à documenter l'implantation du programme Personnes et communautés en mouvement et à en mesurer les effets. Ce programme a été mis en place dans une dizaine

de sites, dans des communautés défavorisées du Québec ; il était fondé sur une approche d'intervention en orientation ancrée dans les contextes de vie des personnes ; il était à participation volontaire. Une fois le groupe constitué, les personnes participantes étaient invitées à préparer et à réaliser un projet collectif dans lequel prenaient place des activités diverses d'apprentissage et de reconnaissance. Un bilan de compétences était prévu, à la suite duquel se déroulaient des activités individuelles de participation sociale, d'autres dites de développement de l'employabilité et finalement des stages avec accompagnement vers une insertion progressive en emploi ou un retour en formation structurée (scolaire ou autre). Outre son approche contextuelle, la programmation de Personnes et communautés en mouvement valorisait le partenariat territorial et le pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (Michaud *et al.*, 2012). La durée prévue du programme était de 18 mois⁴.

Le corpus analysé pour le présent article provient de trois sites et couvre tous les temps de la recherche. Le choix des trois sites a été fait pour s'assurer de couvrir des situations et des PCO variés. Deux sites étaient dans de grands centres urbains, alors que l'autre était en milieu semi-urbain. Les personnes participantes avaient des réalités souvent très différentes. Par exemple, au premier, il s'agissait de 13 femmes nées au Québec, la plupart monoparentales ; au deuxième, on trouvait 2 hommes et 7 femmes, dont plusieurs étaient mères monoparentales et dont la majorité était née à l'extérieur du Québec, la plupart appartenant à une minorité visible. Au troisième, il s'agissait de 8 hommes nés au Québec, qui avaient peu de responsabilités familiales. La majorité de ces personnes n'avaient pas de diplôme de niveau secondaire. Le programme, dans les trois sites, était animé par des femmes, ce qui correspond à une réalité dans de nombreux organismes communautaires en ISP. Cependant, sur d'autres sites, des hommes animaient le programme.

La collecte de données s'est déroulée en cinq temps (T), en deux ans. Le premier temps (T1) correspond au moment de la préparation du PCO par le groupe, environ deux mois après le début du programme ; le T2 au moment où les personnes participantes font le point ensemble sur les compétences développées dans le PCO et dans leur vie en général, soit environ 6 mois après le début du programme ; le T3 alors que les personnes sont engagées dans des activités plus personnalisées de préparation à l'emploi et des moments de mises en commun, environ 4 mois plus tard ; au T4, environ 6 mois avant la fin du

4. Chaque site disposait d'un budget global. L'information relative aux dépenses liées aux PCO n'est pas disponible.

programme, elles sont engagées dans des réalisations individuelles comme un stage. La collecte du T5 a lieu quelques mois après la fin du programme.

Six sources de données de trois sites ont fait l'objet de l'analyse : 1) les journaux de terrain (JT) rédigés à la suite d'observations⁵ ; 2) des documents écrits (artéfacts) utilisés lors des activités ; 3) le journal de bord (JB) (hebdomadaire ou journalier) des personnes intervenantes (PI) ; 4) les entrevues (E) semi-dirigées avec les personnes participantes (PP) (n=15)⁶, les PI (n=6) et des acteurs de la communauté (AC) (n=12)⁷ ; un questionnaire sur la situation occupationnelle au T5. De plus, nous avons utilisé les parcours de chacune des PP ayant répondu au questionnaire du T5 ; parcours ayant été schématisé dans le projet source. Nous avons procédé par analyse thématique à l'aide du logiciel NVivo et par analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2012).

RÉSULTATS

Description des PCO

Site 1 : PCO en aménagement, information et organisation d'un événement

Sur le site 1, le groupe a amorcé la conception du PCO par une visite d'organismes communautaires pour mieux comprendre les besoins du milieu. Lors de l'une de ces visites, les participantes ont ressenti de la discrimination envers les mères monoparentales. Cela les a motivées à réaliser un bottin de ressources communautaires pour et par des femmes dans cette situation. Elles ont aussi opté pour la décoration de locaux d'un organisme d'aide aux familles (habillage des fenêtres et autres), pour du travail d'aménagement paysager aux abords du bâtiment et du soutien à une journée portes ouvertes de cet organisme. Elles étaient responsables du budget, des demandes de soumission pour le bottin, d'achats divers et de nombreuses autres tâches. Les intervenantes soutenaient les femmes dans la réalisation des quatre projets (bottin, décoration, aménagement et portes ouvertes), tout en

-
5. Le personnel de recherche assurant l'observation demeurait à l'écart de l'action, mais pouvait, par exemple, avoir des entretiens informels lors de pauses.
 6. Sur les 3 sites, 30 personnes participent au programme, mais 3 personnes participantes par site (n=15) étaient rencontrées sur une base volontaire en entrevue.
 7. Le nombre d'entrevues correspond à celui des trois sites choisis pour le présent article.

maintenant leur aide lors de situations familiales difficiles (ex. violence, problèmes avec les enfants) qui entravaient la participation au PCO.

Dès la première journée du PCO, une contradiction se dégage quant à la répartition des tâches et des priorités. Des participantes haussent le ton et certaines ont des paroles jugées irrespectueuses par d'autres. Au cours de la discussion, il est convenu de mieux organiser la réalisation des tâches dans les sous-groupes. De plus, un retour sur les règles de respect et de non-jugement est fait par les intervenantes (résolution de la contradiction). Cependant, la division en sous-groupes affecte, un temps, la solidarité.

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. (PI-Claire, JB, 5 semaines après le début du PCO)

Cinq semaines plus tard, les participantes responsables du bottin – dont l'ampleur de la tâche dépasse ce qui avait été initialement prévu – interpellent le groupe afin d'établir explicitement une règle d'entraide entre les sous-groupes, ce qui demeurerait implicite dans les attentes jusqu'alors. Les produits matériels concrets de leurs projets sont présentés avec fierté, photos à l'appui. Elles distribuent le bottin dans la communauté. Lors de la journée portes ouvertes, leur participation à la préparation n'est pas soulignée par la responsable de l'organisme. Cet oubli fait réagir le groupe et joue un rôle catalyseur, menant les participantes au PCO à s'organiser une journée de reconnaissance entre elles. Au moment de faire le bilan des compétences mobilisées pendant le PCO et dans leurs autres sphères de vie, elles réalisent avec fierté à quel point elles ont « fait du chemin » et ont appris pendant ce PCO.

Site 2 : PCO en mobilisation citoyenne, embellissement de quartier et production d'un album

Ici aussi, le PCO est amorcé par une visite des organismes communautaires du quartier qui prend la forme d'un rallye. Méline, intervenante, en parle ainsi aux membres du groupe :

« L'idée peut venir d'un organisme, mais peut venir de vous. Le projet collectif, c'est de vous. » Elle poursuit en disant que le cheminement n'est peut-être pas évident pour certains, mais si ça vient de vous, vous développerez des compétences, vous allez développer des idées⁸. (JT, lors de la préparation du PCO)

Naima, intervenante, souligne que le groupe a voulu répondre aux besoins des organismes du quartier : « les participants se sont rendu compte que c'était quelque chose également qui les intéressait, de se réapproprier le quartier en l'embellissant » (E-T2). Le groupe choisit de faire signer une pétition – avec comme destinataire « la Ville » (JT) – pour sensibiliser la population et les décideurs à l'importance de l'embellissement. Pour amorcer ce travail, une intervenante écrit au tableau des phrases possibles pour la pétition, discutées et révisées par le groupe. Les membres utilisent des dictionnaires et veulent formuler la pétition dans leurs mots. Le groupe réalise une grande banderole en tissu à accrocher lors de la signature des pétitions et des actions d'embellissement du quartier. À sa demande, le groupe fait des jeux de rôles pour expérimenter comment aborder les gens pour les inviter à signer la pétition. Des photos sont prises des rues considérées comme nécessitant le plus d'entretien. Le groupe réserve une semaine pour, par exemple, retirer de vieilles affiches publicitaires, effacer les graffitis, laver des vitres, peindre les cadres de porte et ramasser des déchets. Le groupe fait appel à un organisme d'action communautaire écologique pour être guidé sur les moyens de faire de la sensibilisation écologique. Beaucoup d'organismes et d'acteurs contribuent aux travaux d'embellissement, sollicités par le groupe pour le publiciser, participer aux tâches ou à la préparation de repas. Des personnes citoyennes, qui passaient par là, se sont arrêtées pour aider le groupe.

Pour la signature de la pétition, le groupe se divise en deux équipes. Dans une des équipes, la participation est stable alors que dans l'autre, des interventions sont nécessaires, car les personnes « se désistaient » (JB, Naima) de leurs tâches. Les retards font partie des enjeux auxquels le groupe s'attarde, notamment sous l'angle de l'importance de la ponctualité sur le marché du travail. Cela étant, l'objectif final a été atteint : les intervenantes font parvenir la pétition (plus de 800 signatures) à son destinataire et la démarche d'embellissement du quartier et les autres actions du groupe font l'objet d'un article dans un journal communautaire.

8. Dans les verbatims, les guillemets indiquent que la personne observatrice a noté dans son carnet les paroles exactes, alors que ce qui est entre crochets est du texte ajouté pour la compréhension au moment de rédiger le journal de terrain (JT).

Le groupe choisit de réaliser un album souvenir pour mettre en valeur ses réalisations, les compétences mobilisées dans le cadre du PCO et une page présentant chaque personne participante. Une conseillère d'orientation aide les personnes participantes à identifier les compétences développées dans le PCO. On note les suivantes : « capacité d'écoute, capacité d'adaptation, gestion de stress, travail d'équipe, prise de notes, transmission d'informations, sens de l'initiative » (JR). Des listes d'intérêts, de valeurs et d'aptitudes et de compétences, de même que des définitions, appuient la préparation d'un portfolio de compétences qui aidera ensuite à élaborer un projet de formation ou d'insertion en emploi.

Site 3 : un PCO où s'alternent projets individuels et collectifs

Sur le site 3, avant d'amorcer le recrutement pour le programme, les intervenantes avaient fait des entrevues avec des partenaires communautaires pour connaître leurs besoins. Le projet collectif est par ailleurs choisi par les participants. Les intervenantes les laissent organiser le travail en donnant des outils de planification et des pistes de travail. La santé personnelle et l'aide aux enfants vivant des problèmes de santé sont les thèmes choisis. Le groupe décide de participer à des activités de cuisine collective, de s'inscrire à une salle d'entraînement et d'y faire des séances collectives d'exercice, puis de s'inscrire à un grand défi sportif dans la région. Le groupe met aussi sur pied trois journées où il vend de la nourriture pour financer des activités d'un organisme d'aide aux enfants malades. En cuisine, les participants sont responsables d'une recette et peuvent en faire jusqu'à six de front. Ils se divisent les tâches et s'entraident. Lors des journées de vente de nourriture, ils sollicitent la clientèle, cuisent la nourriture et amassent l'argent. Les familles des intervenantes et de l'un des participants contribuent à l'activité. Plusieurs fois au cours de ces journées, les intervenantes reviennent sur les forces des participants.

Le PCO demande de fréquenter des organismes locaux et le respect des règles de ceux-ci demande de l'adaptation. Le premier jour de cuisine, il y a une altercation entre des participants et une personne responsable de l'organisme. Après discussion de groupe sur le sens de la règle litigieuse et une compréhension de sa pertinence, les règles sont respectées par les membres. La très grande majorité des participants respectent également les règles du centre d'entraînement. Néanmoins, plusieurs contradictions marquent la réalisation du PCO, notamment au regard des enjeux d'assiduité et de consommation de drogue. Beaucoup de tâches sont aussi réalisées individuellement. Par exemple, l'entraînement

quotidien en salle, qui devait être une préparation collective pour le grand défi, se fait au rythme de chacun⁹.

Par ailleurs, lors de la phase ultérieure d'activités d'intégration sociale et de préparation à l'emploi, les participants s'exercent à des méthodes de recherche d'emploi et à la mise en valeur de leurs compétences. Cela les amène à exposer en groupe leurs craintes et leurs obstacles face au retour en emploi. Ils décident d'aborder le bénévolat, prévu dans le programme, comme un projet collectif leur permettant de s'entraider dans l'action et l'apprentissage et de se reconnaître des forces. Trois plateaux de travail collectif sont réalisés dans trois organismes communautaires, où les participants 1) font des travaux de peinture ; 2) participent à l'entreposage de dons alimentaires ; 3) réparent et rangent du matériel dans une ressourcerie. Cette participation leur offre une occasion d'être vus dans leurs compétences par les acteurs de la communauté.

Relation entre les dimensions du PCO : retombées sur le pouvoir d'agir et l'ISP

Sur les trois sites, la dimension de l'action permet de réaliser des productions tangibles pour la communauté (ex. embellissement d'une rue, bottin de ressources). Une tendance à concevoir plusieurs PCO pouvant être menés de façon plus ou moins indépendante est constatée, ce qui n'est pas le cas dans une autre étude où les programmes sont plus courts et sans budget dédié (Bélisle, 1998). La longue durée du programme et les sommes disponibles pour le PCO ont pu influencer cette concomitance. Cette longue durée permet d'agir dans les sphères de l'amour, du droit et de la solidarité (Michaud *et al.*, 2012). Dans tous les cas, et à des degrés variables selon les personnes, les PCO favorisent des actions qui demandent des prises de décision, une prise de risque et une exposition à des situations nouvelles. Les PCO permettent de participer à des changements concrets, dont les personnes retirent une fierté. Au sein des groupes, la participation varie, mais le groupe tente de laisser un espace où chaque personne peut se déployer à sa mesure. L'action permet également de faire des interventions dans l'immédiateté et de voir comment les personnes participantes travaillent collectivement. Ainsi, le PCO exige une présence continue des intervenantes, car plusieurs micro-situations mettent en lumière à la fois les forces et les défis des personnes lorsqu'elles sont confrontées à l'action collective et aux réactions dans la communauté, mais aussi à des situations difficiles dans leurs autres sphères de vie.

9. Pour une analyse plus détaillée des contradictions sur ce site, voir Dionne et Bourdon (2018).

La phase du projet collectif est vraiment fascinante, excitante, motivante. Par ailleurs, cette phase est exigeante du point de vue de l'intervention [...] Il faut observer et intervenir au fur et à mesure, être présente à toutes les minutes, les secondes. (PI-Claire, E-T₂)

Quant à la dimension apprentissage, les PCO permettent d'apprendre, à être et à faire principalement, avec des pairs, les intervenantes et des acteurs de la communauté. Les personnes jouent un rôle actif dans l'apprentissage des autres, ce qui se révèle pour plusieurs une source de fierté. Des instruments, sous forme de concepts, de règles communes, de méthodes ou autres, sont fournis aux personnes participantes ou créés par elles. Ils favorisent la réalisation du PCO et des apprentissages. Également, l'action suscite des contradictions qui ouvrent sur des occasions d'apprentissage et que les intervenantes utilisent pour favoriser la prise de recul. Par exemple, au moment d'un conflit il y a eu, sur les trois sites, une présentation d'une méthode de résolution de conflit, dont on peut retracer l'utilisation par certaines personnes participantes lors d'autres conflits pendant le PCO. La prise de décision en groupe est un apprentissage que permet aussi le PCO.

Faire l'apprentissage de la prise de décision en groupe est difficile, mais le climat s'améliorant, cela permet d'arriver à des consensus intéressants. Le groupe s'attend souvent à ce que les intervenantes soient les personnes qui proposent et décident. Dans le projet, le groupe commence à expérimenter qu'il a du pouvoir sur les décisions et à apprendre et que le consensus est un exercice de compromis gagnant-gagnant. (PI-Gabrielle, JB, site 3)

Les intervenantes prévoient également des retours réguliers en groupe pour favoriser, chez les personnes participantes, des apprentissages associés à la prise de parole, au partage d'expérience et à l'écoute des autres.

Dans la dimension reconnaissance, les réalisations collectives amènent les gens à mettre en valeur leur propre travail, à mettre des mots sur ce qu'ils font et comment ils le font, sur la pertinence de leurs actions, à mieux comprendre leur réaction affective et leurs droits.

Pour beaucoup de participants, [le PCO] ça a eu un impact, parce que ce sont des gens, normalement, qui vivent dans leur petite bulle, donc, ils vont dans des places où ils restent incognito. Le fait que quelqu'un demande « Mais pourquoi vous faites ça? », ils devaient répondre, expliquer aux gens, parler aux gens. (PI-Naima, E-T2, site 2)

Un autre aspect de la dimension reconnaissance est le sentiment d'appartenance – le fait de faire partie d'un « nous », d'un groupe, d'une « gang » avec un but commun – qui se développe au cours du PCO, au fur à mesure que les membres reconnaissent les compétences et la valeur de chaque membre du groupe. Ce sentiment d'appartenance est important pour plusieurs personnes participantes isolées avant d'amorcer le programme et ayant vécu des expériences diverses d'exclusion ou de rejet.

Finalement, dans la dimension reconnaissance, le fait que des acteurs de la communauté voient les personnes participantes en action entraîne une transformation progressive du regard, regard parfois stigmatisant chez certains. Ce regard stigmatisant est souvent un obstacle à l'ISP, tout comme à l'accès au logement ou services divers (Michaud *et al.*, 2012). Les personnes participantes vivant de l'aide de dernier recours peuvent l'avoir incorporé ou des employeurs jugent sans les connaître qu'elles n'ont pas les compétences recherchées. Ainsi, des membres de la communauté, actifs dans le PCO, découvrent et valorisent les compétences de personnes participantes grâce au travail proximal avec elles. De même, la couverture médiatique d'un PCO par un journal local, source de fierté, contribue à une double reconnaissance : celle du journal qui donne de la valeur aux actions posées ; celle de personnes lectrices de la communauté qui témoignent de leur appréciation.

Je suis revenu sur cet article¹⁰ en disant : « Mais vous contribuez sur le plan économique également pour [nom du quartier]. Parce que, vous êtes en train de changer une rue qui était sale, qui jouissait aussi d'une mauvaise réputation. En lavant des vitres, en collaborant aussi avec les commerçants, vous contribuez aussi sur le plan économique, mais en même temps, sur le plan sociétal également, parce que vous contribuez à être l'image du quartier. » (AC, E-T2; site 2)

On constate que la directionnalité de formation et de travail du PCO entraîne chez plusieurs personnes participantes une réévaluation positive de leur capacité à réaliser un projet d'études ou de s'insérer en emploi. De plus, des collaborations, développées lors d'un PCO, avec des acteurs de la communauté favorisent l'ISP de plusieurs personnes

10. L'article évoquait les réalisations du groupe lors du PCO.

participantes notamment sur le site 2 où des emplois en découlent. Ainsi, bien qu'on ne puisse pas distinguer l'impact propre du PCO de celui de l'ensemble du programme Personnes et communautés en mouvement, il paraît important de préciser que la majorité des personnes participantes sont en emploi ou aux études au moment du T5. Par exemple, Louise, diplômée de la formation professionnelle de niveau secondaire au début du programme, poursuit un programme menant à une attestation d'études collégiales en éducation spécialisée¹¹. Lors du T2, elle précise l'importance du projet collectif pour elle :

Le projet collectif, c'est comme tu rentres dans quelque chose et tu te demandes : « vas-tu vraiment réussir? » 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. (E. T2)

Au T3, elle mentionne que sa capacité de contribuer à mener à terme le projet collectif l'a convaincue qu'elle a la capacité de réussir son projet d'études.

Pour Mélanie, une autre participante du site 1, le projet collectif semble associé à une transformation progressive de son rapport aux autres et à soi. Au T5, elle poursuit des études au secteur de la formation générale des adultes (FGA) :

Le projet collectif, ça a aidé beaucoup. Et de le faire en partant, je pense que les filles ont tissé des liens [entre elles]. 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 [maintenant] comme une personne souriante et drôle. [...] 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. (E., T2)

Comme le souligne Sephora, une participante du site 2, l'action en groupe dans le cadre du PCO se fait avec plaisir, ce qui l'aide à affronter sa peur d'être vue et jugée par les autres :

11. Cela ne fait pas partie de la collecte de données proprement dite, mais l'équipe de recherche a des nouvelles de participantes : Louise a complété ce programme avec succès.

Avant c'était la panique, parce que je ne me voyais pas faire le ménage dans la rue, que tout le monde me regarde. Mais en équipe, on a fait ça : c'était tellement du fun, on riait ensemble, on faisait ça et on ne voyait pas le temps passer. Même qu'on [...] devait terminer à 3 heures, c'était : « Ah!, il est 4 heures et demie?! » C'était très, très positif, le projet collectif. (E., T2)

À la suite du projet, les réalisations et le soutien du groupe encouragent Sephora à entreprendre une formation en secrétariat chez un des partenaires du projet collectif.

Un participant sur le site 3, Olivier, entreprend pendant le programme un retour aux études en FGA pour compléter sa cinquième secondaire. Il souligne qu'à travers le projet collectif, et particulièrement lors d'une activité de cuisine collective, il a appris à « oser essayer ». Tant dans sa vie personnelle qu'en lien avec ses stages comme préposé dans un entrepôt ou son retour aux études, il saisit son pouvoir pour agir plus directement sur des projets porteurs de sens pour lui :

Même si je ne suis pas certain que ça va marcher, je vais essayer peut-être pareil. Ça, ce sont des affaires qu'avant je me disais : « Bien... j'aimerais ça », mais que je ne faisais pas le *move*. Maintenant, je vais le faire, je vais bouger, je vais essayer de quoi de nouveau [...] Quand je me fais de la cuisine, depuis que j'ai été aux cuisines, j'essaie tout le temps des affaires nouvelles. (E., T3)

DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans notre étude, le PCO est une modalité d'intervention permettant de franchir des barrières systémiques entravant l'ISP de personnes en chômage de longue durée. Elle permet de documenter des transformations dans le rapport à soi, aux autres et à la communauté et qui deviennent pour plusieurs personnes participantes des points de repère pour des projets éducatifs et professionnels. Les PCO étudiés permettent de constater que les trois dimensions du PCO sont fécondes et s'articulent bien à la visée de soutien à l'insertion sociale et professionnelle. Ainsi, les personnes participantes contribuent par des actions diverses à leur communauté, réalisent collectivement des apprentissages et bénéficient d'espaces de reconnaissance les amenant à se doter d'un projet de retour aux études, ou autre formation, ou d'intégration dans une activité de travail, bénévole ou salarié, tout en gagnant de la confiance, du respect et de l'estime de soi et des autres. Le PCO multiplie les opportunités d'intervention et mobilise avec constance des stratégies d'intervention dans leurs gestes et leurs paroles axées sur la reconnaissance de l'humanité

profonde des personnes. Le PCO permet aux personnes intervenantes d'introduire dans le groupe des instruments conceptuels servant à agir collectivement et à susciter des prises de conscience et des apprentissages. Cependant, la réalisation du PCO suscitant des contradictions porteuses d'apprentissage demande aux personnes un engagement qui représente un défi à maintenir dans le temps (Dionne et Bourdon, 2018).

Les dimensions « action » et « apprentissage », incluant l'importance du respect mutuel, de la conscience critique, de la posture d'intervention égalitaire et en proximité des réalités des gens avec qui l'on travaille sont déjà assez bien documentées dans les travaux en filiation avec la pensée de Freire, notamment ceux québécois sur le pouvoir d'agir (ex. Le Bossé *et al.*, 2009). L'avancée que permettent nos travaux est du côté de l'intervention dans le domaine de l'orientation et de l'ISP qui a encore peu exploré le projet collectif à visée émancipatrice comme modalité d'intervention. Si l'intervention en groupe y est courante, la situer dans l'action d'un PCO permet notamment de vivre ensemble des événements, porteurs de contradictions, qui peuvent dynamiser le pouvoir d'agir des membres du groupe. Dans les PCO étudiés, la place accordée aux décisions et à la capacité des personnes de choisir des projets en cohérence avec les besoins de leur communauté contraste avec une vision déficitaire des personnes présentes dans des politiques d'activation (Schultheis, 2007).

De plus, notre recherche propose une articulation originale avec les trois sphères de la reconnaissance proposées par Honneth (2002). La conceptualisation d'Honneth permet de mettre des mots sur des pratiques, dans chacune des sphères que sont l'amour, les droits et la solidarité, au cœur de la culture d'organismes communautaires participant à notre étude, mais peu visibles, à ce jour, dans la formation en orientation. La conceptualisation d'Honneth soutient aussi l'attention sur des événements vécus par les personnes participantes comme du déni de reconnaissance (voir exemple du site 1, plus haut, sur l'oubli de remercier les participantes) et la prise de pouvoir sur celui-ci. Notre proposition est également que les acteurs qui fondent leurs interventions sur des enjeux de justice sociale, qu'ils soient en orientation ou dans un autre domaine d'intervention, puissent faire des trois dimensions que sont l'action, l'apprentissage et la reconnaissance, un instrument d'analyse pour mieux saisir l'activité au cours des projets collectifs à visée émancipatrice.

Par ailleurs, dans le contexte d'implantation du dispositif Objectif emploi, avec obligation de participer à un programme d'ISP en contrepartie d'une aide de dernier recours, l'intégration possible du PCO soulèvera d'importantes contradictions. Pensons à celle posée par cette obligation, alors qu'un des objectifs de l'intervention en orientation

est de soutenir chez les personnes des choix libres et éclairés en cohérence avec leurs ressources et celles de l'environnement. Pour faire un usage cohérent du PCO, la présence du non-volontariat initial ajoute une exigence supplémentaire pour répondre aux conditions de réussite d'un programme mobilisant le PCO (durée suffisante, ouverture et souplesse, partenariat territorial, implication de la communauté, maintien de la directionnalité formation et travail, formation des personnes intervenantes) (Michaud *et al.*, 2012). Cependant, si ces conditions sont présentes et que des espaces et instruments conceptuels sont fournis en ce sens, l'intégration du PCO pourra nourrir la conscience critique et l'agentivité transformatrice (Stetsenko, 2016) au regard des contradictions qui affectent les personnes et leur communauté.

Enfin, dans le contexte de la pandémie de la COVID-19, et des transformations soudaines et majeures du marché du travail, plusieurs personnes se sont révélées dans leurs forces, alors que d'autres ont été confrontées à des situations générant de l'impuissance. Plusieurs inégalités sociales ont aussi été mises à jour. De nouveaux besoins émergent dans les communautés et particulièrement chez les personnes dont la situation sociale et professionnelle était déjà précaire avant la pandémie. L'adoption du PCO comme modalité d'intervention pourrait être l'une des avenues de programmation des organismes d'ISP pour favoriser la solidarité et la reconnaissance des ressources des personnes en situation de chômage ou vivant du stress post-traumatique et ne parvenant plus à se maintenir en emploi.

BIBLIOGRAPHIE

- BÉLISLE, R. (1998). *Apprendre à tisser des liens : rapport de recherche sur les effets positifs des ateliers « Nos compétences fortes »*. Récupéré de http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/2004_12_0590.pdf
- 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.
- DIONNE, P. ET BOURDON, S. (2018). Contradictions as the driving force of collective and subjective development group employment programmes. *Journal of Education and Work*. 31(3), 277-290. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2018.1468071>
- DIONNE, P., SAUSSEZ, F. ET BOURDON, S. (2017). Reconversion et développement du pouvoir d'agir par l'apprentissage de systèmes d'action en groupe de réinsertion sociale et professionnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle* [en ligne], 46(3). <http://dx.doi.org/10.4000/osp.5475>

- ENGESTRÖM, Y. ET SANNINO, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368-387. <http://dx.doi.org/10.1108/09534811111132758>.
- FREIRE, P. (1977). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : Éditions Maspéro.
- GOIRAND, S. (2015). Émancipation individuelle et subordination institutionnelle : la double face ambivalente de l'intervention sociale en « Réussite éducative ». *Sociologies* [En ligne]. Récupéré de <http://journals.openedition.org/sociologies/5051>.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2020). Récupéré de <https://www.quebec.ca/emploi/programme-objectif-emploi/>
- HONNETH, A. (2002). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Éditions du Cerf.
- HOOLEY, T., SULTANA, R. G. ET THOMSEN, R. (2019). Representing Problems, Imagining Solutions : Emancipatory Career Guidance for the Multitude. Dans T. Hooley, R. G. Sultana et R. Thomsen (dir.), *Career Guidance for Emancipation : Reclaiming Justice for the Multitude (p. 1-14)*. New York : Routledge.
- KLEIN, J.-L. (2012). L'économie sociale et solidaire et la lutte contre la pauvreté en milieu local : le cas du Québec. *Revue internationale de l'économie sociale*, 325, 65-77.
- LE BOSSE, Y., BILODEAU, A., CHAMBERLAND, M. ET MARTINEAU, S. (2009). Développer le pouvoir d'agir des personnes et des collectivités : quelques enjeux relatifs à l'identité professionnelle et à la formation des praticiens du social. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(2), 174-190.
- NINACS, W. A. (2002). *Types et processus d'empowerment dans les initiatives de développement économique communautaire au Québec* (Thèse de doctorat). Université Laval.
- MICHAUD, G., BELISLE, R., GARON, S., BOURDON, S. ET DIONNE, P. (2012). *Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail*. Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage. Récupéré de www.erta.ca/index.php/fr/node/439.
- O'MEARA, P., PENDERGAST, C. ET ROBINSON, A. (2007). Grassroots community engagement : The key to success in a community building program. *Rural Society*, 17, 155-164.
- OHMER, M. L. ET OWENS, J. (2013). Using Photovoice to empower youth and adults to prevent crime. *Journal of Community Practice*, 21, 410-433.
- PAILLE, P. ET MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Collin.
- PAUL, K. I. ET MOSER, K. (2009). Unemployment impairs mental health : Meta-analyses. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 264-282. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.001>

- PROULX, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SCHULTHEIS, F. (2007). L'Union européenne face aux exclusions : l'exemple de la politique de lutte contre le chômage des jeunes. Dans M. Aligisakis (dir.), *Intégration européenne et exclusions sociales* (p. 139-153). Genève : Institut européen de l'Université de Genève.
- SEEBOHM, P., CHAUDARY, S., BOYCE, M., ELKAN, R., AVIS, M. ET MUNN-GIDDINGS, C. (2013). The contribution of self-help/mutual aid groups to mental well-being. *Health & Social Care in the Community*, 21(4), 391-401.
- STETSENKO, A. (2016). *The Transformative Mind : Expanding Vygotsky's Perspective on Development and Education*. New York : Cambridge University Press.