



## L'orientation scolaire et professionnelle

46/3 | 2017

Les reconversions professionnelles : processus  
psychologiques contextes et dispositifs  
d'accompagnement

---

### Reconversion et développement du pouvoir d'agir par l'apprentissage de systèmes d'action en groupe de réinsertion sociale et professionnelle

*Career changes and the development of empowerment within group employment  
programmes through learning action systems*

Patricia Dionne, Frédéric Saussez et Sylvain Bourdon

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5475>

DOI : 10.4000/osp.5475

ISSN : 2104-3795

#### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2017

ISSN : 0249-6739

#### Référence électronique

Patricia Dionne, Frédéric Saussez et Sylvain Bourdon, « 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 | 2017, mis en ligne le 01 septembre 2019, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5475> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5475>

---

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

---

# Reconversion et développement du pouvoir d'agir par l'apprentissage de systèmes d'action en groupe de réinsertion sociale et professionnelle

*Career changes and the development of empowerment within group employment programmes through learning action systems*

Patricia Dionne, Frédéric Saussez et Sylvain Bourdon

---

123

## Introduction

- 1 Le contrat social du salariat et la stabilité de la carrière sont de nos jours ébranlés par les exigences institutionnelles et technologiques qui caractérisent le marché du travail globalisé (Savickas et al., 2010). Les parcours professionnels des adultes, construits dans un contexte d'incertitude et d'instabilité, sont ponctués de transitions et de reconversions professionnelles de plus en plus fréquentes (Masdonati & Zittoun, 2012). Cette instabilité de parcours se caractérise pour certains adultes par une alternance entre les périodes d'emploi et de chômage, ou de longues absences du marché du travail. Certains publics, dont ceux de faible niveau de qualification, sont particulièrement touchés par ces situations, ce qui accentue les inégalités d'accès à l'emploi (Loarer & Pignault, 2010).
- 2 Par ailleurs, les taux persistants de chômage de longue durée mettent aussi en relief ces inégalités et les écueils rencontrés par les États pour intégrer les personnes les plus défavorisées (Begmark & Bäckman, 2004). En 2015, le tiers des personnes au chômage l'étaient depuis plus de 12 mois dans les pays de l'Organisation de coopération et de

développement économiques (OCDE, 2015). Les politiques publiques actuelles introduisent, en contrepartie au soutien de dernier recours de l'État, la participation à des mesures d'insertion ou de retour au travail. La responsabilisation individuelle dans la gestion du parcours professionnel, de l'employabilité et de l'insertion professionnelle s'en trouve accentuée (Roques, 2011).

- 3 Dans une perspective de justice sociale, le risque de marginalisation et les effets délétères du chômage doivent être pris en considération dans les pratiques d'accompagnement en orientation professionnelle. Celles-ci ont alors pour finalité de soutenir les capacités des personnes à utiliser leur potentiel, à faire de réels choix éducatifs et professionnels, et à mener une vie qu'elles estiment digne d'être vécue (Picard, Olympio, Masdonati, & Bangali, 2015). Dans ce contexte, le présent article s'intéresse aux apprentissages réalisés dans le cadre de dispositifs de groupe visant l'insertion sociale et professionnelle (ISP) et à leurs impacts sur le développement de nouvelles capacités à agir, plus spécifiquement sur le pouvoir d'agir de femmes en situation de chômage de longue durée ayant effectué une reconversion.

### ***Groupes d'insertion sociale et professionnelle : un espace de reconversion ?***

- 4 Dans plusieurs contextes nationaux, les publics en situation de chômage de longue durée sont incités à participer à des dispositifs de groupe visant l'ISP. Les recherches menées concernant l'efficacité de ces dispositifs présentent des résultats équivoques (Roques, 2011). Plusieurs en exposent l'efficacité pour favoriser l'insertion en emploi (Brennkmeijer & Blonk, 2012 ; Greenberg & Robins, 2011) et montrent l'impact positif sur des variables associées à l'insertion comme le sentiment d'efficacité personnelle (Chronister & McWhirter, 2006), l'estime de soi (Creed, Bloxsome, & Johnson, 2001) et l'amélioration de la santé psychologique (Malmberg-Heimonen & Vuori, 2005). Cependant, d'autres recherches soulignent que la participation à un groupe d'ISP n'engendre pas les changements escomptés pour certaines personnes (Bronstein & McPhee, 2009), ce qui peut les mener à perdre espoir en leurs possibilités d'insertion.
- 5 Les difficultés d'ISP peuvent cependant susciter chez ces adultes un désir de reconversion professionnelle permettant de rompre avec la situation d'exclusion en visant une insertion plus durable en emploi. Cette reconversion peut se définir comme « un changement d'activité, de secteur ou de profession opéré de manière volontaire » (Negroni, 2005, p. 313) ou involontaire (Denave, 2006). Au-delà de cette dichotomie, un spectre de situations de reconversion se dessine, chacune impliquant des dimensions à la fois choisies et subies en cours de processus. La participation à un groupe d'ISP peut ouvrir un tel espace de reconversion chez l'adulte en soutenant la clarification d'une orientation professionnelle, laquelle peut entraîner un retour en formation ou l'amorce d'une recherche d'un emploi différent de celui occupé précédemment<sup>4</sup>. Cette reconversion peut alors susciter chez le ou la participant.e un repositionnement dans le rapport aux normes et aux valeurs relatives aux différentes sphères d'expérience affectées par la transition. Ce rapport à la norme ainsi que la gestion collective des normes constituent par ailleurs des objets d'apprentissages jugés centraux et souvent mis en exergue dans les recherches sur les groupes de chômeurs de longue durée (Savard, Robidoux, & Brien, 2004). Les normes travaillées, relatives à l'ISP incluent le vivre ensemble dans un groupe et concordent en majorité avec les normes

pour évoluer dans un collectif de travail. Selon Prairat (2014), ce travail sur les normes balise l'expérience en permettant à l'individu de s'ajuster aux attentes normatives dans les interactions avec les autres personnes. Lorsque ces attentes sont explicitées, la personne apprend à les maîtriser progressivement en matière de conduites et à faire usage de la norme dans les situations de groupe et de travail.

- 6 Les recherches sur l'activité au cours des interventions de groupe en orientation sont encore rares (Orly-Louis, 2015), et on sait peu ce qui, dans cette activité, peut favoriser une reconversion professionnelle menant les chômeuses et chômeurs à une insertion durable sur le marché du travail. Il en va de même pour la question de l'apprentissage et du développement d'un rapport plus conscient aux normes mobilisées en situations éducatives et professionnelles, dont on n'a jusqu'ici qu'inféré l'influence sur la reconversion et, ultimement, sur l'insertion en emploi des personnes en chômage de longue durée (Dionne, 2015). Ainsi, la façon dont un travail systématique sur les normes opère au cours de l'activité du groupe reste une question peu documentée. Ce sont ces questions qui structurent la recherche rapportée, laquelle se fonde sur l'analyse d'une intervention groupale en ISP menée au Québec (Canada) auprès de femmes en situation de chômage de longue durée qui a conduit à une reconversion professionnelle chez une très large proportion des participantes.

### ***Apprentissage et développement de nouvelles capacités à agir sur sa reconversion professionnelle dans la perspective de Vygotsky***

- 7 La recherche rapportée ici s'appuie sur la conceptualisation des processus d'apprentissage et de développement ainsi que sur leurs rapports sous-jacents à la notion de zone de développement la plus proche (ZDP) de Vygotsky (2013). Bien que de nombreux travaux contemporains se revendiquant d'un tel cadre offrent des perspectives riches pour conceptualiser l'activité matérielle concrète et ses développements, ces conceptualisations sont davantage axées sur les dimensions collectives (Engeström, 2015) ou sur les différents registres du métier (Clot, 2008), dont le registre personnel. La présente recherche concrétise plutôt le projet de réinvestissement du sujet dans les théories de l'activité (Engeström, 2009); elle se centre plus spécifiquement sur les processus d'acquisition, par ce sujet, de nouveaux moyens d'action et de développement de nouvelles capacités à agir dans et sur leur expérience – ici de reconversion.
- 8 Dans une de ses premières discussions de la notion de ZDP, Vygotsky (2012) conceptualise les processus d'apprentissage et de développement en référence à la loi fondamentale du développement des fonctions psychiques supérieures, selon laquelle ces dernières apparaissent deux fois dans le développement de la personne : une première fois dans le cadre des activités collectives sous la forme de fonctions interpsychiques, et une seconde fois dans le cadre de l'activité mentale sous la forme d'une reconstruction subjective des fonctions interpsychiques en tant que fonctions intrapsychiques. Vygotsky identifie ainsi les processus d'apprentissage médiatisés par des instruments et se jouant sur le plan de l'activité collective. Ces processus précèdent et stimulent le développement, lequel peut être défini par la construction de nouvelles capacités à agir de façon volontaire dans et sur le monde.
- 9 Plus spécifiquement, nous conceptualisons les processus de développement en référence à une des dernières discussions de la ZDP, proposée par Vygotsky (2013),

alors qu'il problématise les rapports entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Vygotsky met alors explicitement en relation la systématisation de l'expérience, liée à l'acquisition de concepts scientifiques, avec l'intellectualisation du rapport au monde et le développement de la puissance d'agir ; cette puissance d'agir est prise au sens d'une libération, dans l'action, de la domination de la situation concrète. À travers des apprentissages systématiques, caractérisés essentiellement par le fait qu'ils portent sur des modes d'action (penser, agir, ressentir) n'étant pas spontanément accessibles aux personnes dans le cours de la vie quotidienne (Vygotsky, 2013), la personne va mettre à distance sa propre expérience à l'aide d'instruments systématisés développés culturellement et historiquement. Cette mise à distance lui permet d'arriver à la conscientisation nécessaire à la maîtrise progressive de ses processus psychiques ouvrant sur le développement ; la prise de conscience est donc source de développement. Ainsi, les instruments appropriés permettent de modifier et de reconfigurer le rapport à soi, à soi agissant dans et sur le monde, à autrui et au monde (Vygotsky, 2014).

- 10 Dans cette perspective, l'apprentissage au sein du groupe se réalise au plan interpsychologique dans la collaboration avec les autres personnes participantes et intervenantes. Il se matérialise par la coconstruction de nouvelles capacités à agir et correspond à la maîtrise progressive d'un nouvel instrument culturel et de ses règles d'usage dans le commerce avec autrui. Le développement quant à lui est conçu, ainsi que le suggère Brossard (2008) pour l'adolescent.e, comme une réorganisation interne de la conception du monde de la personne et de son rapport conscient et volontaire à une sphère d'expérience particulière. Dans notre cas, il s'agit notamment de la sphère de l'emploi ou de la formation et du rapport aux normes qui la déterminent. Ce développement serait susceptible d'ouvrir à un accroissement du pouvoir d'agir volontairement et librement dans et sur le monde au sens spinoziste, c'est-à-dire en pleine connaissance de cause et en possédant les connaissances relatives à ce qui détermine ses conduites et les capacités à les infléchir en référence à son vouloir faire (Saussez, 2017). Ce pouvoir d'agir implique la mobilisation d'une pluralité de capacités à agir, soit la possibilité de mobiliser un ensemble de moyens d'action efficaces dans une situation relativement circonscrite.
- 11 Le présent article porte sur un objet d'apprentissage particulier que nos travaux ont permis d'associer au développement du pouvoir d'agir dans le cadre de groupes d'insertion sociale et professionnelle : le système d'action<sup>5</sup>. Nous définissons le système d'action comme une organisation conceptuelle, et donc systématique, d'actions reliées par un principe d'intelligibilité, qui met en lien les actions à poser selon des savoirs déjà institués (Barbier, 2000), ici ceux associés aux situations d'ISP. Le principe d'intelligibilité qui sous-tend le système permet à la personne de développer un rapport plus conscient et volontaire à son action et d'en comprendre l'efficacité dans un contexte social donné. Ce principe réfère à un aspect normatif, dans la mesure où il concerne des actions ou des comportements favorables ou socialement attendus à adopter dans ce contexte. Pour l'exprimer autrement, le système d'action, plutôt que de dicter une suite d'actions à faire, permet de comprendre et de rendre explicite la systématisme et la séquence des actions à poser.
- 12 Dans le dispositif d'ISP analysé, les systèmes d'action sont d'abord transmis dans le groupe au plan interpsychologique, puis appropriés au plan subjectif. Ces systèmes d'action permettent, par exemple, la structuration d'un horaire de vie favorable à la

conciliation travail – étude - famille, l'organisation des actions dans un projet collectif ou la mise en œuvre d'un scénario d'appel à un employeur. Ils visent la maîtrise des usages et des normes associées à des outils de l'ISP et à la reconversion professionnelle. Le principe d'intelligibilité, qui met en lien les actions à poser et les concepts systématisés, ne détermine pas l'action, mais permet à la personne de situer son action dans un système et de pouvoir influencer les dimensions de la situation. La référence au système d'action s'appuie sur la conception vygotskienne selon laquelle les concepts scientifiques se caractérisent par leur mise en relation explicite dans un système (Vygotsky, 2013). Ainsi, la conscience et l'appropriation des systèmes d'action impliquent de pouvoir agir ; sinon, la personne se trouve dans une position où elle subit des attentes normatives floues, notamment par rapport à l'emploi, et doit comprendre par essais et erreurs quelles actions contribuent à sa reconversion et dans quels contextes ces dernières peuvent être mises en œuvre. L'individu qui maîtrise la norme peut non seulement s'adapter à celle-ci, mais aussi arriver à une critique plus consciente de ses fondements. Pour certaines personnes en chômage de longue durée placées face à la norme régissant les situations d'insertion professionnelle, cette adaptation a pu néanmoins faire défaut sans qu'elles puissent mettre à distance de façon consciente les éléments permettant de dégager les aspects normatifs en jeu dans la situation ou d'en avoir une conscience critique. Cela peut notamment entraîner une attribution individuelle relative à des situations relevant d'un contexte structurel de chômage (Ninacs, 2008) et, par conséquent, une perte de pouvoir d'agir dans leur sphère d'expérience professionnelle.

## Méthode

### *Participant*es

- 13 La recherche présentée ici reposait sur l'analyse de données qui ont été récoltées dans le cadre d'une étude longitudinale (Michaud, Bélisle, Garon, Bourdon, & Dionne, 2012) ayant pour objet un programme d'intervention, basé sur une approche écosystémique contextualisante (Riverin-Simard & Simard, 2004) de l'orientation, et ayant comme objectif l'insertion sociale et professionnelle d'adultes en situation de chômage de longue durée. Le programme s'est déployé pendant 18 mois sur neuf sites localisés dans des communautés socio-économiquement défavorisées. Il impliquait la réalisation d'un projet collectif afin de répondre à des besoins de la communauté identifiés par les participantes. Diverses étapes axées sur une mobilisation vers l'emploi étaient prévues (bénévolat, stage, emploi). Dans ce qui suit, nous rendons compte de l'analyse spécifique d'un de ces groupes où les chômeuses de longue durée ont été nombreuses à effectuer avec succès une reconversion professionnelle au cours de leur participation au programme. Ces participantes étaient majoritairement des mères monoparentales ayant à charge des enfants de moins de cinq ans, absentes du marché du travail depuis plus de deux ans et bénéficiant de l'aide de dernier recours<sup>6</sup>. Dans la moitié des cas, le dernier emploi avait été occupé pendant moins d'un an. Plus de la moitié des participantes du groupe avaient vécu ou vivaient des situations de violence conjugale au moment d'amorcer le programme.

## Matériel

- 14 L'équipe de recherche a été en relation avec le groupe pendant toute la durée du programme. La collecte de données s'est déroulée à cinq moments répartis entre novembre 2008 et décembre 2010. L'information recueillie provenait de quatre sources différentes : l'entrevue semi-dirigée ( $N = 22$ ), l'observation directe des activités menant à la rédaction d'un journal de terrain ( $N = 6$ ), le journal de bord ( $N = 245$ ) des intervenantes et, enfin, les documents (artéfacts) écrits utilisés au cours des activités et des interventions. Les entrevues semi-dirigées ont été réalisées avec des participantes et les intervenantes, des acteurs clés du milieu, des gestionnaires et des agentes du service national d'emploi (Emploi-Québec) impliquées de près dans l'intervention. L'observation directe a été réalisée grâce à l'implication de façon maîtrisée (Kohn & Nègre, 2003) des chercheurs dans le milieu, c'est-à-dire que les observatrices demeuraient à l'écart de l'action, mais pouvaient moduler leur participation ; elles n'étaient donc pas complètement détachées de l'observation. La collecte des journaux de bord des intervenantes visait à documenter les tâches réalisées dans l'intervention, à suivre la programmation effective, à recenser les documents utilisés ainsi qu'à dégager les effets perçus de l'intervention dans la communauté et chez les participantes. Des documents témoins ont enfin été amassés durant toute la durée du programme pour mieux comprendre les demandes adressées aux participantes et dégager les concepts présentés à l'oral ou à l'écrit au cours de l'activité collective.

## Procédure

- 15 Le groupe a fait l'objet d'une étude de cas qui inclut l'analyse processuelle de la contribution des participantes à l'activité collective et des apprentissages liés à l'ISP réalisés au cours de cette activité collective et du développement qu'ils peuvent avoir suscité. Une telle analyse a consisté à intégrer d'abord les entrevues, les journaux de terrain et les journaux de bord des intervenantes dans le logiciel d'analyse qualitative NVivo 10. Deux matrices en condensés (*framework matrix* – Spencer, Ritchie, O'Connor, Morrell, & Ormston, 2014) ont ensuite été produites pour générer un découpage hebdomadaire et pour suivre, au cours du processus, les systèmes d'action transmis dans le groupe et l'appropriation qui en était faite à l'échelle des participantes. Concrètement, les systèmes d'action étaient d'abord repérés lorsque pouvait être dégagée la transmission d'une séquence d'actions systématique, dont le principe d'intelligibilité ou le fondement était explicité par les intervenantes. Puis, les manifestations discursives de reprises de ces systèmes d'action par les participantes étaient repérées. Les éléments décomposés ont enfin été reconstruits grâce à une analyse en mode écriture (Paillé & Mucchielli, 2012), par la rédaction, d'un parcours de reconversion pour chacune des participantes qui se sont vu attribuer un nom fictif pour garantir leur anonymat.

## Résultats

### *Les parcours de reconversion*

- 16 L'analyse des parcours montre que la participation au groupe d'ISP ciblé a permis aux participantes d'effectuer, dans la majorité des cas, une reconversion professionnelle. Les intervenantes<sup>7</sup> soulignent régulièrement au cours du programme que le retour aux études est envisagé comme un moyen pour les femmes participantes et pour leur famille d'accéder à une sortie plus durable de la pauvreté. L'organisme et les intervenantes se situent explicitement dans une perspective féministe, reconnaissant des inégalités et des disparités de pouvoir associées au sexe dans certaines structures sociales. Claire, l'intervenante indique :

« Je te dirais que notre but premier, c'était de les scolariser. Ce n'était pas de les retourner dans un commerce de détail et à faire le même emploi qu'elles ont peut-être fait il y a cinq ans et qu'elles ont lâché. Parce que l'une des valeurs qu'on a ici, c'est vraiment l'autonomie des femmes. »

- 17 Les reconversions recensées impliquent un retour aux études qualifiantes pour la quasi-totalité des femmes, soit 14 sur 15. Deux d'entre elles doivent interrompre leurs études pour fuir des situations de violence, et l'une ne complète pas son programme. Toutes les autres participantes se maintiennent aux études ou ont terminé leur formation à la fin de la recherche. Pour la plupart des participantes, cette reconversion constitue une rupture marquée avec le dernier emploi occupé avant la période de chômage de longue durée. Le Tableau 1 présente les emplois occupés avant la participation au programme et les reconversions effectuées par les participantes.

### *Les systèmes d'action transmis et progressivement reconstruits*

- 18 L'analyse a permis de dégager plusieurs systèmes d'action transmis par les intervenantes, puis appris et progressivement reconstruits par les participantes au cours de l'activité du groupe. Ces moments de transmission par les intervenantes – qui recourent à la médiation d'instruments langagiers<sup>8</sup> à plusieurs occasions – permettent notamment de rendre explicites, au plan interpsychologique, les attentes normatives au regard des actions dans les situations d'ISP. Au plan intrapsychologique, les manifestations discursives des participantes montrent des traces de reprise de ces systèmes d'action à différents moments et dans plusieurs contextes de vie. Par la suite, certaines participantes en aident d'autres en reprenant des systèmes d'action appris dans le groupe. Dans le groupe, les systèmes d'action touchent différentes dimensions de l'activité comme la conscience de soi dans le rapport à l'autre, la structuration d'un projet professionnel dans une perspective holistique, l'adoption d'un registre de langue favorable à l'ISP, la résolution d'obstacles structurels à l'ISP, la structuration d'une contribution à la communauté visant la transformation de la reconnaissance sociale. Nous décrivons plus spécifiquement, ci-après, deux systèmes d'action dont nous avons, après la transmission dans le groupe, tracé la maîtrise et la reconstruction progressive chez les participantes ayant effectué une reconversion : la structuration en groupe d'un horaire de vie et de conciliation travail - études - famille et la systématisation des actions dans le travail collectif.

**TABLEAU 1. Reconversion des participantes**

	<b>Emploi occupé avant le programme</b>	<b>Formation ou emploi pendant le programme</b>
Louise	Préposée à l'entretien de chambres d'hôtel	Formation collégiale en éducation spécialisée (niveau : bac professionnel)
Marie-Hélène	Préposée aux bénéficiaires	Emploi : coordonnatrice d'un organisme communautaire Formation universitaire en gestion des ressources humaines
Mélanie	Journalière en usine	Retour en formation générale pour adultes afin d'obtenir le diplôme d'études secondaires Visée : Formation collégiale en service social (niveau bac professionnel)
Annie	Décoratrice d'intérieur	Formation professionnelle en horticulture complétée (niveau BEP)
Véronique	Préposée aux bénéficiaires	Inscription interrompue en formation professionnelle en santé, assistance et soins infirmiers (niveau BEP)
Mélissa	Préposée à l'entretien de chambres d'hôtel	Formation professionnelle en infographie (niveau BEP)
Pascale	Apprenti ébéniste	Retour interrompu en formation générale pour adultes afin d'obtenir le DES Visée : formation collégiale en éducation spécialisée (niveau bac professionnel)
Caroline	Journalière en usine	Formation collégiale en sciences infirmières
Monique	Commis-vendeuse	Obtention d'un emploi comme coiffeuse ; DEP en coiffure complété (niveau : bac professionnel)
Sara	Étalagiste	Formation professionnelle en esthétique (niveau BEP)
Claude	Journalière en usine	Entreprise d'insertion en cuisine
Jeanne	Préposée aux bénéficiaires	Formation professionnelle en horticulture complétée (niveau BEP)
Marion	Commis-vendeuse	Formation professionnelle interrompue en pâtisserie (niveau BEP)

**TABLE 1. Participants' career changes**

## **Structuration en groupe d'un horaire de vie et de conciliation travail - études - famille**

- 19 Avant leur participation au groupe, plusieurs participantes monoparentales structuraient leur horaire principalement autour du rôle de mère et du travail domestique. Elles souhaitaient intégrer le marché du travail ou retourner aux études, mais doutaient du réalisme du projet de reconversion en raison de leurs responsabilités familiales. Dans le cadre du programme, un système d'action leur est transmis afin de soutenir la mise en œuvre d'un horaire de vie leur permettant d'accorder un espace à leur rôle de travailleuse ou d'étudiante. Ce travail vise à soutenir d'abord au plan interpsychologique les conditions favorables au développement de nouvelles capacités à agir chez les participantes. En ce sens, la publicité du programme positionne d'entrée de jeu la possibilité, voire l'importance, pour ces femmes de structurer leur horaire autour d'autres rôles sociaux, comme celui de membres actives du développement de la communauté, de travailleuses ou d'étudiantes. Il se dégage du dépliant promotionnel une norme relative au droit de s'accorder du temps comme femme et comme personne et de s'investir au sein de projets collectifs et professionnels :

« Tu veux : Utiliser tes talents pour aider au développement de ta communauté  
Prendre du temps pour toi et découvrir tes forces et tes aptitudes  
Explorer les possibilités de te trouver un emploi ou de retourner aux études  
Vivre une expérience enrichissante à travers un projet collectif  
Ce projet est pour toi ! »

- 20 Lors de la première journée du groupe, les participantes spécifient le but de leur participation. La conciliation des différents rôles est abordée. À cette étape, le projet de reconversion ne semble pas être un motif explicite de participation. La contribution à leur communauté par le biais du projet collectif, le besoin d'agir dans le monde et d'y mobiliser publiquement leurs capacités paraissent prioritaires. Claire, une intervenante, rapporte dans son journal de bord les propos des participantes : « Les participantes ont dit qu'elles voulaient abolir les préjugés à propos des mères monoparentales. Elles veulent vraiment laisser une marque qui dira au monde qu'elles sont capables de réussir et de faire autre chose que de s'occuper du ménage ! »
- 21 La participation au groupe exige une présence de vingt et une heures par semaine et entraîne chez les femmes la mobilisation d'instruments particuliers pour y être efficaces car, pour réussir à être présentes aux ateliers du groupe, elles doivent concilier leurs horaires, tâches et différents rôles. Un calendrier de groupe est notamment mobilisé dans les discussions au plan interpsychologique pour organiser les actions collectives. Les participantes ont également un horaire personnel visant à concilier le transport, le service de garde (la crèche), les horaires d'école des enfants. Elles sont aussi accompagnées lorsque des situations entravent leurs actions de conciliation, comme c'est le cas pour Mélanie, dont le garçon est expulsé à deux reprises d'un service de garde en raison de problèmes de comportement. L'attente normative au regard de sa participation et au fait d'accorder une importance à ses projets professionnels est évoquée au cours de l'activité au plan interpsychologique, puisque la participante désire faire un retour aux études :

« Claire : Mélanie revenait souvent avec "J'ai des problèmes avec la garderie" et tout de suite, elle disait : "C'est correct [alors], je vais lâcher le projet." Là, je disais : "Bien pourquoi tu lâcherais le projet ? Moi, je ne te lâche pas, pourquoi tu lâcherais ?" [...] On a réglé le problème de garderie, cela a été sa première victoire.

Elle était tellement fière que son garçon puisse aller à la garderie et passer une journée sans qu'elle ait un appel. »

- 22 Les participantes se fixent collectivement des normes comme « code de vie » pour faciliter le *vivre ensemble*<sup>9</sup>. En présentant les éléments du système d'action, les intervenantes rendent explicite l'attente normative de présence et de participation active de chacune des participantes en établissant des liens avec les attentes dans un contexte professionnel. En discutant collectivement des actions favorables à une organisation de la vie personnelle et familiale – des actions aussi favorables à leur reconversion et à leur participation au programme –, les femmes sont amenées par l'intervenante à faire des liens entre l'estime de soi et la conciliation de leurs divers rôles. La prise de temps pour soi et l'autonomie dans ses décisions comme femme reviennent souvent dans les discussions et sont associées à l'estime et à l'affirmation de soi. Les actions d'affirmation des limites sont également systématisées en référence à l'autonomie des femmes. Au cœur de la mise en système de ces actions, on retrace un principe d'intelligibilité associé à une logique féministe qui vise l'autonomie et la prise de pouvoir des femmes, notamment sur leur environnement dans le but de créer des changements personnels et sociaux (Corbeil & Marchand, 2006). L'extrait d'artéfact écrit suivant est discuté entre les femmes :

« L'estime de soi est importante pour être bien dans sa peau. Cela signifie qu'on reconnaît qu'on a une valeur, qu'on est important et unique. Si on s'accepte avec ses qualités et ses limites, on a plus confiance en soi, on s'affirme mieux et on se sent plus autonome. Il est important d'avoir une image positive de soi pour augmenter son estime de soi. »

- 23 Des actions à poser pour augmenter l'estime de soi sont également présentées par écrit aux participantes : l'expression de ses besoins, le respect et l'affirmation de ses capacités et limites, la considération de soi (ne pas se laisser de côté pour plaire aux autres). Mises en lien, ces actions montrent l'importance du regard positif sur soi en invitant les femmes à affirmer – à l'écrit et à l'oral – leur fierté, leurs réussites et leurs compétences. Dans une approche féministe, ce travail sur l'estime de soi vise pour les femmes à sortir de l'attribution individuelle des problèmes liés à leur environnement social (Corbeil & Marchand, 2006). Eu égard à l'affirmation de soi, une séquence d'actions en étapes est proposée pour les situations de crises de violence conjugale. Plusieurs interventions sont réalisées au cours du programme pour faciliter l'affirmation des femmes qui perdent parfois espoir et vivent de l'impuissance dans ces situations. Les femmes partagent progressivement entre elles des moyens de maintenir leur projet professionnel malgré des situations parfois chaotiques dans leur vie personnelle.
- 24 Lors d'un atelier, les participantes reçoivent également le témoignage d'une femme monoparentale, avec des enfants malades, qui a délaissé l'aide de dernier recours pour compléter une formation professionnelle en briquetage-maçonnerie. Elle œuvre dans ce domaine et aime son travail. Ce témoignage relatant une expérience semblable à celle des participantes soutient au plan intersubjectif chez ces dernières la mise à distance de leur propre expérience et peut dynamiser la conscientisation de possibilités professionnelles insoupçonnées. Marie-Hélène se rappelle cette conférence :
- « Je te parlais beaucoup de la fille qui est dans une option non traditionnelle et qui est venue nous parler de son expérience, ça a été aussi motivant. De savoir qu'elle était dans notre situation et qu'elle s'en est sortie, ça donne le goût de dire : “wow, elle l'a fait, je vais le faire”. »

- 25 Pour faciliter le travail collectif, les intervenantes transmettent également la mise en relation des actions dans un système servant ce travail. Des rétroactions régulières sont offertes au groupe et aux participantes dans l'articulation de ces actions : les éléments de réussite et les pistes d'amélioration sont soulignés.

### ***Systématisation des actions dans le travail collectif***

- 26 Dans le cadre du programme, les participantes sont amenées à structurer l'horaire du groupe, à décider – collectivement, démocratiquement et selon leurs besoins – de thèmes qui seront abordés dans les ateliers et lors du projet collectif à réaliser. Pour leur projet collectif, les femmes décident de réaliser un bottin de ressources communautaires afin de faire connaître les services offerts aux autres femmes dans leur situation. Le groupe de participantes assume également la préparation d'une journée « portes ouvertes » d'un organisme communautaire : aménagement paysager, cartes d'invitation et création de rideaux. Chaque équipe se divise les tâches et effectue une coréalisation. Des normes facilitant le travail d'équipe sont discutées dans le groupe à l'aide d'un artéfact écrit nommé « Pour une bonne équipe de travail ». Le document rappelle l'importance des règles de fonctionnement claires dans le groupe, du but commun, d'une bonne communication, de l'harmonie, de la participation et du respect des idées des autres ; il spécifie aussi des moyens pour y parvenir. Les actions à réaliser pour maintenir une collaboration efficace entre les membres sont donc définies au plan intersubjectif, et des retours réguliers sont réalisés au sein du groupe pour faciliter l'appropriation des normes à cet égard. Après un départ chaotique du projet la première journée, un système d'action est transmis au groupe pour diviser le travail et assurer des prises de décision démocratiques. Pour diviser le travail, un organigramme de tâches et des échéanciers sont présentés, les rôles sont divisés, et une norme d'entraide est fixée. L'intervenante explique comment l'organigramme a été introduit après un départ conflictuel :

Claire : « Je suis revenue sur la journée précédente et leur ai demandé de m'accorder une heure afin de leur partager ma vision de la planification du projet et d'en discuter ensemble par la suite. J'ai fait un organigramme et suis revenue sur l'importance de prendre le temps de réfléchir et de s'organiser afin de savoir où l'on s'en va et de faire les choses dans l'harmonie et le plaisir. Nous avons bien ri [...]. Elles ont commencé à décrire les tâches et le budget. Nous avons discuté de nos attentes respectives quant au projet. »

- 27 L'organigramme<sup>10</sup> est par la suite utilisé pour organiser et structurer les actions du travail collectif. Des retours réguliers sur les tâches accomplies et à accomplir sont réalisés pour soutenir la persévérance des femmes, mais également pour susciter des prises de conscience quant à l'efficacité de l'action et aux normes qui la sous-tendent. Les prises de décision se réalisent de façon à ce que chacune des participantes soit entendue ; les intervenantes leur transmettent des moyens concrets pour affirmer avec respect leur opinion lors du travail d'équipe. Les différentes actions sont systématisées, et les attentes de participation et les tâches à faire sont déterminées de manière explicite. Pour faciliter la résolution de conflits liés au non-respect des normes fixées, des moments de mise à distance du fonctionnement d'équipe ou du fonctionnement individuel sont introduits dans le groupe. Les participantes arrivent ainsi à réduire les tensions pour réaliser leurs tâches et mener à bien leur projet.

## **Reconstruction des systèmes d'action dans les parcours de reconversions**

- 28 Au sein du groupe, les apprentissages sont réalisés grâce à une collaboration au plan interpsychologique. Les résultats de l'analyse effectuée montrent que la participation à l'activité collective semble ouvrir sur une maîtrise progressive des systèmes d'action de même que des normes et des règles qui y sont associées. Différentes manifestations discursives des participantes permettent de repérer des traces de développement de nouvelles capacités à agir liées à leur reconversion professionnelle. Concernant la structuration d'un horaire de vie favorable à la conciliation travail – étude – famille, par exemple, Véronique, Louise et Marie-Hélène montrent les changements opérés pour structurer leur horaire de manière plus consciente en accordant une place à leur rôle d'étudiante ou de travailleuse :

Véronique : « C'est parce que, avant ça, je me levais le matin puis je ne faisais rien. Ce n'est pas que je ne faisais rien, mais je m'occupais de mon petit. Maintenant, je pars à une telle heure de la maison, il faut que j'aille porter mon petit à la garderie, après ça, il faut que je vienne ici aux études. C'est tout un horaire à planifier parce que je viens à l'école cinq jours par semaine : les repas, les couchers, les dodos, le ménage, le lavage. Ça fait beaucoup de changements dans la vie. »

- 29 En plus de l'agenda qu'elle mobilise quotidiennement depuis sa participation au programme, Marie-Hélène rédige un journal de bord pour structurer les tâches et systématiser les actions qu'elle concilie dans ses différentes sphères d'expérience : « Tu m'aurais dit, il y a un an : “Marie-Hélène, tu vas faire de l'aquaforme, tu vas aller à la danse-exercice et tu vas aller à l'école et tu vas travailler”. Je t'aurais dit : “Es-tu malade ?” Mais graduellement, ça a permis de toujours en rajouter un petit peu, de plus en plus se structurer pour être capable d'y arriver et être capable de le faire, d'être contente de le faire sans lâcher. [...] L'université, j'ai toujours rêvé d'y aller, mais je ne pensais jamais que ça serait possible. Sans le projet, je ne l'aurais vraiment pas fait. Je voyais ça comme inaccessible ou comme quelque chose de possible à 20 ans. Mais Claire m'a dit : “Oui, c'est possible et tu peux combiner le travail et les études ; tu pourrais essayer un cours, puis faire un certificat par cumul.” C'est ce que j'ai décidé de faire. »

- 30 Le projet de reconversion et de retour aux études, et notamment son réalisme, soulève une contradiction chez plusieurs participantes : le doute en leurs capacités de réussir, qui paralysait leurs actions avant leur participation au programme, semble s'atténuer progressivement. L'appropriation d'un système d'action permettant de concilier les différents rôles et l'efficacité ressentie au moment de mettre en œuvre ces actions permettent d'envisager des possibilités jusqu'alors insoupçonnées ou invalidées au regard d'une reconversion :

Louise : « Ma plus grosse peur, quand j'ai débuté le programme, était : “comment je vais faire ? Aller porter un enfant là, aller porter l'autre là, les lunchs [...]” Ma participation m'a aidée à monter justement mon estime de soi, parce qu'elle était bien basse quand je suis rentrée. Ça m'a aidée à voir que je peux aller beaucoup plus loin. Parce que j'avais l'impression que je ne pouvais pas faire grand-chose et j'avais le fameux blocage : “j'ai trois enfants, je suis monoparentale, je suis chez nous, je ne peux pas rien faire”. »

- 31 Marie-Hélène indique aussi que le projet collectif a validé son projet professionnel de devenir organisatrice communautaire. Son discours montre qu'elle s'est approprié, au fil du projet collectif, un système d'action lui permettant de mettre en lien et de

structurer les actions de manière efficace dans le travail et de reconnaître les situations de tension, ce qu'elle réinvestit par la suite dans son emploi : « À mon travail, j'ai fait une réunion la semaine passée puis j'ai demandé à l'équipe : "Là, il y a certaines choses que ce n'est pas à moi de faire : convoquer les réunions et les procès-verbaux, c'est à vous de le faire. Sinon je n'y arrive pas. Puis mon rôle à moi, les tâches que j'ai à faire, en fait, c'est d'aller chercher des activités pour les adultes, faire connaître l'organisme, la visibilité, etc. Mais là, je n'ai pas le temps parce que je fais les affaires du conseil d'administration, je fais la paperasse." Ils ont eu le goût de s'impliquer plus. »

- 32 Les discussions autour de la norme d'entraide et l'efficacité éprouvée dans la mise en relation des actions dans ce projet amènent aussi Louise à prendre conscience de ses capacités, à vivre des réussites qui lui permettent d'explorer de nouvelles capacités lui ouvrant une possibilité professionnelle, soit de devenir éducatrice spécialisée :

Louise : « Le projet collectif, c'est comme tu rentres dans quelque chose et tu te demandes : "vas-tu vraiment réussir ?" Et finalement, tu te rends compte qu'"Ah ! tu vas aider l'autre et tu es capable de faire ça aussi." J'ai fait plein de choses que je ne pensais même pas que je savais faire. Ça te démontre justement que tu es meilleure dans beaucoup de choses et que je peux aller beaucoup plus loin que je ne le pensais. »

## Discussion

- 33 Pour les femmes en chômage de longue durée ayant participé au groupe observé, la reconversion professionnelle s'inscrit dans un parcours marqué par l'exclusion qui les a amenées à douter de leur capacité à faire un retour aux études ou sur le marché du travail. La plupart arrivent à surmonter les obstacles structurels à l'insertion et les tensions dans leurs différentes sphères d'expérience avec le soutien des pairs et des intervenantes. Notre analyse a montré le rôle clé de l'apprentissage de systèmes d'action, lesquels permettent aux participantes de gagner progressivement en maîtrise des attentes normatives et d'avoir conscience des liens entre les actions favorables à poser pour favoriser l'atteinte de leur but dans ce processus. Comme le soulignent Schwartz & Durive (2009), l'activité – notamment de travail collectif – implique pour l'individu et le groupe un mouvement de renormalisation ou de débat à l'aide de normes pour déterminer ou évaluer ce qui guide l'action. Par exemple, les normes d'entraide, d'égalité d'accès et de participation des femmes au marché du travail, et d'affirmation dans un rôle de travailleuse ou d'étudiante sont discutées dans le groupe ; ce travail à propos de la norme peut susciter une conscientisation des normes en jeu dans les situations rencontrées par les participantes et amener une révision éventuelle des actions qu'elles choisissent de privilégier. De même, les principes d'intelligibilité associés aux systèmes d'action partagés dans le groupe permettent de mettre à distance les actions, pensées ou émotions courantes, et d'en prendre conscience : la personne peut convoquer dans ses pensées les instruments normatifs qu'elle s'est appropriés pour élire des manières d'agir et réguler ses actions dans l'interaction au regard des attentes et des valeurs d'un milieu. Cet ajustement *in situ* témoigne alors du développement du pouvoir d'agir de la personne, de la mobilisation de nouvelles capacités à agir de façon volontaire en convoquant des formes de conduites expérimentées au plan interpsychologique.
- 34 Le rapport volontaire n'exclut cependant pas la conscience critique des obstacles structurels pouvant peser sur les personnes en chômage de longue durée. En ce sens, le

système d'action est mis en place pour augmenter l'efficacité des actions posées en contexte d'emploi selon les attentes normatives du monde professionnel. Or, le fait d'être conscient de ces attentes permet d'en être critique et de dépasser la simple inscription dans une conformité normative aux règles des entreprises qui défendent l'idée que les sans-emploi doivent travailler leur employabilité pour être employables (Ebersold, 2004). Ce rapport plus conscient et maîtrisé à une sphère d'activité, la sphère professionnelle, laquelle est médiatisée par les instruments systématisés que sont les systèmes d'action, semble permettre *a contrario* d'accroître les capacités d'action subjective, mais aussi la conscience des moments où l'action collective apparaît nécessaire. Comme le souligne Vygotsky (2013), en « généralisant un processus propre de mon activité, j'acquies la possibilité d'un autre rapport par rapport à lui » (p. 327). L'adulte peut ainsi utiliser volontairement les systèmes d'action et arriver à se libérer de la domination de la situation concrète, ce qui contribue à offrir, dans le cadre des groupes, des instruments qui soutiennent potentiellement de nouvelles capacités à agir dans un contexte où le marché du travail est mouvant et imprévisible. En ce sens, le travail en groupe sur les systèmes d'action peut élargir le répertoire de ressources sémiotiques proposé par Masdonati et Zittoun (2012), lequel facilite la gestion d'une transition et la réalisation d'une reconversion.

- 35 Dans le groupe d'ISP ciblé dans notre étude, les expériences de réussite des participantes et les rétroactions positives reçues de leurs pairs, des intervenantes et des membres de la communauté lors de la mise en œuvre des systèmes d'action peuvent amener les femmes en chômage de longue durée à modifier leur vision de leurs possibilités professionnelles ; à la fin du programme, plusieurs envisagent un retour aux études ou en emploi et y parviennent, ce qu'elles n'envisageaient plus comme possible avant leur participation au programme. Le rôle des pairs et des intervenantes dans la transmission et dans le soutien à l'acquisition des systèmes d'action, autant que l'expérience des personnes, est au cœur de l'activité des groupes. L'une des forces de l'intervention en groupe dans ce contexte réside dans le fait que chaque adulte peut soutenir et dynamiser l'apprentissage de ses pairs, ce qui peut ouvrir, le cas échéant, sur le développement de ses propres capacités à agir avec ces systèmes et sur ceux-ci.

## Conclusion

- 36 L'analyse longitudinale de l'activité d'un groupe d'ISP et des parcours de reconversion des participantes permet de discuter les rapports entre apprentissage et développement à l'âge adulte dans une perspective vygotkienne, alors que cette question fait toujours l'objet de débats (Yvon, 2012). En ce sens, nos résultats permettent d'envisager que la vie citoyenne et le travail, absents dans l'enfance et l'adolescence, nécessiteraient des apprentissages, notamment normatifs, qui leur sont spécifiques, et qu'ils pourraient ouvrir sur le développement de nouvelles capacités à agir, à penser et à ressentir chez les adultes. Dans la poursuite des travaux de Picard et al. (2015) sur les jeunes, il apparaît également central que les dispositifs publics d'orientation pour les adultes soient capacitants, pour le développement de capacités spécifiques ouvrant sur le pouvoir d'agir sur les différentes sphères d'expériences liées à l'ISP.
- 37 Le contexte spécifique du groupe étudié pourrait constituer l'une des limites de cette recherche ; l'objet des systèmes d'action constitue une proposition conceptuelle qui

gagnerait à être mise en discussion dans des contextes de recherche différents. En ce sens, la poursuite de travaux auprès d'autres groupes d'ISP ou d'orientation dans une variété de contextes nationaux permettrait de bonifier cette proposition. Par ailleurs, à l'exception des journées d'observation et des documents écrits témoignant de la façon dont les systèmes d'action étaient présentés, la façon de transmettre les systèmes d'action était essentiellement rapportée par les intervenantes dans leur journal de bord. Un écart peut donc se glisser entre la systématisme de la transmission du système d'action dans l'activité réalisée (Clot, 2008) et l'activité d'écriture la relatant. Cette limite a cependant été atténuée par la sélection de systèmes d'action qui ont fait l'objet d'une appropriation et d'une mobilisation par les participantes pendant leur processus de reconversion, systèmes que nous avons pu retracer systématiquement au moment de l'analyse des propos tenus par les participantes lors des entrevues et des journées d'observation.

- 38 La proposition conceptuelle du système d'action permet de retracer dans les groupes comment un travail sur la systématisation de la relation entre des actions ainsi que la réflexion concernant les normes et principes qui les sous-tendent permettent aux adultes de gagner progressivement une maîtrise et une plus grande conscience des « éléments en jeu » dans les situations associées à leur reconversion professionnelle. Dans le cadre du groupe étudié, les apprentissages se réalisent d'abord en collaboration au plan interpsychologique et facilitent la maîtrise progressive des systèmes d'action comme instruments pour agir au plan intrapsychologique. Les manifestations discursives des participantes présentées permettent de repérer des traces de développement de nouvelles capacités à agir en lien avec leur reconversion professionnelle. À l'instar de ce qu'amène Clot (2008), l'efficacité ressentie dans la mise en œuvre de ces systèmes d'action et la maîtrise des attentes normatives peuvent ouvrir sur une plus grande efficacité, laquelle permet non seulement l'atteinte efficace des buts poursuivis, mais ouvre également sur la poursuite de buts nouveaux.
- 39 L'espace de soutien et d'empathie – nourri par les pairs et par l'intervention en *counseling* effectuée par les intervenantes – semble également jouer un rôle : il rend les émotions dynamogènes plutôt que paralysantes pour les actions impliquées dans la mise en œuvre des projets de reconversion. Il semble toutefois nécessaire à ce stade d'approfondir la réflexion heuristique sur cet espace, notamment au regard des travaux récents sur la dimension affective de la zone de développement la plus proche (e.g. celui de Levykh, 2008). Ainsi s'ouvrent des perspectives de recherche au sein de groupes d'ISP sur le rôle des dimensions affectives dans la transmission d'instruments, notamment des systèmes d'action, dont la maîtrise progressive peut faciliter le processus de reconversion.
- 40 En ce qui a trait aux interventions en orientation, nos résultats invitent aussi à explorer l'hypothèse de la fonction de la contradiction dans le rapport à soi, aux autres et au monde et celle de l'importance pour la personne intervenante de provoquer cette contradiction chez des participants à un groupe par une contribution à l'activité collective, par exemple dans le contexte d'un projet collectif dans la communauté. La contradiction – médiatisée par des instruments systématisés – dynamise pour certaines personnes des potentialités non réalisées. Elle peut susciter des discordances créatrices (Clot, 2008) et ouvrir sur du développement ayant pu être laissé en friche dans l'histoire de la personne. Ainsi, les concepts et systèmes d'action mobilisés et la vitalité dialogique du social permettraient à la subjectivité, comme l'indique Clot (2008), « de se

retrouver dans une zone de développement potentiel » (p. 29). Pour la personne, cela rendrait possibles la construction d'un nouveau sens et l'établissement d'un nouveau rapport à son expérience passée et à son activité subjective présente, ce qui lui permettrait de gagner progressivement un pouvoir d'agir, d'envisager des possibilités professionnelles insoupçonnées jusqu'alors et d'entreprendre un projet de reconversion.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Barbier, J.-M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. In B. Maggi (éd.), *Manières de penser et manières d'agir en formation* (pp. 89-104). Paris : Presses Universitaires de France.
- Begmark, A., & Bäckman, O. (2004). Stuck with welfare? Long-term social assistance reciprocity in Sweden. *European Sociological Review*, 20(5), 425-443.
- Brenninkmeijer, V., & Blonk, R. W. (2012). The effectiveness of the JOBS program among the long-term unemployed: a randomized experiment in the Netherlands. *Health Promotion International*, 27(2), 220-229.
- Bronstein, L. R., & McPhee, D. M. (2009). Goals for group work with women transitioning from welfare to work. *Social Work with Groups*, 32(1-2), 96-108.
- Brossard, M. (2008). Concepts quotidiens/concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, 26(2), 67-82.
- Canizares-Martin, C., Mègemont, J.-L., & Dupuy, R. (2009). Approche systémique et interindividuelle des rapports travail/hors travail : rôle des processus de reconnaissance dans une situation de reconversion professionnelle. *Pratiques psychologiques*, 15, 255-270.
- Chronister, K. M., & McWhirter, E. H. (2006). The experimental examination of two career interventions for battered women. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 151-164.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Corbeil, C., & Marchand, I. (2006). Penser l'intervention féministe à l'aune d'une intervention intersectorielle : défis et enjeux. *Nouvelles pratiques sociales*, 19(1), 40-57.
- Creed, P. A., Bloxsome, T. D., & Johnson, K. (2001). Self-esteem and self-efficacy outcomes for unemployed individuals attending occupational skills training programs. *Community, Work and Family*, 4(3), 285-303.
- 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 de 3e cycle, Université de Sherbrooke, Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/7552>.
- Denave, S. (2006). Les conditions individuelles et collectives des ruptures professionnelles. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(120), 85-110.

- Ebersold, S. (2004). L'insertion ou la délégitimation du chômeur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4(154), 92-102.
- Engeström, R. (2009). Who is acting in an activity system? In A. Sannino, H. Daniels & K. D. Gutiérrez (eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (pp. 257-273). New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by Expanding: an Activity Theoretical Approach to Developmental Research* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Greenberg, D., & Robins, P. K. (2011). Have welfare-to-work programs improved over time in putting welfare recipients to work? *Industrial and Labor Relations Review*, 64(5), 910-920.
- Kohn, R. C., & Nègre, P. (2003). *Les Voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines* (3e éd.). Paris : L'Harmattan.
- Levykh, M. (2008). The affective establishment and maintenance of Vygotsky's zone of proximal development. *Educational Theory*, 58(1), 83-101.
- Loarer, E., & Pignault, A. (2010). Analyser les acquis de l'expérience professionnelle des personnes faiblement qualifiées : quels repères méthodologiques ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (éd.), *L'Évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 209-223). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Malmberg-Heimonen, I., & Vuori, J. (2005). Activation or discouragement – the effect of enforced participation on the success of job-search training. *European Journal of Social Work*, 8(4), 451-467.
- Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 229-253.
- Michaud, G., Bélisle, R., Garon, S., Bourdon, S., & Dionne, P. (2012). *Développement d'une approche visant à mobiliser la clientèle dite éloignée du marché du travail*. Rapport du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage de l'Université de Sherbrooke.
- Negrone, C. (2005). La reconversion professionnelle : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 2(119), 311-331.
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention : développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Organisation de coopération et de développement économique (2015). Taux de chômage de longue durée. Repéré à l'adresse <https://data.oecd.org/fr/unemp/taux-de-chomage.htm#indicator-chart>.
- Orly-Louis, I. (2015). Activité dialogique et micro-improvisations en entretien de conseil en orientation. *Activités*, 12(1), 3-23.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris : Armand Colin.
- Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J., & Bangali, M. (2015). Justice sociale et orientation scolaire : l'éclairage de l'approche par les « capacités » d'Amartya Sen. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 44(1), 2-16.
- Prairat, E. (2014). L'approche par les normes professionnelles. *Recherche et Formation*, 75, 81-94.
- Riverin-Simard, D., & Simard, Y. (2004). *Vers un modèle de participation continue : la place centrale de l'orientation professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Roques, M. (2011). Les dispositifs d'accompagnement à destination des publics de « bas niveau de qualification » : évaluation et proposition d'action. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 40(3), 247-267.

Saussez, F. (2017). La zone de développement la plus proche : une contribution de Vygotski à l'approche par l'activité ? In J.-M. Barbier et M. Durand (éd.), *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris : Presses Universitaires de France.

Savard, R., Robidoux, M., & Brien, A. (2004). *Projet Syncro : pourquoi pas maintenant ?* Rapport présenté à Emploi-Québec Estrie. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., Van Vianen, A. E. M., & Bignon, C. (2010). Construire sa vie (*life designing*), un paradigme pour l'orientation au 21<sup>e</sup> siècle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39.

Schwartz, Y., & Durive, L. (2009). *L'Activité en dialogues : entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Éditions Octarès.

Spencer, L., Ritchie, J., O'Connor, R., Morrell, G., & Ormston, R. (2014). In L. Ritchie & J. Lewis (eds.), *Qualitative Research Practice : a Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 295-343). Thousand Oaks, CA : Sage.

Vygotsky, L. S. (2012). Le problème de l'enseignement et du développement intellectuel à l'âge scolaire. In F. Yvon et Y. Zinchenko (éd.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 221-241). Moscou : Université d'État de Moscou Lomonossov.

Vygotsky, L. S. (2013). *Pensée et Langage* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : La Dispute.

Vygotsky, L. S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

Yvon, F. (2012). Penser la formation professionnelle avec Vygostky. In F. Yvon & Y. Zinchenko (éd.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation : recueil de textes et commentaires* (pp. 382-399). Moscou : Université d'État de Moscou Lomonossov.

## NOTES

### 1. 2. 3.

4. . Le terme réorientation professionnelle est parfois utilisé comme équivalent de celui de reconversion professionnelle (Canizares-Martin, Mègemont, & Dupuy, 2009).

5. . Cette conceptualisation du système d'action constitue l'un des résultats de thèse de l'auteur principal ; son repérage a émergé d'abord de manière inductive au cours de l'analyse des données.

6. . Cette aide peut s'apparenter au revenu de solidarité active.

7. . Les intervenantes ont une formation de premier cycle universitaire en orientation professionnelle.

8. . L'analyse dans le contexte d'une intervention de 18 mois ne prétend pas à l'exhaustivité. L'accent n'a pas été mis sur le fait de comptabiliser les éléments, mais de nous concentrer sur les traces de transmission et d'apprentissage des systèmes d'action associés à la reconversion et qui étaient bien appuyés par les données disponibles.

9. . Les normes sont : le respect (de l'autre, de la différence, du droit de parole), le non-jugement, la ponctualité, la motivation, la présence et la confidentialité.

10. . L'artéfact inclut une section qui indique les tâches planifiées, celles qui ont été réalisées, les problèmes rencontrés, les objectifs pour les prochaines semaines.

---

## RÉSUMÉS

Cet article porte sur une intervention en groupe auprès de femmes en situation de chômage de longue durée ayant mené à une reconversion professionnelle. Il présente une analyse longitudinale s'inscrivant dans la psychologie culturelle - historique permettant de retracer les apprentissages réalisés au cours de l'activité du groupe et leur influence sur le développement du pouvoir d'agir des femmes dans leur reconversion. L'analyse montre le rôle clé de l'appropriation de systèmes d'action. Ceux-ci permettent aux participantes de gagner progressivement une maîtrise des attentes normatives organisant les situations d'insertion et d'avoir conscience des liens entre les actions à poser pour favoriser leur reconversion.

This contribution examines a group intervention exercise with long-term unemployed women which aims to lead them towards a career change. An analysis of longitudinal data based on cultural-historical psychology tracks learning during the group activity and its influence on women's empowerment towards their career conversion. This analysis reveals the central role played by the appropriation of action systems that allow participants to progressively gain control over the normative expectations that structure the context of returning to work, and that also help the women understand the links that exist between the steps that can facilitate their career change.

## INDEX

**Keywords :** Group intervention, learning, development, career change, empowerment

**Mots-clés :** intervention en groupe, apprentissage, développement, reconversion professionnelle, système d'action, pouvoir d'agir

## AUTEURS

### PATRICIA DIONNE

est Professeure adjointe, Université de Sherbrooke, Canada. Thèmes de recherche : analyse de l'activité, counseling de carrière groupal, orientation professionnelle d'adultes en situation de pauvreté et de précarité, bilan de compétences. Contact : Université de Sherbrooke, 2500 Boulevard de l'Université, Sherbrooke, QC J1K 2R1. Courriel : patricia.dionne@usherbrooke.ca

### FRÉDÉRIC SAUSSEZ

est Professeur agrégé, Université de Sherbrooke, Canada. Thèmes de recherche : les cultures d'action pédagogique caractéristiques des métiers enseignés en formation professionnelle et des disciplines enseignées à l'école secondaire, l'analyse de l'activité enseignante et des ruses de l'intelligence pédagogique au travail, les rapports entre politique éducative, recherche en éducation et profession enseignante. Courriel : Frederic.Saussez@USherbrooke.ca

### SYLVAIN BOURDON

est Professeur titulaire, Université de Sherbrooke, Canada. Thèmes de recherche : transitions des jeunes adultes et des adultes peu scolarisés, trajectoires scolaires et persévérance aux études,

formes alternatives de scolarisation, apprentissage tout au long de la vie. Courriel :  
sylvain.bourdon@usherbrooke.ca