



Université de
Sherbrooke

EN PARTENARIAT AVEC



CHAIRE-RÉSEAU DE RECHERCHE
SUR LA JEUNESSE DU QUÉBEC



CTREQ
Le centre de transfert
pour la réussite
éducative du Québec



Le projet collectif d'orientation

Fondements et exemples de mise en œuvre

Par PATRICIA DIONNE et RACHEL BÉLISLE en collaboration avec AMÉLIE SIMARD



Remerciements

Les autrices tiennent à remercier le Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke et la Chaire-Réseau de recherche sur la jeunesse du Québec pour la contribution financière à la réalisation de ce document de familiarisation. Nous remercions également le Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) pour le soutien logistique et l'espace dynamique de travail qu'il rend possible.

Des personnes professionnelles de l'orientation, de l'intervention jeunesse et de l'entrepreneuriat ont également accepté de participer à un groupe de validation du document. Leur lecture attentive et engagée et les discussions qui en ont découlé constituent une contribution importante à cet ouvrage.

Nous remercions :

Isabel Bergeron, intervenante en employabilité, Groupe Alpha Laval
Charles Laliberté, conseiller d'orientation, Cégep de Sherbrooke
Marie-Pier Montambeault, conseillère d'orientation, Intro-travail et CJE du Granit
Judith Olson, conseillère d'orientation, CJE du Haut-Saint-François
Émilie Pineau, intervenante communautaire, Maison Jeunes-Est
Jehanara Sage, conseillère d'orientation, Y des femmes de Montréal
Marie-Gabrielle Texier, professionnelle de recherche, Accélérateur entrepreneurial Desjardins de l'Université de Sherbrooke

Nous remercions également le CTREQ, et particulièrement Marie-Emma Castanheira, pour leur participation à la finalisation du document et à sa diffusion.

Nous remercions également Karine Bujold-Desjarlais pour sa participation à la révision du document et Julie Lemieux pour le graphisme.

©Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 2022

©Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec, 2022

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

Bibliothèque et Archives nationales du Canada

Dépôt légal : 3^e trimestre 2022

ISBN : 978-2-923232-76-8

Avec le soutien financier de :

**Fonds de recherche
Société et culture**
Québec 

**Secrétariat
à la jeunesse**
Québec 

Table des matières

Remerciements	2
Introduction	5
Mémo sur le PCO	7
Première partie : Le projet collectif d'orientation (PCO)	9
Le projet collectif.....	9
Le projet collectif d'orientation.....	11
Les populations qui apprécient le PCO	13
Qui sont ces personnes?	13
Comment joindre les personnes concernées et leur parler du PCO.....	14
Deuxième partie : Les fondements du PCO	16
Le développement du pouvoir d'agir	16
Les dimensions du PCO : action, apprentissage et reconnaissance.....	18
Le rôle des personnes facilitatrices : au carrefour d'interventions contextualisantes, réflexives et transformatrices	21
Le counseling groupal d'advocacie	23
Troisième partie : La mise en œuvre du PCO	25
Des retombées du PCO	25
Des conditions de base à réunir	27
En amont du PCO : son intégration dans un programme plus large.....	27
Un programme centré sur le PCO	27
Un programme où le PCO est prévu sans être central.....	28
Un programme ouvert où le PCO est une option possible	28
Quatre exemples de programmes avec PCO et de leurs retombées.....	35
<i>Personnes et communautés en mouvement</i>	35
<i>Nos compétences fortes</i>	38
<i>Projet Synchro</i>	39
Projet de murale dans une maison de jeunes	40
Des points de vigilance pour la mise en œuvre du PCO	41

Conclusion	43
Ressources bibliographiques	44
Références bibliographiques.....	44
Document pouvant inspirer l'intégration du PCO dans les interventions	48
Document pour soutenir la mobilisatoion de son organisation lors de la réalisation d'un PCO au sein d'une communauté	48
Références des coffres à outils.....	48

Introduction

Les personnes actives dans le domaine large de l'orientation font appel à des modalités d'intervention diversifiées, selon les caractéristiques des populations avec lesquelles elles travaillent. L'une de ces modalités est le projet collectif. Le projet collectif est avantageux pour faire bouger les choses dans un milieu et pour susciter la participation de personnes qui aiment être dans l'action et souhaitent contribuer à leur communauté. Le projet collectif est un projet où les membres d'un groupe mettent en commun leurs ressources et en acquièrent de nouvelles dans la réalisation d'actions au service du groupe ou de la communauté.

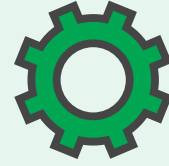
Nous parlons de projet collectif d'orientation (PCO) quand un tel projet poursuit des objectifs de connaissance de soi, d'exploration des mondes du travail et de la formation et d'autres objectifs propres au domaine de l'orientation éducative et professionnelle. Un PCO peut être intégré dans différents types de programmes (ex. : insertion sociale et professionnelle, mise en mouvement vers le marché du travail, préparation à l'emploi) et, comme on le détaille plus loin, la mise en œuvre du PCO varie d'un groupe à l'autre. Des recherches montrent que l'intégration du PCO dans un programme d'intervention du domaine de l'orientation génère des retombées positives pour les individus, le groupe lui-même et la communauté (Dionne et Bélisle, 2021; Michaud et autres, 2012). Il offre notamment des occasions d'apprentissage, de réponse collective à des besoins de la communauté et de reconnaissance des compétences des personnes participantes qui peuvent ensuite être mobilisées dans des projets éducatifs, professionnels ou autres.

Le présent document de familiarisation est réalisé spécialement pour les personnes étudiantes et professionnelles du domaine large de l'orientation. Ces personnes ont déjà une formation et de l'expérience en intervention de groupe et elles cherchent une modalité d'intervention de groupe pour travailler avec des personnes qui aiment l'action et pour qui l'action est une source première d'apprentissage sur soi, les autres et le monde.

L'objectif de ce document de familiarisation est de fournir des repères conceptuels et des balises plus concrètes aux personnes intervenantes qui envisagent d'inclure le PCO dans leur coffre à outils d'intervention ou pour celles qui souhaitent prendre du recul par rapport à la mise en œuvre d'un ou de plusieurs PCO.

Le présent document débute par un mémo sur le PCO, puis se divise en trois parties. La première présente le projet collectif et le PCO ainsi que les populations qui apprécient le PCO. La deuxième expose les fondements conceptuels du PCO, alors que la troisième met l'accent sur des balises plus concrètes de mise en œuvre du PCO et offre quelques exemples de PCO.

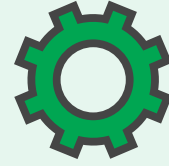
Le tout est complété par les références bibliographiques ainsi que la suggestion de documents qui peuvent inspirer le travail d'intégration d'un PCO dans un programme du domaine de l'orientation éducative et professionnelle.



Mémo sur le PCO

Nous proposons ici un mémo sur le PCO pour qui souhaite le présenter rapidement à des collègues, son gestionnaire ou des personnes participantes.

1. Le PCO permet un engagement collectif des membres d'un groupe ponctuel afin de répondre à un besoin dans leur communauté.
2. Le PCO a comme directionnalité explicite la formation et le travail avec une visée d'insertion sociale et professionnelle (ISP), de mise en mouvement ou une autre visée relevant du domaine large de l'orientation.
3. Le PCO demande du temps. Il se réalise par et dans l'action, il soutient l'apprentissage et la reconnaissance des compétences des membres.
4. Le PCO vise à favoriser le développement du pouvoir d'agir des membres. Les membres expriment leurs opinions et prennent collectivement les principales décisions pour la mise en œuvre du projet.
5. Le PCO est particulièrement apprécié par des personnes en situation de vulnérabilité sociale ou qui peuvent vivre des discriminations structurelles en raison de leur appartenance à une minorité ou à une classe sociale, de leur ethnicité, de leur orientation sexuelle, de leur identité de genre ou autres.
6. Les activités au sein du PCO sont décidées par le groupe après que les membres se connaissent un peu. L'organisme peut préalablement déterminer la durée possible et les ressources qu'il peut accorder tout en sachant qu'il faudra une certaine souplesse dans la mise en œuvre du PCO. Les personnes et les organisations doivent s'attendre à devoir sortir de leur zone de confort et tolérer l'incertitude. Le PCO doit faire place aux compétences et aux besoins du groupe, ainsi qu'à une prise de recul sur ce qui s'y vit.



7. Le PCO peut être central ou plus périphérique dans l'intervention selon le type de programmation générale de l'organisme, la population desservie et les objectifs terminaux.
8. Le PCO peut s'insérer dans une programmation plus large (ex. : programme de mise en mouvement vers l'emploi).
9. Le PCO comprend trois étapes : la préparation du PCO, la réalisation du PCO et le bilan de compétences du groupe, qui aide les membres à déterminer leurs projets futurs dans les sphères éducative, professionnelle ou d'engagement dans la communauté.
10. Dans le PCO, les personnes intervenantes deviennent des personnes facilitatrices. Leur principal rôle est de faciliter le déroulement des trois étapes, de susciter la prise de recul sur des événements, de refléter, dans l'action, les compétences des membres et de créer avec ceux-ci des occasions de reconnaissance sociale des accomplissements réalisés au cours du PCO (ex. : lancement public d'une murale).
11. Les personnes facilitatrices agissent au besoin en mobilisant leur compétence d'advocacie¹ — avec les personnes participantes — afin de contribuer à faire tomber les obstacles sociaux et structurels pouvant affecter la capacité de ces dernières à s'orienter.

1. L'advocacie est un néologisme se rapportant notamment à la défense des droits et à la mobilisation autour d'enjeux collectifs. Voir la section sur le counseling d'advocacie, en deuxième partie.

Première partie :

Le projet collectif d'orientation (PCO)

Dans cette partie, nous présentons d'abord le projet collectif tel qu'il se réalise dans des contextes variés, non spécifiques à ceux du domaine large de l'orientation. Puis nous présentons le PCO. Finalement, nous regroupons des informations sur les populations qui apprécient le PCO et sur la façon de les intéresser à celui-ci. Cette partie s'appuie sur des études diverses et les personnes qui souhaitent en savoir plus peuvent se rapporter aux références bibliographiques à la fin du document.

Le projet collectif



« Le projet collectif constitue une modalité d'intervention mobilisant un groupe restreint qui s'engage dans un projet à visée émancipatrice permettant de développer le pouvoir d'agir et d'atténuer les rapports de domination, voire de les surmonter (...). 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. » (Dionne et Bélisle, 2021, p. 338)

Dans divers contextes nationaux, la mise en œuvre de projets collectifs vise à soutenir la participation citoyenne, le développement communautaire ou la reprise du pouvoir d'agir des membres sur des problématiques jugées centrales dans leur communauté (Klein, 2012; Ohmer et Owens, 2013; O'Meara et autres, 2007; Seebohm et autres, 2013). Le projet collectif poursuit une visée émancipatrice à la fois pour les personnes et les communautés. Deux cas de figure principaux existent.

Le premier se trouve, par exemple, dans le cadre d'activités en éducation populaire permettant à des personnes concernées par une même situation de mobiliser leurs compétences dans un espace d'apprentissage sur soi, les autres et le monde. Le projet collectif permet aux membres d'un groupe, par exemple en alphabétisation, de mettre en place des conditions pour mobiliser et développer leurs compétences dans l'action (Bélisle, 1999). Il s'agit d'une modalité d'intervention auprès d'un groupe restreint². Ce groupe va se questionner sur des besoins collectifs, en identifier un auquel il souhaite répondre et se mettre en action sur une base d'entraide et de solidarité. Le projet collectif est une modalité d'intervention mobilisée dans les interventions communautaires pour redynamiser les actions des populations et des collectifs. Appliqué spécifiquement à l'orientation éducative et professionnelle, le projet collectif peut être vu comme une modalité d'intervention se situant dans une perspective d'apprentissage tout au long et tout au large de la vie, qui signifie que l'apprentissage se fait à tous les âges de la vie et dans plusieurs sphères de la vie des jeunes et des adultes (formation, travail, santé, famille, etc.).

Le deuxième cas est celui de projets collectifs de développement des communautés, dans une perspective d'économie sociale et solidaire (Gibert, 2011). Il peut s'agir, par exemple, de projets collectifs qui visent à maintenir à l'école des élèves à risque d'interruption (Wilson et autres, 2008), à promouvoir l'inclusion sociale (Seebohm et autres, 2013), à développer une entreprise d'économie sociale (Klein, 2012), à susciter de l'espoir chez des personnes en situation de grande vulnérabilité (Tighe et McKay, 2012) ou à améliorer les conditions de vie (Labbé et autres, 2013). Parfois, ces projets collectifs de développement des communautés sont associés à des initiatives locales promues et soutenues par des personnes organisatrices et intervenantes communautaires (Nissen, 2015). Les besoins des communautés sont généralement identifiés par les organismes économiques ou politiques en place et les personnes qui ne sont pas dans la structure décisionnelle peuvent être tenues à l'écart de l'étape d'identification des besoins. Cette conception du projet collectif s'éloigne de celle que nous proposons ici.

La filiation du PCO est bien avec le premier cas, soit une modalité d'intervention pour et par des membres d'une communauté qui mettent en œuvre des actions visant à répondre à un besoin de la communauté qu'ils ont identifié.

Un exemple de projet collectif comme modalité d'intervention auprès de membres d'une population ayant des caractéristiques communes est le Projet LUNE. (Labbé et autres, 2013). Ce projet visait à instaurer un programme d'intervention par des paires aidantes « par et pour » les travailleuses du sexe de rue, utilisatrices de drogues injectables (TSR-UDI).

2. À titre de rappel, le groupe restreint est généralement composé de 4 à 15 personnes. Il est défini par Leclerc 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 » (Leclerc, 2015, p. 24).

L'intention de l'organisme était de limiter la transmission du VIH par la sensibilisation à de saines habitudes de vie et l'amélioration des conditions de vie des participantes et de leurs proches. Au cours de l'expérience, les participantes ont conçu et réalisé différents projets collectifs : la réalisation d'une étude de besoins des femmes TSR-UDI de la région de Québec, l'élaboration et la mise à jour d'une liste de clients dangereux, l'édition d'un journal « avec, par et pour » les femmes TSR-UDI, l'organisation de coformations et la création de dépliants informatifs et de pochettes à condoms. L'engagement dans ces projets collectifs les a incitées à moins consommer, leur a permis de se valoriser, de développer la solidarité et de prendre la parole pour diminuer les préjugés.

Cependant, bien que cet exemple de programme d'intervention touche la sphère du travail des personnes impliquées, le Projet LUNE ne visait pas explicitement l'identification des compétences développées dans le cadre des projets collectifs ni leur remobilisation dans un nouveau projet de formation ou de travail. Comme nous le décrivons dans la section suivante, la directionnalité formation ou travail est l'une des caractéristiques du PCO.

Le projet collectif d'orientation



Le projet collectif d'orientation (PCO) est un projet collectif qui a « une directionnalité explicite de formation ou de travail avec une visée d'insertion sociale et professionnelle (Dionne et Bélisle, 2021, p. 338).

Il peut soutenir dans l'action, dans la discussion et dans la réflexion des prises de conscience quant à ses ressources et celles de son environnement, ses forces, ses intérêts, ses aspirations ou autres.

Il favorise chez les membres la reprise de confiance quant à leur pouvoir d'agir, à leur capacité de travailler avec d'autres et d'agir au service d'un objectif collectif.

Il peut aussi constituer un espace de reconnaissance par les membres du groupe et par la communauté.

Ces prises de conscience peuvent mener à une transformation du rapport à soi, aux autres et à la communauté qui deviennent par la suite des points de repère dans une démarche plus longue et dans la vie au travail, en formation ou ailleurs.

Ce que nous désignons comme « projet collectif d'orientation » est nommé de différentes façons. Par exemple, en France, des acteurs parlent de « projet collectif en insertion » (CNAM, 2022) quand il s'agit de projets collectifs dans des groupes d'insertion. Mais l'intention correspond bien à cette idée de soutenir l'orientation éducative ou professionnelle, le développement de la ou des compétences à s'orienter (Bangali, 2021) et l'accès réel à des ressources facilitant des choix de vie en matière d'apprentissage et de rôles sociaux dans les sphères de l'éducation et du travail. C'est ce que l'on entend ici par orientation. Ainsi, le PCO est une modalité d'intervention qui s'intègre bien dans un processus de counseling de carrière groupal.

En effet, en plus de permettre une réponse à un besoin identifié dans la communauté, le projet collectif d'orientation vise à soutenir la mobilisation de compétences et à offrir des espaces de reconnaissance :

1. des compétences développées par les personnes participantes;
2. des ressources personnelles (intérêts, valeurs, connaissances, traits de personnalité, etc.) et environnementales (Michaud et autres, 2006).

Cette reconnaissance peut se faire à la fois par les membres du groupe et par d'autres membres, individus ou collectifs, de la communauté. En ce sens, le PCO offre des conditions propices à l'apprentissage et multiplie les occasions de mise en pratique du savoir-reconnaître ses forces et ses compétences (ICÉA, 2013), si précieuse pour aider les personnes à s'orienter.

À notre connaissance, cette modalité d'intervention en orientation est pertinente dans des programmes de groupe s'étendant sur plusieurs semaines³. Les résultats de la principale étude sur le PCO, *Personnes et communautés en mouvement* (Michaud et autres, 2012), se rapportent à des programmes d'ISP de plusieurs mois. Ceux-ci montrent que le PCO, inséré dans un programme visant la mise en mouvement progressive vers l'emploi avec du bénévolat, un stage, puis un emploi avec un suivi pendant une période plus ou moins longue, aide des adultes de tout âge vivant de l'incertitude quant à leurs projets éducatifs et professionnels. Le PCO contribue notamment à clarifier les projets qu'elles et ils souhaitent réaliser et à mieux saisir la place à prendre et les rôles à jouer dans sa communauté.

Dans le PCO, une grande importance est accordée à l'apprentissage expérientiel, aux savoirs issus de l'expérience ou ceux ancestraux des communautés autochtones. Le PCO constitue également un espace d'intervention multipliant, in situ, les occasions de prise de conscience ou de mise en visibilité des compétences développées au cours de la vie dans ses différentes sphères de vie. Bénéficiant d'un accompagnement plus ou moins soutenu, selon les besoins, les personnes poursuivent le développement de leurs

3. Des programmes, comme c'était le cas dans PCM, peuvent également inclure des rencontres individuelles.

compétences et apprennent à les nommer, à se les reconnaître, à les faire valoir et à les mobiliser dans des situations nouvelles.

Un des intérêts du PCO est que sa planification et sa réalisation suscitent plusieurs situations avec des contradictions inhérentes au vivre-ensemble (conflit, dilemme, double contrainte, etc.) (Dionne et Bourdon, 2018) et que les personnes rencontrent dans leur vie courante. Lorsque les personnes sont accompagnées dans la mise à distance de ce qu'elles ressentent en situation concrète et partagée, il est plus facile de revenir sur les réactions spontanées et des options possibles. Le PCO, s'il comporte des retours sur des événements vécus ensemble, peut susciter des apprentissages et des prises de conscience favorisant la résolution de contradictions chez les personnes (ex. : vouloir aider, mais se retirer à la première critique), au sein du groupe (ex. : prendre la responsabilité d'une activité et y arriver en retard) ou dans la communauté (ex. : bénéficier du travail du groupe, mais omettre de souligner sa contribution⁴).

En outre, certains PCO peuvent contribuer au changement dans le regard, parfois stigmatisant, que portent des membres sur d'autres membres du groupe, ou que portent des membres de la communauté sur des personnes identifiées. Dans ce contexte, certaines personnes pouvant, au départ, être discriminées peuvent être vues et reconnues comme contribuant à résoudre une problématique dans leur communauté (Dionne et Bélisle, 2021; Dionne et Dupuis, 2019; Michaud et autres, 2012).

Les populations qui apprécient le PCO

Comme mentionné plus haut, le PCO poursuit une visée émancipatrice permettant de développer le pouvoir d'agir chez des personnes de différentes appartenances et d'atténuer des rapports de domination sociale au regard de leur situation, et ce, particulièrement dans les sphères de la formation et du travail.

Qui sont ces personnes?

Les personnes avec qui le PCO a été expérimenté avec succès à ce jour sont souvent des personnes qui ont vécu des discriminations structurelles en raison de leur appartenance à une minorité ou à une classe sociale, de leur ethnicité, de leur orientation sexuelle, de leur identité de genre, de leur condition de santé physique ou mentale, d'un handicap, de leur niveau de littératie ou autres. Ce sont aussi des personnes en situation de vulnérabilité sociale, c'est-à-dire que les conditions de leur environnement réveillent et nourrissent des fragilités, qu'elles soient de nature économique, sociale, de santé ou autres. Pour ces personnes, le fait de participer à un PCO peut aider à sortir de l'impuissance (Le Bossé, 2016a) et à entrevoir des moyens de reprendre du pouvoir sur leurs actions, notamment dans les sphères de la formation ou du travail.

4. Les personnes qui, à cette étape, aimeraient avoir des exemples concrets de PCO peuvent consulter la troisième partie.

De plus, sans nécessairement être victimes de discrimination ou être dans une situation de vulnérabilité sociale, certains jeunes ou adultes peuvent être fragilisés par une perte de sens ou par des événements suscitant d'importantes remises en question dans leur parcours scolaire ou professionnel. Le PCO peut être une modalité pertinente pour aider ces personnes à trouver un nouveau sens à leur expérience et à leur vie.

Comment joindre les personnes concernées et leur parler du PCO

Joindre les personnes qui peuvent être concernées par le PCO demande de s'intéresser à qui elles sont et de comprendre qui elles sont, quel est leur univers culturel, quels sont leurs milieux de vie. Leur donner le goût de participer à un programme qui intègre le PCO comme modalité d'intervention exige de trouver les bons mots pour en parler et d'établir avec elles une relation de confiance.

Chez les personnes qui ont vécu de la discrimination ou qui sont en situation de vulnérabilité sociale, la confiance dans les institutions et leurs mandataires peut être ébranlée. Ainsi, une offre de participation à un programme, tout dynamique soit-il, ne suscite pas en soi de l'espoir. Plusieurs personnes ont déjà eu des services d'organisations sociales diverses, y compris celles du domaine de l'orientation. Elles peuvent avoir le sentiment de ne pas avoir été prises au sérieux, voire d'avoir été injustement traitées, ou que l'aide qu'elles ont obtenue n'a pas donné les résultats escomptés. Les activités pour les rejoindre méritent donc une planification particulière et adaptée. On ne se limite pas à de la documentation écrite (dépliants et autres) et elle se doit d'être en langage clair et simple.

Dans *Personnes et communautés en mouvement* (Michaud et autres, 2012), pour intéresser et recruter les personnes, les personnes intervenantes sont allées dans les lieux fréquentés par la population visée de manière régulière afin d'établir peu à peu la confiance. Par exemple, des personnes intervenantes ont fréquenté un organisme d'aide alimentaire, en servant et en partageant leur repas, certaines ont participé à des ateliers d'expression artistique où elles ont pu discuter du PCO et d'autres sont allées dans des lieux de culte et ont participé à des activités avec les autres personnes présentes. De telles stratégies permettent d'échanger informellement avec des personnes participantes potentielles et de créer un lien émotionnel tout en ouvrant sur la possibilité de participer à un programme avec un PCO. Les personnes intervenantes ont aussi établi des liens avec des personnes bien réseautées de leur quartier ou de leur communauté pour faciliter la référence de personnes participantes potentielles dans un effort de continuité de services. Les personnes ont également fait circuler en format électronique et papier une publicité sur le programme, qui a pu être distribuée par ces personnes.

Il a été constaté que pour plusieurs personnes, le fait de pouvoir participer à un programme qui leur permettra d'aider leur communauté constitue un attracteur et une motivation à s'engager dans un PCO. Pour d'autres personnes, notamment des plus jeunes, l'intérêt du PCO est l'expérience elle-même et le fait que celle-ci peut être incluse dans leur CV.



Voici un exemple de formulation qui a été incluse dans la publicité des programmes avec PCO d'organismes d'ISP :

- Tu veux ou tu as le goût de t'investir pour :
 - utiliser tes forces pour aider au développement de ta communauté;
 - développer un projet collectif motivant;
 - partager avec d'autres tes idées et vivre une expérience enrichissante en groupe;
 - prendre du temps pour toi et tes projets;
 - explorer la possibilité de te trouver un emploi, de retourner aux études ou de réaliser un projet personnel.

Deuxième partie :

Les fondements du PCO

Une modalité d'intervention, surtout dans le cas de la programmation ouverte qui laisse de la place à l'adaptation dans l'action (Bélisle et autres, 2011), demande de s'appuyer sur des fondements qui reposent à la fois sur des concepts, des approches et des valeurs qui orientent les actions des personnes intervenantes. Il ne s'agit pas de moyens, mais de bases qui permettent de soutenir la prise de décision avant de se lancer dans un programme avec un ou des PCO et tout au long de l'intervention auprès d'un groupe qui se réalise dans un PCO.

La deuxième partie de ce document de familiarisation présente quatre grands fondements à la base du PCO :

1. la perspective du développement du pouvoir d'agir ;
2. les dimensions interreliées que sont l'action, l'apprentissage et la reconnaissance ;
3. le rôle de la personne facilitatrice au carrefour d'interventions contextualisantes, réflexives et transformatrices ;
4. le counseling groupal d'advocacie.

Les personnes formées en orientation, notamment les personnes conseillères d'orientation, celles conseillères en emploi ou celles formées à d'autres pratiques psychosociales, trouvent là des contenus qui traversent leur formation initiale et continue. D'autres pourraient en être absents, mais elles peuvent se rapporter aux références données tout au long du texte.

Le développement du pouvoir d'agir

Comme mentionné plus haut, le recours au PCO vise notamment le développement du pouvoir d'agir (DPA) (*empowerment*⁵) (Chamberland et Le Bossé, 2014). Pour Le Bossé (2016b), le pouvoir d'agir est le pouvoir que détient chaque personne d'orienter le cours de sa vie quotidienne dans le sens de ce qui est important pour elle, pour ses proches ou pour la ou les communautés ou collectivités auxquelles elle s'associe. Le pouvoir d'agir présuppose que la personne est en position d'acteur et qu'elle dispose du pouvoir pour faire face aux défis de son existence, notamment ceux liés à la capacité de prendre des risques pour assurer l'orientation du cours de son existence dans le sens souhaité.

Chez Ninacs (2002), « le terme *empowerment* signifie le processus par lequel un individu ou une collectivité s'approprie le pouvoir ainsi que sa capacité de l'exercer de façon autonome » (p. 48). À l'échelle **individuelle**, il correspond au processus d'appropriation d'un

5. Dans la majorité des textes consultés, le développement du pouvoir d'agir ou l'*empowerment* sont utilisés comme des synonymes. Cependant, Chamberland et Le Bossé (2014) font une distinction, indiquant que la référence au développement du pouvoir d'agir renvoie à l'aspect processuel du concept d'*empowerment*.

pouvoir par une personne. À l'échelle **collective**, il correspond au processus d'appropriation d'un pouvoir par un groupe. Appliqué à l'échelle **communautaire**, il correspond à la prise en charge du milieu par et pour l'ensemble du milieu, d'une collectivité.

Ninacs (2002) soutient que le développement de la conscience critique, celui de la conscience de la citoyenneté et celui de l'aptitude à prendre des risques sont des éléments centraux pour soutenir les actions menées par des personnes afin de transformer des situations sociales délétères pour elles-mêmes, leur groupe ou leur communauté. Selon Paolo Freire (1977), la conscience critique consiste à apprendre :

1. à « lire son monde » et à identifier les contradictions sociales, politiques et économiques dans son environnement qui affectent les possibilités d'action d'une personne ou d'un groupe;
2. à prendre des actions pour contrer les éléments et structures oppressives de la réalité;
3. à réfléchir sur la portée transformatrice des actions posées. La conscience critique se développe dans un mouvement dialectique entre l'action et la réflexion sur l'action.

D'autre part, Mc Whirter (1998) soutient que la conscience critique peut être développée par deux processus concomitants : l'analyse du pouvoir et la réflexion critique sur soi. L'analyse du pouvoir réfère à l'observation des dynamiques de distribution des pouvoirs dans une situation donnée en tenant compte des questions de race/ethnicité, de genre, de handicap, d'orientation sexuelle, d'âge, d'expérience, de rang dans la fratrie, etc. La réflexion critique sur soi recoupe l'analyse du pouvoir dans le sens où les personnes — ici celles impliquées dans un PCO — réfléchissent aux façons par lesquelles elles contribuent personnellement à ces dynamiques de pouvoir dans leurs interactions avec les autres, par exemple, par leurs comportements ou leurs préjugés.

Sur le plan de la conscience de la citoyenneté, le PCO amène les personnes participantes à agir comme personne citoyenne au regard d'un problème qu'elles identifient dans leur communauté. Cette parole citoyenne peut être valorisée à toutes les étapes du PCO, notamment dans la relation avec les différentes instances politiques que peut interpeller la réalisation d'un PCO. La cueillette d'information nécessaire à l'identification de ce problème, de même que les discussions de groupe et les actions qui en découlent amènent les personnes à agir sur des questions sociales plus larges. Par ailleurs, le développement du pouvoir d'agir exige, selon Ninacs (2002), de prendre des risques (par exemple, oser donner son opinion au risque qu'elle ne soit pas entendue, risquer de vivre des obstacles dans la réalisation du projet) qui peuvent faire l'objet de discussions et ouvrir des occasions d'apprentissage dans le groupe.

Les dimensions du PCO : action, apprentissage et reconnaissance⁶

Le PCO peut être défini à partir de trois dimensions caractéristiques de tout projet collectif à visée émancipatrice : l'action, l'apprentissage et la reconnaissance. À travers l'interaction de ces trois dimensions, le PCO vise à soutenir :

1. la mobilisation de compétences et à offrir des espaces de reconnaissance de compétences développées par les personnes participantes;
2. le développement du pouvoir d'agir;
3. la capacité des personnes à choisir une orientation afin qu'elles trouvent leur place dans la société et se dotent d'un projet éducatif ou professionnel qu'elles ont des raisons de valoriser. Les projets éducatifs peuvent impliquer un retour aux études ou d'autres projets d'apprentissage dans d'autres milieux. Les projets professionnels incluent une insertion en emploi, un démarrage d'entreprise ou un autre engagement dans le travail (ex. : engagement citoyen non rémunéré, bénévolat) (Dionne et Bélisle, 2021).

Dans sa dimension « action », le PCO est réalisé par des actions collectives ayant une visée transformatrice au regard de difficultés, ciblées par le groupe, dans la communauté (ex. : méconnaissance du fonctionnement des banques alimentaires par des personnes d'immigration récente, difficulté lors d'une urgence de trouver des ressources d'aide à prix modique pour les familles). Par leurs actions, ces personnes se mobilisent pour contrer une injustice ou répondre concrètement à des besoins spécifiques en vue de leur mieux-être, celui de leur famille, du groupe lui-même et de la communauté. De plus, le rapport dialectique entre l'expérimentation de nouvelles façons d'agir et le dialogue sur et dans l'action, peuvent rendre possible le dépassement de contraintes et ouvrir de nouvelles possibilités d'action qui n'étaient pas envisagées avant le PCO. Les compétences déployées dans l'action pour réaliser le PCO peuvent soutenir une réflexion sur les projets éducatifs et professionnels à la fin de celui-ci.

Dans sa dimension « apprentissage », le PCO favorise chez les personnes impliquées dans l'action des apprentissages sur soi, sur les autres ou sur le monde. Le PCO est une modalité d'intervention se situant dans une perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie. Cette perspective s'appuie sur l'idée que l'apprentissage peut se faire à tout âge de la vie et dans toutes les sphères de la vie (formation, travail, santé, famille, etc.). Elle soutient également que, dans le monde contemporain, les États et les organismes de divers secteurs d'activité, et pas seulement ceux en éducation, sont responsables de soutenir l'apprentissage et le plaisir d'apprendre.

Le PCO permet aux membres de mobiliser leurs compétences et il a le potentiel d'être un espace structuré et sécuritaire pour les développer (Bélisle, 1998). Outre le développement de compétences, d'autres apprentissages sont possibles, comme une meilleure connaissance de soi et du marché du travail. Pour réaliser ces apprentissages,

6. Une grande partie de cette section reprend le contenu de Dionne et Bélisle (2021).

des instruments conceptuels liés, par exemple, à l'orientation ou à la gestion de projet, et leurs règles d'usage, sont transmis dans le groupe (Dionne et autres, 2017). Ces instruments, comme de la documentation, des outils et un schéma pour analyser un besoin, peuvent guider les étapes concrètes d'organisation d'un PCO, la prise de parole publique, la réalisation d'un bilan de compétences et autres. Par ailleurs, les contradictions (ex. : conflits, dilemmes, doubles contraintes) qui surviennent lors de la préparation et de la réalisation d'un PCO peuvent devenir des forces motrices d'apprentissage (Engeström et Sannino, 2011) et de transformation subjective et sociale (Dionne et Bélisle, 2021).

La dimension « reconnaissance » est au cœur du PCO et du processus de développement du pouvoir d'agir qui le sous-tend. Le besoin de reconnaissance peut être particulièrement saillant chez des personnes qui participent à un PCO, car elles peuvent être porteuses de stigmates découlant de déni de reconnaissance, voire de mépris et de violence (Honneth, 2002, dans Michaud et autres, 2012). La reconnaissance est donc cruciale pour tenter de rétablir ou développer une certaine confiance en soi, dans les autres et dans le monde. Les mots et les gestes de reconnaissance sont imbriqués dans l'action, par exemple, reflétant in situ le travail collectif de réalisation d'une murale, ou après celle-ci lors d'une soirée de lancement de cette murale où des personnes significatives pour les membres sont invitées. Ils sont imbriqués dans l'apprentissage par les encouragements des uns et des autres, le partage de savoirs, par exemple, en menuiserie, en cuisine, en gestion de crise, les retours sur ce que l'on a appris par ses pairs et autres.

La reconnaissance implique, selon la conceptualisation d'Honneth (2002), trois sphères : l'amour, le droit et la solidarité. La sphère de l'amour implique que les liens affectifs sincères soient nourris dans le groupe en accordant une attention soutenue aux besoins du groupe et à chaque personne pour comprendre qui elle est et veut devenir. Dans la sphère du droit, les membres du groupe sont accompagnés pour défendre, au besoin, la possibilité réelle de jouir de droits formels (par exemple, de bénéficier de l'aide financière pour leur projet de retour aux études ou d'avoir accès à un logement décent). Dans la sphère de la solidarité, le PCO amène à reconnaître les besoins de sa communauté et à participer à des actions collectives qui dépassent des besoins individuels. La reconnaissance de la contribution des membres à la communauté au cours du PCO permet parfois de bénéficier d'une estime sociale où la reconnaissance devient mutuelle (Michaud et autres, 2012). Pour les membres, cette reconnaissance peut soutenir la confiance en leur capacité de réussir des projets d'études ou de travail (Dionne et Bélisle, 2021). En effet, lorsqu'il y a des retours sur l'expérience tout au long du PCO, il devient un espace privilégié d'autoreconnaissance, de reconnaissance par les pairs et par des membres de la collectivité. De plus, le PCO, qui inclut un bilan de compétences, contribue à un changement de regard sur soi qui peut entraîner des modifications dans la manière d'interagir avec les autres et d'agir dans sa communauté (Michaud et autres, 2012).

Les dimensions du PCO : action, apprentissage et reconnaissance

Projet collectif d'orientation (PCO)

Apprentissage

- Sur soi
- Sur les autres
- Sur le monde

Action

- Collective
- À visée transformatrice dans la communauté

Reconnaissance

- De soi : de sa valeur, de ses compétences
- Par la transformation du regard : de l'autre et de la communauté

En vue d'un
projet éducatif,
professionnel
ou de vie

Le rôle des personnes facilitatrices : au carrefour d'interventions contextualisantes, réflexives et transformatrices

Rappelons que l'intervention en orientation ayant pour modalité le PCO s'intéresse à des problématiques sociales, mouvantes, complexes et multidimensionnelles. La réalité y est également conçue comme une réalité que les personnes ont le pouvoir de transformer. En ce sens, c'est un type d'intervention contextualisante impliquant un engagement profond, solidaire et centré sur l'espoir (Freire, 1994) avec un groupe et une communauté. Le PCO exige des personnes intervenantes adoptant une posture réflexive, sachant s'adapter et mobiliser les compétences appropriées, et faisant appel et confiance aux compétences des membres du groupe. Les différentes études sur le PCO indiquent qu'une des conditions de réussite est que deux personnes intervenantes soient actives dans le PCO.

Les personnes intervenantes accompagnent les membres dans la mise en œuvre du PCO en portant attention aux difficultés sociales rencontrées et pouvant entraver leur liberté réelle de faire des choix d'orientation. Elles prennent du recul, individuellement et à deux, pour évaluer et réévaluer leur compréhension de leur propre état d'être ainsi que des problèmes rencontrés dans la planification et la réalisation du PCO, pour être en mesure d'intervenir de la façon la plus efficace possible dans les différents contextes et circonstances.

Un élément est central dans l'intervention en orientation incluant un PCO : il est essentiel de laisser le groupe faire ses choix selon la compréhension collective et subjective des membres concernant les problèmes communautaires ou sociaux. Par ailleurs, les contraintes de temps — inhérentes aux ententes avec le ou les bailleurs de fonds — peuvent être discutées avec les membres et être intégrées comme un des éléments de contexte à prendre en compte dans le choix du PCO à réaliser. Plutôt que d'être portés uniquement par les personnes intervenantes, ses contraintes, et les moyens éventuels de les dépasser, font partie de la discussion dans le groupe et sont utilisées comme occasion d'apprentissage. Pour les membres du groupe, apprendre à tenir compte du contexte est aussi un apprentissage important pour leurs décisions d'orientation à venir.

De même, tout au long du PCO, les personnes intervenantes auront le souci de rester « centrées sur les liens » en prêtant attention à l'établissement, au maintien et à la restauration de liens affectifs sécurisants, accueillants et peu conditionnels, adaptés au contexte des membres du PCO (Michaud et autres, 2012). Ces liens sont centraux pour travailler à restaurer la confiance parfois rompue avec les différentes instances éducatives et professionnelles.

Des études (Michaud et autres, 2012; Dionne, 2015) soutiennent que la satisfaction des membres face à leur participation à un PCO est étroitement liée à une personne intervenante. Les personnes intervenantes jouent dans le PCO **un rôle de facilitatrices**. En tant que facilitatrices, elles soutiennent les personnes participantes dans les actions suivantes :

- comprendre le sens d'un PCO dans leur parcours vers l'emploi, la formation ou un autre projet de vie;
- évaluer le réalisme du PCO en fonction des ressources disponibles;
- s'entraider pour se fixer un objectif précis et accessible;
- chercher des ressources financières, culturelles, matérielles, etc.;
- faire des liens entre les actions entreprises, les rôles joués et le développement des compétences des membres;
- veiller à ce que chaque membre ait un rôle stimulant et explicite;
- se doter au besoin de stratégies d'engagement des membres et des acteurs périphériques concernés;
- prendre le temps de reconnaître les compétences des membres et les réalisations du groupe.

De plus, en tant que personnes facilitatrices, elles peuvent être appelées à introduire des activités ou des instruments conceptuels, comme les concepts liés à l'orientation ou les systèmes d'action (Dionne et autres, 2017), permettant aux membres de réaliser des prises de conscience dans leur rapport à eux-mêmes, aux autres et au monde.

Le soutien au développement du pouvoir d'agir, notamment lors des prises de décisions par les membres et relatives au PCO, peut parfois être un défi pour les personnes intervenantes (Le Bossé, 2016b). Dans le PCO, les personnes facilitatrices doivent prendre régulièrement un temps de réflexion sur leur pratique. Rappelons que l'action et la mise à distance par les personnes participantes de leur expérience in situ stimulent les prises de conscience en permettant notamment aux personnes facilitatrices de refléter des éléments

auxquels elles auraient eu difficilement accès autrement. Par exemple, lors d'un conflit (ou d'une autre contradiction) associé à la réalisation d'une tâche dans un PCO, la personne facilitatrice pourrait aider les membres à mieux comprendre la source de l'émotion vécue, à systématiser les actions à faire pour aider à résoudre le conflit, extériorisé ou non, de manière à faire progresser la relation avec l'autre plutôt que l'inverse. De même, les personnes facilitatrices accompagnent les personnes participantes à orienter les actions



Coffre à outils

Pour des moyens de réflexion sur votre pratique vous pouvez consulter [Limoges \(2014\)](#).

du PCO vers des transformations sociales et subjectives qu'elles valorisent en réponse à des besoins identifiés dans leur communauté ou dans leur parcours éducatif et professionnel.

Le counseling groupal d'advocacie

Le PCO, avec sa visée de développement du pouvoir d'agir et l'importance accordée aux contextes des personnes, demande parfois des interventions en counseling intégrant de l'advocacie (Toporek et Daniels, 2018). Fickling (2016) propose aux personnes conseillères travaillant auprès de populations en situation de vulnérabilité sociale l'adoption d'une posture d'advocacie. L'intervention en counseling d'advocacie est au service de la confrontation des injustices et des inégalités sociales (Kiselica et Robinson, 2001), ce qui peut aider les personnes à contester ou à dépasser les barrières sociales et institutionnelles faisant obstacle à leur développement aux plans éducatifs, professionnels et psychosociaux (Toporek et Daniels, 2018; Viviers et autres, 2021). C'est ce qu'on désigne comme du counseling d'advocacie.

Le terme « advocacie⁷ » est un néologisme qui est associé aux termes : défense des droits, plaider, promotion, mobilisation, revendication. Accolé au terme « counseling », l'advocacie implique des actions d'une personne intervenante — avec ou au bénéfice des personnes qu'elle dessert —, visant à lever des barrières extérieures ou institutionnelles entravant leur bien-être (Supeno et autres, 2020). Une définition plus spécifique du counseling d'advocacie est fournie dans l'encadré qui suit.



Le counseling d'advocacie

Se situant dans le champ des pratiques d'action et de justice sociale, le counseling d'advocacie est une relation d'aide considérée comme une forme d'action sociale (Kiselica et Robinson, 2001). D'une part, les personnes conseillères, dans le PCO des facilitatrices, font leur travail dans les milieux sociaux où se vivent les problèmes à la source d'injustices sociales. D'autre part, elles agissent — avec les personnes participantes — afin de contribuer à enrayer ou à réduire des problèmes sociaux tels que la pauvreté, les inégalités dans l'accès aux ressources et autres formes variées de discrimination ou de préjudices ayant des effets néfastes affectant les personnes accompagnées (Flores, 2009).

7. Advocacy est l'orthographe originale.

Tout au long du PCO, les personnes facilitatrices peuvent gagner à adopter une approche de counseling d'advocacie pour agir — avec les personnes participantes — à l'échelle individuelle, à l'échelle groupale (collective) et à l'échelle de la communauté. À ces différentes échelles, les interventions serviront à accompagner les personnes participantes ou le groupe dans la résolution des problèmes systémiques rencontrés dans leurs différentes sphères de vie qui peuvent nuire à leur participation au PCO, sur le marché du travail ou dans le maintien d'un projet de formation. Mobiliser une approche de counseling groupal d'advocacie fait appel à de solides connaissances et compétences en matière d'évolution de la dynamique groupale, à des stratégies de counseling de carrière groupal et d'intervention in situ dans les contextes de groupes pour favoriser l'action, les apprentissages et la reconnaissance des membres. De plus, à l'échelle de la communauté, les interventions de counseling groupal d'advocacie ciblent les pratiques et les politiques en vigueur et nuisant au développement des personnes accompagnées. Elles comprennent :

- la facilitation dans la compréhension des documents et de l'information par les personnes;
- la médiation entre la personne et l'institution;
- les efforts pour améliorer l'offre de services pour les personnes;
- les actions en faveur du changement des politiques et la prise de position contre les services inadéquats et oppressants pour les personnes.

Troisième partie :

La mise en œuvre du PCO

Maintenant qu'ont été présentés le PCO, les personnes qui l'apprécient et ses fondements conceptuels, nous présentons dans cette troisième partie des aspects plus concrets pour faciliter sa mise en œuvre.

Cette partie se divise en six sections : les retombées du PCO, les conditions de base à réunir, l'intégration du PCO dans un programme plus large, les étapes du PCO, des exemples de PCO et des points de vigilance.

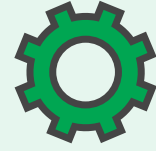


Des retombées du PCO

Dans les recherches mentionnées plus haut, les principales retombées associées au PCO concernent les personnes participantes, le groupe et la communauté.

Pour les personnes participantes et le groupe :

- transformation du dialogue intérieur sur soi et de ses capacités de réussir des projets (qui peuvent inclure des projets d'études et de travail);
- augmentation du sentiment d'efficacité personnel et de l'estime de soi;
- développement d'un sentiment de fierté;
- transformation d'attitudes vis-à-vis des autres;
- reconnaissance de l'apport de ses compétences dans le groupe et dans la communauté;
- acquisition de nouveau vocabulaire ou d'instruments conceptuels liés à l'ISP;
- valorisation dans le rôle de soutien à l'apprentissage des pairs;
- développement de liens sociaux significatifs avec les personnes facilitatrices, les pairs et des acteurs de la communauté mobilisés dans le PCO;
- engagement renouvelé (avec une nouvelle perspective) dans son milieu;
- lorsque le PCO est intégré dans une programmation plus large : diminution de la présence à l'aide sociale, augmentation de la mise en action en formation et de l'intégration à l'emploi (ex. : Dionne et Dupuis, 2019; Michaud et autres, 2012; Savard et autres, 2004⁸).



Pour la communauté :

- développement de liens intersectoriels, de concertation, voire d'une communauté de valeurs, entre des acteurs clés de la communauté;
- compréhension plus approfondie du contexte de vie des personnes participantes;
- engagement du groupe dans l'action pour répondre à un des besoins de la communauté;
- occasion de reconnaissance et de considération de la parole de personnes citoyennes, parfois peu représentées dans l'espace public;
- occasion pour des employeurs de la communauté d'être en contact avec des personnes employées potentielles.

Un point important à rappeler est que la recherche sur le PCO demeure à un stade embryonnaire et que d'autres recherches sont nécessaires pour poursuivre le développement de connaissances sur le PCO et ses retombées.

8. Ces études ont été menées auprès de personnes éloignées du marché du travail.

Des conditions de base à réunir

Dans l'analyse des programmes mis en place dans *Personnes et communautés en mouvement* (Michaud et autres, 2012) où plusieurs PCO ont été expérimentés, six conditions ont été identifiées. Bien que celles-ci concernent tout le programme, et pas seulement les PCO, on peut s'y appuyer pour juger si le contexte de l'organisme responsable est propice à intégrer le PCO dans ses activités. Ces conditions générales sont d'une durée suffisante pour atteindre les objectifs, l'ouverture et la souplesse, un solide partenariat dans son milieu, une implication d'autres organismes de la communauté, le maintien de la directionnalité formation et travail et la formation des personnes intervenantes.

Si toutes ces conditions sont importantes pour le PCO, nous attirons l'attention sur celles plus spécifiques au PCO.

- Le PCO doit permettre de mobiliser des compétences variées.
- Le PCO peut permettre des apprentissages divers, surtout lorsqu'il est inscrit dans la durée.
- Il est important que les membres du groupe puissent occuper un local ou un espace qui leur soit propre et qui leur donne une certaine stabilité (Michaud et autres, 2012).
- Pour certains groupes de la population, une compensation financière permet de diminuer le stress de la pauvreté et est une source de motivation au maintien de la participation. Dans ce cas, lorsque des absences surviennent, on évite d'adopter une perspective de coupe financière, mais on sensibilise peu à peu les membres sur leur importance dans et pour le groupe. Que les personnes aient une compensation financière ou pas, le PCO peut être une modalité qui permet d'apprendre comment on peut participer à un groupe même si on doit être absent physiquement. Les motifs d'absence peuvent aussi être à la source d'un besoin d'advocacie, par exemple, pour que l'horaire du PCO puisse s'arrimer à celui des services de garde.

En amont du PCO : son intégration dans un programme plus large

Le PCO peut s'inscrire dans différents types de programmes d'intervention en groupe ou à différents moments du processus d'orientation éducative ou professionnelle des membres d'un groupe. Voici les possibilités documentées à ce jour :

Un programme centré sur le PCO

C'est notamment la façon d'intégrer le PCO dans *Personnes et communautés en mouvement* et la plus documentée (ex. : Michaud et autres, 2012). Ici, le programme prévoit qu'il y aura un ou plusieurs PCO et l'ensemble du programme est articulé autour de celui-ci, du budget et un espace-temps sont réservés. En amont du PCO, le programme travaille, par exemple, sur les ajustements à faire pour assurer une participation active des membres du groupe et sur les relations pour aider les gens à se faire confiance.

Une fois le PCO terminé, incluant l'étape de bilan de compétences qui y ont été mobilisées et développées et celles que l'on voudrait améliorer, les personnes sont invitées à faire

des activités qui vont soutenir la clarification du ou des projets éducatifs, professionnels ou personnels qu'elles souhaitent réaliser. Ces activités vont notamment inclure une exposition à l'information sur la formation et le travail et le contact avec des métiers ou des professions par le biais de stages de courte durée (une journée) ou de plus longue durée. Elles peuvent aussi intégrer des informations sur les possibilités et moyens de financement des projets d'études et de conciliation entre les responsabilités dans les différentes sphères de vie. Les personnes intervenantes vont faire régulièrement des liens avec des événements du PCO ou des apprentissages réalisés pour favoriser la mise en perspective de certaines craintes face à l'avenir ou le transfert d'un apprentissage dans une nouvelle situation. Un parallèle avec le PCO peut aussi être fait lors des activités soutenant la prise de décision et la planification d'un projet éducatif ou professionnel à l'aide d'un plan de développement de compétences ou d'action (Michaud et autres, 2012).

Un programme où le PCO est prévu sans être central

Dans ces programmes, le PCO est prévu comme une modalité d'intervention, demandant de réserver du temps et un petit budget qui lui est propre, mais sans que tout le reste du programme ne soit articulé autour de celui-ci. Il s'y vit des choses importantes, on y revient à l'occasion, mais sans le faire systématiquement. Le PCO est alors vu comme une activité pouvant soutenir la connaissance de soi et le développement de bonnes habitudes de travail, par exemple, certaines façons d'intégrer *Nos compétences fortes*, une démarche proposée par l'ICÉA (Bélisle, 1995; 1998a; ICÉA, 2013). On note aussi la présence d'un PCO, encouragé dans la programmation, mais où il n'est pas une étape en tant que telle (Savard et autres, 2004).

Un programme ouvert où le PCO est une option possible

Quelques programmes d'intervention permettent aux organismes responsables d'accueillir un groupe sans avoir une programmation établie et de la créer dans le juste-à-temps, selon les réalités et besoins des personnes participantes à chaque groupe. Il s'agit d'une forme de programmation ouverte (Bélisle et autres, 2011) où les personnes intervenantes peuvent, en cours de route, offrir de faire un PCO pour dynamiser le groupe et favoriser l'atteinte des objectifs du programme. Certains projets dans Solidarité jeunesse (Goyette et autres, 2006) ou dans IDEO 16-17 (Bélisle et autres, 2011) semblent se rapporter à cette possibilité, mais les études ne portent pas spécifiquement sur cet aspect de la programmation.

D'une façon ou d'une autre, avant d'inciter un groupe à se lancer dans un PCO, des précautions doivent être prises. Voici un aide-mémoire :

1. du temps est prévu dans la programmation pour qu'un PCO d'une certaine durée puisse être réalisé;
2. un poste budgétaire du programme prévoit une réserve d'un budget de base pour des achats nécessaires lors d'un PCO;

3. un lieu accessible est réservé pour le groupe qui pourra en faire son milieu de vie et de rencontre pendant le PCO;
4. la direction de l'organisme adhère à ce type d'intervention et est capable de la défendre dans les négociations avec le bailleur de fonds;
5. si le PCO est central ou incontournable dans le programme, le bailleur de fonds du programme est informé de cette modalité d'intervention et des retombées possibles (voir encadré plus loin);
6. si le PCO est central ou incontournable dans le programme, le recrutement doit en faire clairement mention;
7. comme pour toutes activités d'intervention en groupe, avant de la commencer, la personne intervenante la présente sommairement en expliquant pourquoi on la fait et elle s'assure que les gens consentent librement et de manière éclairée à s'y engager;
8. il peut être préférable de parler simplement de projet collectif avec le groupe, car sa dimension « orientation » peut être assez abstraite au moment de le faire.

Les étapes d'un PCO

Un PCO, tel que nous le concevons à partir des travaux recensés, comporte trois étapes principales. Pour chacune de ces étapes, nous indiquons des tâches recommandées. Des exemples d'activités sont tirés d'études sur le PCO, principalement *Personnes et communautés en mouvement (PCM)* (Michaud et autres, 2012). Au besoin ou pour plus d'informations sur la façon de s'y prendre, nous invitons les personnes lectrices à consulter la ou les références associées.

Une fois les précautions mentionnées plus haut prises, le groupe est prêt à amorcer le PCO.

Étape de préparation d'un PCO par le groupe

L'étape de préparation d'un PCO implique d'accueillir le groupe et de favoriser progressivement une dynamique de groupe empreinte de solidarité et d'entraide. Les tâches suivantes peuvent ensuite être exécutées :

- a. Réaliser un état des lieux des besoins locaux en abordant des éléments de sa situation personnelle et de ses conditions de vie et de celles au sein de sa communauté (ex. : en parlant de sa difficulté d'accès au service de garde pour participer au programme, on réalise ensemble que l'information est difficile à trouver);
- b. cibler un problème que l'on aimerait contribuer à résoudre ensemble et qui répond à un besoin du milieu;

- c. réaliser des activités sur les compétences et les ressources (intérêts, valeurs, réseaux de contacts, etc.) des personnes participantes et déterminer ce qu'elles souhaiteraient mobiliser dans le PCO (ex. : un intérêt pour la protection de l'environnement peut être une piste pour le projet collectif).
- d. faire la liste de projets collectifs possibles qui peuvent contribuer à résoudre le problème ciblé et qui font appel aux compétences et aux ressources dont disposent les personnes participantes?
- e. choisir un projet collectif et fixer un ou des objectifs réalistes en lien avec le problème ciblé et en fonction des ressources disponibles;
- f. Planifier le tout :
 - i. se faire un plan de réalisation avec des étapes;
 - ii. déterminer les principales tâches à accomplir par les membres du groupe;
 - iii. déterminer les alliances à établir avec des personnes externes au groupe, par exemple, pour obtenir un budget supplémentaire;
 - iv. diviser et attribuer les rôles;
 - v. fixer des dates réalistes en fonction des étapes et des ressources.



Coffre à outils

Vous pouvez utiliser les activités que vous utilisez régulièrement de votre pratique pour cette section, mais voici quelques Guide avec des activités qui peuvent vous aider :

- [Dionne et al. \(2020\)](#)
- [Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador \(2010\)](#)
- [Lemaire et al. \(2009\)](#)
- [Michaud et al. \(2006\)](#)
- [ICEA \(2013\)](#)



Coffre à outils

Pour la prise de décision dans les groupes, diverses techniques peuvent être mobilisées comme la tempête d'idée, le débat autour des deux principales idées retenues, le groupe nominal, un arbre de décision.

Vous pouvez consulter [Leclerc \(2020\)](#) ou le blogue suivant : <https://lucidspark.com/fr/blog/techniques-pour-la-prise-de-decision-en-groupe>

9. Les personnes peuvent aussi choisir d'explorer un nouvel intérêt ou de réaliser des tâches dans le PCO qu'elles n'ont jamais eu l'occasion de faire.

Il arrive qu'un groupe souhaite mener plus d'un projet collectif de front (voir exemple plus bas). Cela peut être une option intéressante, mais elle est plus exigeante, notamment en coordination.

Rappel sur le rôle de personne facilitatrice

À cette étape, comme aux deux autres, mais de façon moins prégnante, les personnes facilitatrices aident les membres à mieux se connaître et à développer une dynamique de groupe signifiante. À cet égard, il paraît important de préciser que « l'union des motivations individuelles ne suffit pas à mettre en place un projet collectif » (Gibert, 2011, p. 20). La collaboration et l'engagement collectif autour du projet semblent être des conditions nécessaires à sa réalisation. En ce sens, les personnes facilitatrices soutiennent la discussion et le partage d'opinions autour du choix du projet collectif tout en laissant le pouvoir aux membres de décider du projet qu'ils souhaitent mettre en œuvre. Elles s'assurent avec les membres de la participation de chacun et de l'ouverture à la différence dans la manière de réaliser une même tâche. Si le budget initial réservé n'est pas suffisant, elle doit s'assurer que les personnes participantes en sont conscientes et que le groupe prévoit des activités de financement. Si le fait de disposer d'un budget initial pour réaliser un PCO constitue un facilitateur, les démarches à réaliser avec les partenaires et acteurs politiques pour obtenir le financement constituent une occasion d'apprentissage pour les membres. Les personnes facilitatrices pourront faire usage de leurs contacts dans la communauté pour faciliter l'accès des personnes participantes à certaines organisations ou à des acteurs clés, mais les activités de financement sont des activités incluses dans le PCO et, en ce sens, sous la responsabilité du groupe.

Étape de réalisation du PCO par le groupe

Cette étape s'appuie de façon souple sur le plan fait à l'étape précédente. Elle prend donc une couleur différente pour chaque groupe et selon les événements. Il est très important de favoriser l'adaptation aux contextes divers.

- a. Réaliser les premières tâches établies dans le plan et le revoir selon les situations émergentes;
- b. entreprendre les démarches auprès de partenaires pour compléter le budget nécessaire du projet, s'il y a lieu;
- c. faire le point régulièrement pour reconnaître la pertinence des actions entreprises, les apprentissages réalisés et les compétences mises en œuvre par les membres (bons coups);
- d. prendre le temps de résoudre les contradictions émergeant dans la réalisation collective du travail;
- e. évaluer le projet au cours de sa mise en œuvre, puis à la fin.

Rappel sur le rôle de personne facilitatrice

Les personnes facilitatrices sont avec le groupe, se partageant des moments de présence selon les tâches et autres interventions à faire. Elles participent aux tâches prévues du projet collectif tout en laissant les membres prendre les décisions concernant le projet. Elles accompagnent au besoin les personnes dans des microdécisions à prendre et dans la résolution de contradictions. Elles saisissent les diverses occasions, dans l'action, pour reconnaître les bons coups des membres, valoriser ce qui est fait et les aider à voir le côté positif du travail en cours. Si des activités de financement sont prévues, une des personnes facilitatrices s'assure que les personnes responsables disposent des ressources informationnelles ou autres pour accomplir leur rôle avec succès.

Étape de bilan de compétences, post-réalisation

Cette étape prévoit un moment précis pour favoriser la reconnaissance et faire le point. Il s'agira particulièrement:

- a. de déterminer les compétences éveillées, mises en œuvre ou développées au cours du projet collectif;
- b. d'inviter les membres du groupe à partager leurs observations sur les forces de leurs pairs et d'autres personnes associées au projet (ex. : parents, membres de la communauté ayant donné un coup de main) et ce qu'elles ont apprécié des autres dans le travail collectif;
- c. d'amener les membres à dresser la liste des apprentissages réalisés;
- d. de favoriser avec les instruments du bilan de compétences les prises de conscience des membres sur les liens entre les compétences développées et le plan de développement de compétences visé;
- e. de préciser progressivement avec les membres leur plan de développement de compétences ou visant le maintien de ces compétences;
- f. d'amorcer l'exploration des possibilités éducatives et professionnelles en lien avec les compétences identifiées;
- g. de prévoir idéalement une appréciation ou une évaluation des retombées du projet collectif sur les projets éducatifs, professionnels ou personnels des membres du groupe et plus largement sur l'engagement citoyen.



Coffre à outils

- [Clavier, 2015](#)
- [Michaud et al. \(2006\)](#)

Étapes de réalisation du projet collectif d'orientation (PCO).

1. La préparation

- Réaliser un état des lieux des besoins locaux
- Réaliser des activités sur les compétences et les ressources des participants
- Définir des objectifs réalistes, mesurables et atteignables
- Déterminer le projet collectif
- Aider les membres à mieux se connaître
- Développer une dynamique de groupe signifiante
- Soutenir la discussion et le partage d'opinion autour du choix du projet collectif
- Laisser le pouvoir aux membres de décider le projet qu'ils souhaitent mettre en œuvre
- S'assurer de la participation de chacun et de l'ouverture à la différence
- S'assurer avec les membres du budget nécessaire pour réaliser le PCO

2. La réalisation

- Mobiliser les moyens d'action et les partenaires
- Diviser, réaliser et ajuster les tâches
- Faire le point régulièrement pour reconnaître la pertinence des actions entreprises et les apprentissages réalisés
- Prendre le temps de résoudre les contradictions
- Évaluer le projet tout au long de sa mise en œuvre
- Selon les besoins, accompagner les personnes dans les microdécisions à prendre et la résolution de contradictions
- S'assurer que les personnes disposent des ressources informationnelles ou autres pour accomplir leur rôle avec succès

3. Le bilan des compétences

- Identifier les compétences
- Revenir sur les compétences mises en œuvre
- Préciser un plan de maintien et de développement des compétences
- Explorer des possibilités éducatives et professionnelles
- Organiser des discussions autour du pouvoir d'agir et le rôle de citoyen
- Préparer les membres du groupe à la séparation
- Proposer des moyens technologiques ou autres pour maintenir les liens créés dans le PCO

Rappel sur le rôle de personne facilitatrice

Aux étapes précédentes, les personnes facilitatrices reviennent régulièrement avec les membres sur les compétences mobilisées dans l'action. Cette troisième étape touche de façon plus directe encore aux besoins fondamentaux de reconnaissance d'appartenance qui ont pu être fragilisés dans l'histoire sociale et biographique des personnes (voir les fondements plus haut). L'empathie et la solidarité revêtent donc une importance centrale tout au long du projet collectif et tout autant à cette étape. Dans cet espace, des discussions gagnent à être orchestrées autour du pouvoir d'agir des membres et de leur rôle citoyen. Par ailleurs, cette étape marque dans certains PCO, la fin des moments de travail en groupe. Dans ce contexte, il semble essentiel de préparer les membres à cette séparation. Dans plusieurs groupes, des moyens technologiques ont été utilisés pour maintenir les liens créés entre les personnes participantes.

Quatre exemples de programmes avec PCO et de leurs retombées

Les quatre programmes présentés ci-après sont documentés par des recherches avec des organismes communautaires ou scolaires. Mais la documentation accessible au sujet du PCO reste exceptionnelle ou donne peu d'explications sur les cadres, visées et motivations des acteurs mettant en œuvre les PCO. Cela constitue une invitation pour les personnes qui vont mettre en œuvre un PCO à en évaluer de manière systématique les retombées pour les personnes et leur communauté et à les partager dans une communauté de pratiques.

Personnes et communautés en mouvement

Le cœur de l'intervention dans *Personnes et communautés en mouvement* (Michaud et autres, 2012) est un PCO réalisé dans la communauté. Il s'agissait d'une étude d'une programmation générale, adaptée et expérimentée dans neuf sites différents œuvrant en ISP auprès de populations variées (ex. : mères monoparentales, personnes immigrantes, communauté racisée), mais toutes jugées, selon les critères du ministère responsable des services publics d'emploi, comme éloignées du marché du travail. L'objectif ultime était l'intégration durable en emploi via un accompagnement progressif vers un emploi subventionné. En voici deux exemples :

Site 1

La programmation PCM s'inscrit dans le cadre d'une intervention conduite 21 heures par semaine. Durant l'étape de préparation du PCO, 12 heures par semaine y étaient consacrées.

L'objectif de l'organisme et du centre de jour au sein duquel se déroule le processus de counseling de carrière groupal sur ce site est d'aider les gens à retrouver l'espoir en eux et dans leur environnement en les soutenant notamment au regard de leur alimentation et en leur offrant des lieux de rencontres et de discussion avec des pairs et des personnes intervenantes.

Le groupe est composé de deux femmes et de quatre hommes recevant des prestations d'assistance sociale ou n'ayant pas de revenu. Elles sont âgées de 35 ans et plus, sont non diplômées du secondaire et sont sans emploi depuis 10 ans ou plus.

L'objectif du projet collectif sélectionné par les personnes participantes est de fournir aux personnes nouvelles arrivantes un DVD informatif sur les ressources de la communauté.

Les étapes du projet sont les suivantes :

- Étape de préparation (durée : un mois) :
 - identification des besoins par un questionnaire à des organismes de la communauté;
 - approche du milieu;
 - identification d'une liste des partenaires potentiels;
 - distribution des tâches pour mettre sur pied le projet;
 - établissement d'un plan d'action pour la réalisation du PCO.

- Étape de réalisation (durée : cinq mois et une semaine) :
 - rédaction d'une proposition de projet collectif;
 - présentation du projet collectif potentiel par deux personnes participantes à un comité composé d'acteurs du milieu et de la direction de l'organisme responsable;
 - choix du projet final par le comité¹⁰;
 - recrutement de ressources externes pour l'aide à la réalisation du DVD;
 - recherche de commandites et de contenu (contact avec les organismes, entrevues avec les personnes responsables);
 - élaboration du scénario du DVD;
 - rédaction des textes informatifs;
 - réalisation d'une carte des banques alimentaires du quartier;
 - tournage de la vidéo;
 - choix esthétiques liés à la présentation du DVD (pochette, musique d'accompagnement, générique);
 - distribution du produit final dans différents organismes de la région;
 - préparation et réalisation d'un lancement d'envergure avec les partenaires ayant participé au projet.

- Phase de bilan de compétences (durée : un mois) :
 - bilan du projet collectif et de ses retombées sur différents plans et sphères de vie;
 - identification des compétences mobilisées par les personnes participantes dans le cadre du PCO;
 - détermination d'un projet de stage ou professionnel.

10. On constate que dans les faits, le choix du projet se consolide ultérieurement et peut demander plus de temps que ce qui est programmé par l'organisme.

Site 2

Le groupe de ce site est composé de huit femmes et six hommes vivant de l'aide financière de dernier recours depuis deux ans ou plus. Ils ont entre 25 ans et 44 ans, résident sur le même territoire et participent volontairement au programme. Le groupe est composé d'adultes diplômés du secondaire (N=5) et de non-diplômés (n=9). Ils vivent différentes dépendances ou ont des difficultés judiciaires.

Les personnes participantes ont fait le choix d'améliorer l'environnement de la base de plein air (organisme à but non lucratif) de leur communauté, pour les usagers et notamment pour les familles. À cela s'ajoute la réalisation d'un jardin communautaire.

À toutes les phases du projet, la durée de l'intervention était de 21 heures par semaine, étalée sur 3 jours, du lundi au mercredi.

- Étape de préparation :
 - détermination des rôles des personnes participantes et des personnes intervenantes;
 - choix du lieu de réalisation du projet;
 - précision des objectifs du projet;
 - division des objectifs en actions à entreprendre.

- Étape de réalisation :
 - nettoyage des sentiers de la base de plein air;
 - préparation, entretien et récolte du jardin communautaire;
 - réparation de vélos;
 - ménage sur le terrain;
 - réaménagement du terrain de volleyball;
 - élargissement des sentiers d'hébertisme;
 - vérification des arbres plantés;
 - exploration de la faune sur la base de plein air.

- Étape de bilan de compétences¹¹ :
 - bilan en groupe du projet collectif;
 - identification pour chaque membre des compétences développées au cours du PCO et de leurs autres expériences éducatives et professionnelles.

11. Des rencontres individuelles d'une durée de 90 minutes ont été ajoutées à l'étape de bilan de compétences.

Nos compétences fortes

Nos compétences fortes n'est pas un programme en tant que tel, mais une démarche qui vise le développement du savoir-reconnaître et comportant une série d'ateliers et un projet collectif¹².

La démarche initiale proposée, et sur laquelle nous avons quelques résultats de recherche, est estimée à près de 24 heures auxquelles on ajoute un projet collectif de durée variable. Elle est faite pour être ajustée et intégrée dans un programme d'insertion sociale et professionnelle, de formation de base ou d'alphabétisation, d'éducation populaire (ex. : dans une coopérative d'habitation) ou autres. Elle s'appuie sur la conviction « que le travail familial, domestique, communautaire, militant, artistique ou autre est tout aussi fondamental au fonctionnement d'une société que le travail fait dans le cadre d'un emploi » (Bélisle, 1995, p. 15) et que pour cela il est important d'apprendre ensemble le savoir-reconnaître. Parmi les retombées de la démarche *Nos compétences fortes*, on constate notamment qu'elle favorise plus de dialogue intérieur, l'acquisition de nouveau vocabulaire, la transformation d'attitudes vis-à-vis des autres et une meilleure estime de soi (Bélisle, 1998a).

Dans la version initiale de *Nos compétences fortes*, le projet collectif est intégré à la quatrième période de la démarche, une fois que les adultes ont reconnu des réussites passées, tissés des liens entre leur passé, leur présent et leur avenir, se sont familiarisés à ce que sont les compétences génériques, puis se sont identifiés des compétences génériques fortes et ont amorcé une discussion sur comment celles-ci peuvent et pourraient les aider à mieux vivre des situations nouvelles. Le projet collectif offre cette occasion de vivre des situations nouvelles, de mobiliser ses forces tout en prenant du recul par rapport à celles-ci, de se les reconnaître et de reconnaître celles de ses pairs. Il permet de découvrir, exprimer, valoriser et intégrer ses compétences dans l'action (appelées les « clés de la reconnaissance ») et de faire le point après l'action. Le projet collectif est pris en charge par le groupe et la personne intervenante est membre du groupe. Ce projet peut être de très courte durée ou s'étaler sur une période de plusieurs semaines, selon le contexte des groupes. L'expérimentation avant publication, des travaux documentant la mise en œuvre après publication, une journée de partage avec des personnes intervenantes et l'expérience de la deuxième auteure du présent document montrent que le contenu et la durée du projet collectif sont variés, selon les contextes. Il ne s'agit pas toujours de

12. La démarche est soutenue par une trousse produite par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA), devenu depuis l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes, contenant différents instruments pour soutenir son animation. La version initiale est publiée en 1995 (Bélisle, 1995), puis une mise à jour destinée à un public plus large l'est en 2013 (ICÉA, 2013). Il s'agit d'une adaptation d'une démarche initialement conçue pour des femmes (Coffre, ICÉA et Relais femmes, 1989), une démarche sélectionnée par une instance de l'UNESCO pour son caractère novateur (Bélisle, 1997). La démarche initiale de *Nos compétences fortes* a été validée, avant publication, dans une dizaine d'organismes travaillant avec des adultes peu ou pas à l'aise avec l'écrit (la population prioritaire de l'édition de 1995) et c'est quelques centaines d'organismes qui l'ont intégrée, au fil des années, dans leur programmation.

PCO au sens où nous l'employons ici, car il s'agit parfois d'organisation d'un événement destiné au groupe lui-même (ex. : organiser une sortie ensemble), à son milieu de travail, dans les cas d'intégration dans des formations en milieu de travail (Bélisle, 1998a) (ex. : présentation du processus en cours à des collègues et des représentants de l'employeur), à un organisme de sa communauté (ex. : organisation d'une corvée de ménage à l'église paroissiale) ou à la communauté dans son ensemble (ex. : organiser la fête de la Saint-Jean de sa municipalité rurale). Plusieurs de ces projets s'appuient sur une perspective de développement du pouvoir d'agir. Certains incluent une dimension de défense des droits, dans l'organisme même, alors que d'autres sont clairement articulés autour d'une programmation en orientation. C'est dans ce cas que la démarche *Nos compétences fortes* est associée au PCO.

Cependant, on sait que des organismes d'ISP utilisent des outils *Nos compétences fortes* sans faire le projet collectif, et ce, pour des raisons variées, mais ne semblent pas avoir des résultats équivalents. Cependant, si on trouve des pistes ou des éléments de contexte dans le manuel d'animation (Bélisle, 1995) ainsi que dans des documents ultérieurs (Bélisle, 1998a, 1998b), il n'y a pas à ce jour d'étude spécifique sur le projet collectif d'orientation dans les pratiques d'ISP avec *Nos compétences fortes*. La démarche, quand elle inclut un projet collectif, est jugée par les personnes intervenantes rencontrées comme une modalité d'intervention exigeante en temps et en énergie dans la préparation, dans la relation, les retours nombreux, etc. Toutefois, elle est aussi jugée très stimulante, notamment, car elle induit un processus de reconnaissance dans l'action chez les personnes intervenantes engagées elles aussi dans l'apprentissage du savoir-reconnaître (Bélisle, 1998a, 1999).

La mise à jour du manuel et de documents d'animation *Nos compétences fortes* par l'ICÉA (2013) n'a pas donné lieu, à notre connaissance, à de nouvelles études qui nous permettraient d'aller plus loin dans la compréhension des PCO qui s'y réalisent.

Projet Synchro¹³

Globalement, *Synchro* (Savard et autres, 2004) est un programme destiné à l'insertion socioprofessionnelle des adultes en situation de chômage de longue durée. En proposant un travail de groupe amenant les personnes à s'extérioriser, le programme a pour visée :

1. la restauration du lien social de l'adulte;
2. la mise à distance des sentiments, notamment de honte, pouvant être associés à l'éloignement du marché du travail;
3. une mise à l'épreuve des habilités relationnelles; et 4) un changement de la perception de l'adulte aux yeux de la société.

13. Dans la description des deux PCO qui suivent, les étapes ne sont pas précisées.

En ce sens, les personnes intervenantes travaillent dans un climat de respect, de non-jugement et d'acceptation inconditionnelle visant notamment à diminuer la honte et les états dépressifs et anxieux que vivent les adultes participants.

Dans *Synchro*, la culture du projet collectif est installée dès le départ. Les personnes participantes ont un local bien à elles qu'elles ont d'emblée l'initiative de mettre à leur goût et de s'approprier. Sur un site, le projet collectif est un voyage d'un jour, et une vente de billets pour différentes activités dans la communauté a été mise en œuvre pour le réaliser. On constate que les activités d'autofinancement ont une influence positive sur les membres. Comme retombées, on constate la stimulation de la créativité, de l'entraide, de la mobilisation de ressources personnelles, de l'autodétermination et du développement du pouvoir d'agir chez les personnes participantes. Toutefois, les étapes spécifiques de la réalisation ne sont pas explicitées dans le rapport de recherche.

Projet de murale dans une maison de jeunes

Dans le cadre d'un projet de recherche-intervention en contexte de la COVID-19, une maison de jeunes a expérimenté de nouvelles pratiques pour favoriser le bien-être de jeunes en situation de vulnérabilité, dont certains utilisaient déjà les autres services de l'organisme ou qui fréquentaient la même école secondaire du quartier. Le PCO y était la modalité centrale. La visée du PCO était de permettre à un groupe de jeunes de déployer leurs compétences et leurs ressources autour d'un projet qui leur permettait d'exprimer ce qu'elles et ils avaient vécu dans leur parcours d'apprentissage pendant la période pandémique. Le groupe a choisi d'orienter son PCO sur des difficultés de santé mentale des jeunes. Le groupe voulait amener d'autres jeunes à réfléchir à ce qui contribue ou nuit à leur santé mentale (Dionne, 2022; CÉRTA, 2022). Une murale a été réalisée à l'école du quartier. Un artiste professionnel a accompagné le groupe pour le soutenir dans l'apprentissage de techniques artistiques. La préparation et la réalisation de la murale ont été, pour les membres du groupe, un espace pour explorer et mobiliser leurs intérêts. Une des retombées de ce PCO est la reconnaissance que les membres du groupe ont obtenue de leurs pairs, leur famille et de la collectivité. Les jeunes expriment beaucoup de fierté devant le résultat final de leur projet; que la majorité voit tous les jours où elles et ils fréquentent l'école. Le projet de murale a également été repris avec un autre groupe de jeunes dans l'école et des membres du groupe ont pu soutenir l'apprentissage de leurs pairs. Plusieurs personnes participantes ont aussi choisi de s'engager plus activement dans les projets de leur école ou de la maison de jeunes. Elles indiquent qu'elles vont remobiliser les apprentissages réalisés dans le groupe dans leurs projets éducatifs et professionnels.

- Étape de préparation :
 - présentation des membres du groupe (intérêt, vision du monde, projets, valeurs);
 - détermination des rôles des personnes participantes et des personnes intervenantes;
 - tempête d'idée en équipe sur les options de PCO et débat;
 - précision des objectifs et choix du PCO.

- Étape de réalisation :
 - création de trois comités pour réaliser la murale : coordination, création artistique et communication. Les jeunes se divisent selon leurs intérêts;
 - établissement du partenariat et clarification des autorisations à obtenir par des recherches Internet;
 - démarches pour contacter un artiste et rencontre avec des artistes et un organisme qui réalise des murales;
 - écriture des lettres aux personnes politiques et commerçantes pour obtenir du financement;
 - réalisation de dessins (croquis) des éléments de la murale;
 - présentation du projet à deux artistes et révision des croquis;
 - réalisation de la murale avec l'aide d'un des artistes.
- Étape de bilan de compétences¹⁴ :
 - réalisation d'une carte heuristique sur ce que les jeunes retiennent du projet « intérêt, compétences, fiertés, impacts »;
 - lancement de la murale avec les parents et la direction de l'école.

Des points de vigilance pour la mise en œuvre du PCO

Pour atteindre les retombées précédemment évoquées, il paraît important d'insister sur le **temps** que demande la réussite d'un programme dans lequel un PCO est intégré. Le PCO ne semble pas compatible avec les programmes où il y a une pression à l'intégration rapide en emploi qui caractérise certains programmes d'ISP.

Par ailleurs, comme mentionné plus haut, il est normal que les membres vivent des **contradictions** à différentes échelles lors de la participation à un programme comprenant un PCO (Dionne et Bourdon, 2018). Il arrive que des personnes qui participent au programme y soient surtout pour trouver un emploi et elles ne voient pas pourquoi on leur propose de faire un projet collectif (Savard et autres, 2004). Même si la tension qui découle d'une telle situation n'est pas ouvertement exprimée, elle doit être gérée par les personnes intervenantes avec beaucoup

de sensibilité, notamment en prenant soin de valider l'expérience des personnes. Voilà pourquoi il paraît important de présenter, dès le recrutement, la modalité du PCO



Coffre à outils

Pour aller plus loin dans la gestion de conflit dans les groupes, nous vous suggérons :

- [Leclerc \(2020\)](#)
- [Turcotte, D. et Lindsay, J. \(2014\)](#)

14. Dans ce groupe, l'étape de bilan de compétences a été réalisée rapidement (une rencontre) en raison de contraintes de temps.

comme une caractéristique du programme offert. Cette contradiction et toutes celles qui apparaissent au cours d'un PCO doivent rester tolérables. Une contradiction ou tension vécue comme étant intolérable par une ou un membre du groupe peut entraver le développement du pouvoir d'agir des membres.

Un autre point de vigilance dans la mise en œuvre du PCO est l'**énergie** qu'il peut demander aux personnes intervenantes. On retrouve dans les évaluations de programmes avec un PCO des propos de personnes intervenantes qui font état d'un épuisement (Savard et autres, 2004), de moments de grande fatigue (Michaud et autres, 2012) ou d'un stress généré par un niveau d'exigence élevé pour lequel les personnes intervenantes ne se sentent pas toujours bien préparées (Bélisle, 1998a). Ces états de fatigue, de degrés divers selon les personnes et les contextes, sont attribués par plusieurs personnes professionnelles au fait de devoir intervenir dans le feu de l'action, dans des activités non programmées, parfois sans filet et sans repères antérieurs. Le travail dans le PCO demande de travailler de front sur plusieurs échelles d'action, ce qui est en effet complexe et exigeant et qui fait appel à beaucoup de flexibilité dans les manières d'intervenir et d'agir avec les membres.

De même, dans le travail avec les personnes expérimentant de la discrimination ou en situation de vulnérabilité sociale, les personnes intervenantes sont confrontées à la violence, la pauvreté et à d'autres expériences humaines pénibles, qui mettent parfois des personnes participantes ou leurs proches en danger, ce qui peut affecter les personnes facilitatrices. Il ne faut pas hésiter à demander du **soutien** d'autres organismes de la communauté qui ont de l'expertise dans de telles situations. L'expérience affective in situ demande une présence d'une intensité jugée exceptionnelle par certaines personnes intervenantes (Michaud et autres, 2012). Cela peut influencer, par exemple, la capacité à accompagner un même groupe ou des groupes distincts dans plusieurs projets collectifs en orientation dans une même année. Cependant, les retombées des PCO pour les personnes et leurs communautés sont jugées significatives par les personnes impliquées; d'où la pertinence de bien se préparer à leur mise en œuvre et de prévoir des mécanismes de soutien au cours de celui-ci (ex. : codéveloppement, supervision, études de cas) pour les personnes facilitatrices. En outre, il semble pertinent lors d'une première expérience, d'être soutenu régulièrement par son équipe et sa direction dans l'appropriation de cette nouvelle pratique. Il est suggéré de noter les pistes d'amélioration et de les réévaluer à la fin du programme.

Finalement, le PCO à lui seul ne suffit pas toujours pour mener les membres d'un groupe vers leurs objectifs terminaux d'orientation. D'autres modalités d'intervention en orientation paraissent particulièrement compatibles avec le PCO, car elles visent aussi le développement de la conscience critique des membres. Nous pensons aux programmes en counseling de carrière comme ACCESS¹⁵ (Chronister et Davidson, 2010), S'Orienter (Dionne et autres, 2020) ou Hors-Piste orientation (Dupuis, à paraître).

15. *Advancing Career Counseling and Employment Support for Survivors of Domestic Violence*

Conclusion

Le projet collectif d'orientation est une modalité d'intervention centrée sur le développement du pouvoir d'agir où l'action, l'apprentissage et la reconnaissance sont au cœur du travail avec le groupe. Le travail de personnes facilitatrices amène des actions sur des besoins identifiés dans la communauté et implique un travail avec le groupe en partenariat avec les personnes actrices clés de celle-ci. En effet, le PCO amène les membres à se positionner, à faire entendre leur voix et à rendre visibles leurs actions et compétences au service d'une cause qu'elles et ils considèrent comme importante pour leur communauté. Ainsi, les dimensions sociales et politiques sont en rapport avec l'apprentissage et le développement des personnes au cours des étapes de choix, de préparation et de réalisation d'un PCO. L'implication au sein d'un PCO constitue une occasion de lien social pour des personnes qui pouvaient vivre de l'isolement avant leur participation au sein de celui-ci.

En outre, bien que cette modalité d'intervention et de travail avec un groupe ait — selon les recherches menées — un potentiel de retombées très positives pour les personnes participantes, le groupe et la communauté, elle demeure une modalité émergente dont les retombées mériteront d'être davantage étudiées par des recherches rigoureuses, quantitatives et qualitatives, menées en interaction formation, pratique et recherche. L'encadré sur les retombées ([p. 25](#)) peut néanmoins soutenir le travail de valorisation de la pertinence de ce type de programme auprès des bailleurs de fonds. Ainsi, nous invitons les personnes intervenantes et les organisations qui implanteront le PCO à :

1. se doter de moyens d'évaluation avec des indicateurs cohérents avec les fondements du PCO;
2. se doter de moyens pour soutenir la discussion et la réflexion sur cette intervention novatrice.

Dans ce sens, le développement de communautés de pratique est une avenue de travail collectif qui pourrait contribuer à l'amélioration des pratiques auprès des personnes et des communautés.

Ressources bibliographiques

Références bibliographiques

Bangali, M. (dir.). (2021). *Compétences à s'orienter : théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle*. Mardaga.

Bélisle, R. (dir.) (1995). *Nos compétences fortes. Savoir reconnaître des apprentissages faits dans l'action. Manuel des animatrices et des animateurs*. Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA).

Bélisle, R. (1997). Question de compétences. The competence issue : A tool for women. Dans W. Mauch et U. Papen (dir.), *Making a difference : Innovations in adult education* (p. 62-81). UNESCO Institute for education, German foundation for international development et Peter Lang. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110512>

Bélisle, R. (1998a). *Apprendre à tisser des liens. Rapport de recherche sur les effets positifs des ateliers « Nos compétences fortes »* (NCF). ICÉA.

Bélisle, R. (1998b). *Reconnaissance de qualités personnelles en milieu de travail*. ICÉA.

Bélisle, R. (1999). Pour une lecture en positif des compétences. *Carriérologie*, 7(3), 267-282.

Bélisle, R., Yergeau, É., Bourdon, S., Dion, M. et Thériault, V. (2011). Défis de la programmation ouverte dans l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en difficulté. *Sociétés et jeunesses en difficulté* [en ligne], (11). <http://sejed.revues.org/index7093.html>

Chamberland, M. et Le Bossé, Y. (2014). Rendre visible l'invisible : savoirs et prises de conscience de femmes immigrantes au sein d'organisations communautaires. *Alterstice – Revue internationale de la recherche interculturelle*, 41(1), 31-44. <https://doi.org/10.7202/1077480ar>

Chronister, K. M. et Davidson, M. M. (2010). Promoting distributive justice for intimate partner violence survivors with group intervention. *Journal for Specialists in Group Work*, 35(2), 115-123. <https://doi.org/10.1080/01933921003705958>

CNAM. (2022). Conduite de projets collectifs en insertion professionnelle. Programme. Page consultée le 17 août 2022 de <https://www.cnam-entreprises.fr/domaines-de-formation/insertion/conduite-de-projets-collectifs-en-insertion-professionnelle-861296.kjsp>

Coffre, ICÉA et Relais-femmes. (1989). *Question de compétences, un outil au service des femmes*. Coffre, ICÉA et Relais-femmes.

CÉRTA. (2022). Dévoilement d'une murale promouvant la santé mentale chez les jeunes en temps de pandémie. Page consultée le 17 août 2022 de <http://www.erta.ca/fr/node/100000692>

Dionne, P. (2015). *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* [thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/7552>

Dionne, P. (2022, 4 avril). *La diversité culturelle : des pratiques porteuses pour tisser des liens et contribuer au pouvoir d'agir* [communication]. Forum Concertaction, Sherbrooke.

Dionne, P. et 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.

Dionne, P. et Bourdon, S. (2018). Contradictions as the driving force of collective and subjective development group employment programmes. *Journal of Education and Work*. 13(3), 277-290. <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1468071>

Dionne, P. et Dupuis, A. (2019). Cultural-historical activity theory: Group career counselling for social justice of racialized women. Dans N. Arthur, R. Neault et M. McMahon (dir.), *Career theory and models at work: Ideas for practice* (p. 103-114). CERIC.

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). <https://doi.org/10.4000/osp.5475>

Dionne, P., Simard, A., Bourdon, S., Supeno, E. et Girardin, V. (2020). *Guide d'animation de groupes d'orientation S'Orienter*. Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA). <http://erta.ca/fr/node/100000502>

Dupuis, A. (à paraître). *Les processus favorisant le développement de la maîtrise des émotions dans une situation de choix de carrière au sein d'un groupe de counseling lors de l'adolescence* [thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke].

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>

- Fickling, M. J. (2016). An exploration of career counselors' perspectives on advocacy. *The Professional Counselor*, 6(2), 174-188.
- Flores, L. Y. (2009). Empowering life choice: Career counseling in the context of race and class. Dans N. C. Gysbers, M. J. Heppner et J. A. Johnston (dir.), *Career counseling : Contexts, processes and techniques* (p. 49-74). Wiley.
- Freire, P. (1977). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution* (2^e éd. française). Éditions Maspero. (Ouvrage original en brésilien, première traduction en français en 1974)
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury.
- Gibert, T. (2011). *L'élaboration de projets collectifs. Analyse & proposition d'un guide méthodologique*. [master II]. Université Montpellier I. <http://thibault.gibert1.free.fr/SiteTravaux/docs/guide%20elaboration%20projets%20collectifs%20economie%20sociale%20et%20solidaire.pdf>
- Goyette, M., Bellot, C. et Panet-Raymond, J. (2006). *Le projet Solidarité jeunesse. Dynamiques partenariales et insertion des jeunes en difficulté*. Presses de l'Université du Québec.
- Hooley, T., Sultana, R. G. et Thomsen, R. (2018). *Career guidance for social justice : Contesting neoliberalism*. Routledge.
- Honneth, A. (2002). *La lutte pour la reconnaissance*. Éditions du Cerf.
- ICÉA. (2013). *Nos compétences fortes. Manuel d'animation* (2^e éd.). ICÉA (Ouvrage original sous la direction de R. Bélisle publié en 1995)
- Kiselica, M. S. et Robinson, M. (2001). Bringing advocacy counseling to life : The history, issues, and human dramas of social justice work in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 79, 387-397. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01985.x>
- 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, Recma*, (325), 65-77. <https://doi.org/10.7202/1017423ar>
- Labbé, F., Mercure, S.-A., Bédard, A., Bédard, E., Côté, F. et les participantes du Projet LUNE (2013). Aider, s'aider, s'entraider : expériences de femmes travailleuses du sexe de rue et utilisatrices de drogues par injection dans une recherche-action participative visant la prévention du VIH. *Drogues, santé et société*, 12(1), 93-117. <https://doi.org/10.7202/1021541ar>
- Le Bossé, Y. (2016a). *Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*. ARDIS.

Le Bossé, Y. (2016b). *Soutenir sans prescrire. Aperçu synoptique de l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités* (DPA-PC). ARDIS.

Leclerc, C. (2015). *Intervenir en groupe. Savoirs et pouvoir d'agir* (4^e éd.). CRIEVAT. (Ouvrage original publié en 2014)

McWhirter, E. H. (1998). An empowerment model of counsellor education. *Canadian Journal of Counselling*, 32(1), 12-26. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/58590/44080>

Michaud, G., Bélisle, R., Garon, S., Bourdon, S. et Dionne, P. (2012). *Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail*. Rapport final de la recherche déposé au ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. CÉRTA, Université de Sherbrooke. <http://www.erta.ca/fr/node/439>

Michaud, G., Dionne, P. et Beaulieu, G. (2006). *Le bilan de compétences. Regards croisés entre la théorie et la pratique*. Septembre éditeur.

Ninacs, W. A. (2002). *Types et processus d'empowerment dans les initiatives de développement économique communautaire au Québec* [thèse de doctorat inédite], Université Laval.

Nissen, M. (2015). Could life be... Producing subjectivity in participation. Dans A. Blunden (dir.), *Collaborative projects : An interdisciplinary study* (p.89-113). Brill.

O'Meara, P., Pendergast, C. ET Robinson, A. (2007). Grassroots community engagement : The key to success in a community building program. *Rural Society*, 17(2), 155-164. <https://doi.org/10.5172/rsj.351.17.2.155>

Ohmer, M. L. ET Owens, J. (2013). Using Photovoice to empower youth and adults to prevent crime. *Journal of Community Practice*, 21(4), 410-433. <https://doi.org/10.1080/10705422.2013.842196>

Savard, R., Robidoux, M. et Brien, A. (2004). *Projet Synchro : Pourquoi pas maintenant?* Rapport de recherche. Produit à la demande de la Direction du soutien aux opérations d'Emploi-Québec Laurentides en collaboration avec Emploi-Québec Estrie. Université de Sherbrooke.

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. <https://doi.org/10.1111/hsc.12021>

Supeno, E., Dionne, P., Viviers, S. et Rivard, L. (2020). L'advocacie sociale et professionnelle dans les professions en santé mentale et relations humaines : un tour d'horizon (1^{re} partie). *L'Orientation*, 10(1), 28-34. https://www.orientation.qc.ca/files/Magazine_janvier-2020.pdf

Tighe, J. et McKay, K. (2012). Alive and kicking goals! : Preliminary findings from a Kimberley suicide prevention program. *Advances in Mental Health*, 10(3), 240-245. <https://doi.org/10.5172/jamh.2012.10.3.240>

Toporek, R.L. et Daniels, J. (2018). American Counseling Association Advocacy competencies (2^e éd.). (Version originale parue en 2002 de Lewis, Arnold, House et Toporek). <https://www.counseling.org/docs/default-source/competencies/aca-advocacy-competencies-updated-may-2020.pdf>

Viviers, S., Dionne, P. et Supeno, E. (2021). Guidance counselors' work as a transformative activity : Supporting social justice by advocacy. *British Journal of Guidance and Counseling*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/03069885.2021.1946010>

Wilson, N., Minkler, M., Stefan, D., Wallerstein, N. et Martin, A.C. (2008). Getting to social action: The youth empowerment strategies (YES!) Project. *Health Promotion Practice*, 9(4), 395-403. <https://doi.org/10.1177%2F1524839906289072>

Document pouvant inspirer l'intégration du PCO dans les interventions

Communagir. (s.d.). *Les outils d'animation*. Page consultée le 17 août 2022 de <https://communagir.org/contenus-et-outils/communagir-pour-emporter/les-outils-d-animation/>

Document pour soutenir la mobilisation de son organisation lors de la réalisation d'un PCO au sein d'une communauté

WEKA. (2016). Créer un projet d'insertion sur un territoire. <http://www.weka.fr/action-sociale/dossier-pratique/insertion-et-lutte-contre-les-exclusions-dt17/creer-un-projet-d-insertion-sur-un-territoire-0606/>

Références des coffres à outils

Clavier, D. (2015). Quelle pratique pour le bilan de compétences, *Carriérologie*, 11(8), 389-425. https://www.carrierologie.uqam.ca/wp-content/uploads/2015/11/volume08_3-4-07_clavier.pdf

Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (2010). *Optra adapté par et pour les Premières Nations* (adaptation du programme OPTRA de J. Limoges et R. Lahaie). Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador.

Dionne, P., Simard, A., Bourdon, S. Supeno, E. et Girardin, V. (2020). *Guide d'animation de groupes d'orientation S'Orienter*. Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA). <http://erta.ca/fr/node/100000502>

ICÉA. (2013). *Nos compétences fortes. Manuel d'animation* (2^e éd.) ICÉA (Ouvrage original sous la direction de R. Bélisle publié en 1995)

Leclerc, C. (2020). *Intervenir en groupe. Savoirs et pouvoir d'agir* (4^e éd.). CRIEVAT. (Ouvrage original publié en 2014)

Lemaire, D., Cavigniaux, N. et Blanchard, S. (2009). « Journal de bord : mes savoir-faire et apprentissages au jour le jour » pour des femmes (projet Winkit), *Orientation scolaire et professionnelle*, 38(4), 545-566. <https://doi.org/10.4000/osp.2349>

Limoges, J. (2014). Annexe 4. Dans *Le potentiel groupal. Optimiser la communication dans les petits, moyens et grands groupes en formation, en orientation et en développement de carrière*. Septembre éditeur.

Michaud, G., Dionne, P. et Beaulieu, G. (2006). *Le bilan de compétences. Regards croisés entre la théorie et la pratique*. Septembre éditeur.

Lucid (2022). Techniques pour la prise de décision en groupe. <https://lucidspark.com/fr/blog/techniques-pour-la-prise-de-decision-en-groupe> (Consulté le 20 juillet 2022).

Turcotte, D. et Lindsay, J. (2019). *L'intervention sociale auprès des groupes* (4^e éd.). Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2001)

Notes biographiques des autrices

Patricia Dionne est professeure au Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke et conseillère d'orientation. Cochercheuse à la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (CRJ), elle est également membre du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) ainsi que du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT). Elle s'intéresse particulièrement au counseling de carrière groupal, à l'intervention en orientation avec une visée transformatrice auprès d'adultes et de jeunes issus de l'immigration ou en situation de vulnérabilité sociale. Ses travaux portent sur les espaces collectifs d'apprentissage et de développement mobilisant des méthodes de recherche-intervention dans une perspective culturelle-historique de l'activité.

Rachel Bélisle est professeure au Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke et andragogue. Elle est membre régulière du CÉRTA depuis sa création en 2003. Elle travaille depuis les années 1980 sur les questions d'apprentissage dans l'action et de reconnaissance des acquis d'adultes, notamment ceux peu ou pas à l'aise avec l'écrit.

Amélie Simard est conseillère d'orientation, étudiante au doctorat en éducation de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et membre étudiante du CÉRTA. Elle s'intéresse notamment au counseling de carrière groupal. Elle a assumé divers mandats comme auxiliaire de recherche au CÉRTA, dont celui ayant mené à la réalisation du présent document de familiarisation.