

## *S'Orienter* : l'orientation en groupe comme espace de développement de la capacité à réaliser des choix éducatifs et professionnels

*S'Orienter: group career counseling as a space for developing the capacity to voluntarily and consciously make educational and professional choices ?*

Patricia Dionne, Frédéric Saussez et Amélie Simard

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/10664>

DOI : [10.4000/ree.10664](https://doi.org/10.4000/ree.10664)

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Nantes Université

Ce document vous est offert par Université Laval



### Référence électronique

Patricia Dionne, Frédéric Saussez et Amélie Simard, « *S'Orienter* : l'orientation en groupe comme espace de développement de la capacité à réaliser des choix éducatifs et professionnels », *Recherches en éducation* [En ligne], 47 | 2022, mis en ligne le 01 mars 2022, consulté le 15 août 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ree/10664> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.10664>

---



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International  
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## Dossier

---

### Dispositifs et activité en éducation, formation, orientation

Coordonné par Christine Félix, Mariagrazia Cairo Crocco & Frédéric Saussez

MARIAGRAZIA CAIRO CROCCO, CHRISTINE FÉLIX & FRÉDÉRIC SAUSSEZ – *Édito. Questionner les milieux éducatifs par les dispositifs et l'activité* – 2

FRÉDÉRIC YVON & DIMITRI SKOPELITIS – *CAP ou pas CAP ? Analyse critique d'un dispositif de collaboration* – 11

PIERRE-ALAIN FILIPPI – *Effet d'un pilotage par les instruments sur l'activité des formateurs d'enseignants* – 22

DIANE RUFIN – *Modalités plurielles de l'action institutionnelle et implications sur l'activité enseignante. La dynamique des dispositifs et des agencements* – 40

EMILY LOPEZ PUYOL & CHRISTINE FÉLIX – *Quand optimiser désenchante. Les effets de la venture philanthropy sur l'engagement des volontaires en service civique* – 54

KIM STROUMZA, MARC PITTET, ANNE-FRANÇOISE PONT, LAETITIA KRUMMENACHER & FLAVIO FERSINI – *Des réussites bien particulières dans un dispositif de coprésence du champ de la protection de l'enfance : entre énigmes et paris* – 69

PATRICIA DIONNE, FRÉDÉRIC SAUSSEZ & AMÉLIE SIMARD – *S'Orienter : l'orientation en groupe comme espace de développement de la capacité à réaliser des choix éducatifs et professionnels* – 84

MARIAGRAZIA CAIRO CROCCO – *La « réussite » en éducation : dispositif et mode de gouvernement contemporain* – 96

ÉRIC SAILLOT – *Approches compréhensives des dispositifs en éducation : regards croisés entre analyses de l'activité dans différents contextes et perspectives critiques* – 111

## Varia

---

ALFRED ROMUALD GAMBOU – *Faire et se faire : les ressorts d'une vie éthique enseignante cohérente* – 125

LOÏSE JEANNIN, GUILLAUME SERRES, CARINE ROBLÈS, ARIANE TICHIT & LAURENCE HAMON – *Innovation pédagogique à l'université et effets de transformation sur les enseignants* – 137

VÉRONIQUE LEMOINE-BRESSON & VIRGINIE TRÉMION – *Problématisation de situations interculturelles en master « Métiers de l'éducation et de la formation »* – 154

## Recensions

---

Recension par Jean-François Dupeyron  
*Hospitalité en éducation*, HENRI-LOUIS GO & XAVIER RIONDET – 170

Recension par Thérèse Perez-Roux  
*Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation*, MARIE-HÉLÈNE JACQUES – 175

Recension par Sylvain Connac  
*La vision des inclus. Ethnographie d'un dispositif pour l'inclusion scolaire* – GODEFROY LANSADE – 179

Recension par Hubert Vincent  
*De l'innovation en pédagogie* – PIERRE GÉGOUT – 185

# S'Orienter : l'orientation en groupe comme espace de développement de la capacité à réaliser des choix éducatifs et professionnels



## Patricia Dionne

Professeure agrégée, Département d'orientation professionnelle, Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke (Canada)

## Frédéric Saussez

Professeur, Département de pédagogie, Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke (Canada)

## Amélie Simard

Doctorante en éducation, Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke (Canada)

### Résumé

Au Québec, la nouvelle politique sur la réussite éducative se traduit entre autres par un dispositif de la réussite établissant des cibles de diplomation pour les établissements scolaires. Pour contrer l'influence négative de l'absence de diplôme, des initiatives politiques cherchent à mieux cibler les interventions destinées aux jeunes adultes afin de soutenir leur orientation scolaire et professionnelle. Le programme *S'Orienter* a été conçu pour amener les jeunes adultes à mettre en débat des représentations limitantes de leurs possibilités éducatives et professionnelles afin de soutenir le développement de leur pouvoir d'agir au regard de leurs décisions d'orientation. Notre analyse montre l'influence de cette intervention d'orientation en groupe sur la capacité des jeunes à se projeter dans l'avenir et à réaliser des choix éducatifs et professionnels. Elle met aussi en lumière notre conceptualisation de la fonction émancipatoire de l'intervention à partir de l'analyse de la prise de conscience – par l'appropriation d'instruments conceptuels – d'émotions et de normes qui influencent ces choix.

Mots-clés : orientation scolaire et professionnelle, difficultés scolaires et élèves en difficultés, émotions et santé mentale, Canada

### Abstract

*S'Orienter: group career counseling as a space for developing the capacity to voluntarily and consciously make educational and professional choices?*

*In Quebec, the new Policy on Educational Success is reflected, among other things, in a dispositive which based success on the establishment of graduation targets to be achieved by educational institutions. To counter the negative influence of not having a diploma, policy initiatives seek to better target interventions directed at young adults to support their educational and vocational guidance. The S'Orienter Program was designed to debate stereotypical representations of young adults in order to support the development of their power to act and their consciousness regarding their educational and professional choices. Our analysis presents the influence of this group career counseling on the ability of young adults to project themselves into the future and to make educational and professional choices. We conceptualize the emancipatory function of intervention from the analysis of the consciousness - through the appropriation of conceptual instruments - of the emotions and norms that influence these choices.*

*Keywords: educational and professional orientation, learning difficulties and students in difficulty, emotions and mental health, Canada*

## 1. Dispositif de réussite éducative : ouverture sur une recherche développementale

En matière de réussite éducative, la visée normative d'égalité des chances se traduit notamment par une valorisation sociale de l'obtention d'un premier diplôme pour tous. Au Québec, ce premier diplôme, reçu au terme du secondaire<sup>1</sup>, joue un rôle normatif important : associé à des formes de reconnaissance sociale (Garon & Bélisle, 2009), il peut être envisagé par les institutions éducatives comme un gage de meilleures possibilités de réussite professionnelle et sociale. Il devient en ce sens un moyen culturellement et historiquement ancré de confirmation des apprentissages réalisés. Comme document officiel, il favorise la lisibilité des apprentissages réalisés et la légitimation collective du parcours de formation réussi. Cette importance du diplôme, dans le monde de l'éducation, se traduit par la montée d'un dispositif de la réussite qui précise, pour les établissements scolaires, des cibles gouvernementales de diplomation, lesquelles s'appliquent aux élèves de moins de 20 ans (Gouvernement de Québec, 2017) ; ce qui tend à rendre invisible la réussite éducative d'adultes qui fréquentent les centres d'éducation des adultes du Québec (Bélisle et al., 2016). En voyant leur efficacité mesurée à l'aune de leur capacité à atteindre ces cibles, les établissements et les centres de services scolaires subissent une pression et adoptent une gestion axée sur les résultats (Maroy et al., 2014). Ce dispositif centré sur la diplomation encourage par ailleurs, tant sur le plan national que local, des initiatives de concertation entre acteurs politiques, scolaires et scientifiques pour envisager des solutions au problème ciblé de « décrochage » ou d'interruption de la scolarisation avant le premier diplôme. Cependant, malgré ce contexte de valorisation, voire d'urgence liée à l'atteinte des cibles, il demeure que certains adultes et jeunes adultes interrompent leur scolarité sans avoir obtenu de diplôme ou de certification. Cette situation perdure au Québec pour 12 % des personnes âgées de 25 à 64 ans (Statistique Canada, 2018).

En outre, même si, dans leur enquête auprès d'adultes sans diplôme (n = 450), Rachel Bélisle et Sylvain Bourdon (2015) observent des situations professionnelles variées à la suite d'une interruption d'études, les personnes non diplômées présentent un risque accru de connaître des périodes de chômage ou des difficultés au cours de leur processus d'insertion sociale et professionnelle (Ek et al., 2005) : elles sont plus exposées aux risques de précarité (Benseman, 2006). De surcroît, en s'éloignant de l'attente associée à la norme dominante valorisant l'atteinte d'un premier diplôme, elles sont plus à risque de vivre des formes variées de sanctions sociales, d'être victimes de marginalisation et d'exclusion (Thompson, 2011). Il s'agit là d'un nouveau risque social (Simard, 2018), notamment fondé sur les stigmas et les préjugés pouvant être entretenus à l'égard de leurs capacités d'apprentissage ou cognitives (Gethuizen et al., 2011) ; c'est le cas chez certains employeurs, mais également dans certains discours publics (Biarnès, 2011). Dans ce contexte, l'intériorisation de représentations limitantes des capacités peut mener certaines personnes sans diplôme à une autodévalorisation ou à l'attribution individuelle (Ninacs, 2008) de leur difficulté à réaliser les choix éducatifs et professionnels qu'elles valorisent, même si cette dévalorisation peut s'être construite socialement dans leur parcours éducatif (par la valorisation de l'obtention du diplôme dans les discours politiques, institutionnels et dans les interactions avec le personnel scolaire). La forme d'impuissance qui en découle est susceptible de limiter les possibilités éducatives et professionnelles envisagées. Elle peut mener les personnes sans diplôme à manifester de la difficulté à se projeter dans un futur désiré et à utiliser une stratégie de centration sur le moment présent pour masquer le sentiment suscité par une réflexion sur l'avenir (Supeno & Bourdon, 2017).

<sup>1</sup> Au Québec, ce premier diplôme peut être le diplôme d'études secondaires (DES) ou le diplôme d'études professionnelles (DEP).

Pour mettre en débat des représentations limitantes et ainsi soutenir tant la prise de conscience de jeunes et d'adultes au regard de leurs décisions d'orientation<sup>2</sup> (Dionne et al., 2020) que le développement de la puissance d'agir, une recherche-intervention en orientation en groupe a été créée spécifiquement par notre équipe. L'objectif de la présente analyse est de décrire les processus développementaux en jeu dans le programme *S'Orienter* ainsi que les conditions réunies par ce programme pour engager de jeunes adultes sans diplôme dans le développement de nouvelles capacités à agir, à penser et à ressentir en faisant face aux exigences des situations de choix de carrière de façon à faire advenir un futur désiré (Stetsenko, 2017).

## 2. Intervention développementale dans une perspective culturelle historique

Le programme *S'Orienter* vise à engager les personnes participantes dans la construction d'un rapport plus conscient à soi (en l'occurrence aux représentations limitantes influant sur son activité et ses choix), aux autres et aux mondes éducatif et professionnel. Sous cet angle, l'intervention cible le développement de la capacité des personnes à réaliser des choix éducatifs et professionnels en comprenant comment les situations de choix les affectent au regard de différentes dimensions normatives en jeu dans celles-ci. Ultimement, *S'Orienter* cherche à soutenir les jeunes adultes dans leurs actions pour déjouer les contraintes ou les représentations qui limitent leurs choix, et dans la conquête progressive de possibilités de choisir et du développement de leur puissance d'agir (Dionne et al. 2020). La présente contribution rapporte les résultats d'une intervention menée dans un centre d'éducation des adultes auprès d'adultes qui reprenaient leurs études secondaires après avoir interrompu leur parcours scolaire et qui sont confrontés à des choix d'orientation éducative et professionnelle. Dans le cadre du programme, le groupe d'orientation est également considéré comme un environnement à analyser : plusieurs instruments conceptuels du domaine de l'orientation éducative et professionnelle y sont introduits par la personne conseillère d'orientation (CO). Ces instruments ciblent la connaissance de soi (par exemple, intérêts, valeurs, compétences, aspirations) et la connaissance des possibilités de formation et d'entrée sur le marché du travail. Des ateliers visent plus spécifiquement à susciter la mise en débat de représentations limitantes pesant sur les choix éducatifs et professionnels, par exemple les représentations déficitaires à l'égard des personnes ayant des parcours scolaires atypiques marqués par des interruptions d'études (« les personnes qui abandonnent leurs études ne sont pas persévérantes et ne vont pas réussir professionnellement »).

Dans la psychologie culturelle historique, le développement des capacités propres à l'espèce humaine est lié aux exigences des situations socialement réglées et normées dans lesquelles les personnes doivent trouver leur place. Dans cette perspective, Lev Vygotsky a conceptualisé, à l'aide de la notion de zone de développement le plus proche (ZDP), les conditions à réunir en situation formelle d'intervention pour engager les personnes dans le développement de nouvelles capacités à agir de façon volontaire et consciente dans et sur le monde social, et sur son propre monde subjectif (Saussez, 2017). Dans une acception large de la ZPD, Vygotsky (1933/2011) met l'accent sur la relation nécessaire, entre une activité de transmission/appropriation de nouvelles formes de conduites et le développement potentiel de nouvelles capacités à comprendre et à maîtriser son engagement et son fonctionnement dans celles-ci. Vygotsky (1934/2013) mobilise également la notion de ZDP dans sa discussion des rapports entre concepts scientifiques et quotidiens : pour lui, toute intervention développementale a pour fonction d'engager les personnes dans la construction d'un rapport intellectualisé et signifiant au monde, à une sphère d'activité. Cela permet de les outiller pour comprendre comment les situations s'organisent dans une telle activité et comment celles-ci les affectent dans leur capacité à déterminer une orientation future souhaitée. Dans cette perspective, les dimensions émotives et intellectuelles du rapport au monde sont conceptualisées dans une unité dia-

<sup>2</sup> Cette intervention a été développée en réponse à un appel du Gouvernement du Québec à répondre à un questionnaire social sur l'influence de représentations négatives, particulièrement sexospécifiques, du marché du travail sur le choix d'orientation ou le parcours scolaire des jeunes (Programme d'action concertée, Fonds de recherche du Québec Société et Culture ; Bourdon et al. 2020).

lectique : les affects peuvent être soit dynamogènes pour l'apprentissage, soit entraver celui-ci, voire conduire à l'impuissance.

Nous adoptons pour prémisse que, dans un contexte d'orientation en groupe, la personne conseillère et les pairs peuvent ouvrir une ZDP si des instruments de systématisation de l'expérience sont introduits de façon à soutenir la compréhension des situations dans lesquelles ces choix sont contrariés et des affects que ces situations génèrent. Ce rapport intellectualisé à l'expérience procède d'un redoublement de l'expérience soutenu par la transmission/acquisition d'instruments de systématisation de l'expérience de choix d'orientation, rendant celle-ci disponible pour concrétiser des possibilités d'agir sur cette dernière et d'en infléchir le cours. Ce mouvement d'apprentissage se marque par des prises de conscience, des étonnements, des exclamations (Vygotsky, 1934/2013). La maîtrise progressive de ces instruments par la personne au fil de l'intervention est susceptible de conduire au développement potentiel de sa capacité à agir de manière consciente avec ceux-ci sur les situations de choix et sur sa propre dynamique subjective dans ces situations (Saussez, 2017).

Le besoin de se doter de nouveaux moyens de penser, d'agir ou de ressentir vient entre autres du fait que certaines normes relatives à l'orientation éducative et professionnelle parfois contradictoires peuvent affecter l'activité de choix des personnes, sans que celles-ci comprennent ce qui les affecte, ni la manière dont cela les affecte (Dionne & Bourdon, 2018). Pour les jeunes adultes sans diplôme, ces normes peuvent être vécues comme des injonctions dans l'action immédiate (par exemple, sois persévérant, obtiens ton diplôme), sans qu'ils ou elles n'aient eu l'opportunité de discuter la fabrique sociale de ces normes ou de comprendre la façon dont elles influent sur leurs choix d'orientation. Ces normes, lorsqu'elles s'imposent à la personne dans l'action immédiate sans que celle-ci puisse penser les rapports qu'elles entretiennent avec d'autres logiques sociales, fonctionnent comme une conceptualisation quotidienne et n'autorisent pas la personne à se hisser au-dessus de son expérience immédiate (Vygotsky, 1931/2014). Ainsi, l'agir volontaire dans ces situations d'orientation éducative et professionnelle concerne un rapport conscient à la norme comme organisateur social des conduites attendues (Prairat, 2014) et aux émotions que la mobilisation de celle-ci – et les difficultés à s'y conformer – peuvent générer chez les personnes. Ainsi, l'intervention prévue dans le programme *S'Orienter* implique la transmission d'instruments conceptuels soutenant des prises de conscience des normes qui affectent – d'abord de manière passive (Roche, 2016) – la capacité d'adultes sans diplôme à envisager un ensemble de possibles lorsqu'ils ont à réaliser des choix éducatifs et professionnels. Cette affectation passive pouvant nuire à la puissance d'agir, l'activité du groupe met en débat les normes qui pèsent sur l'activité de ces adultes et les représentations limitantes de leurs capacités à faire des choix d'orientation. Cette mise en objet de l'activité de choix et de la façon dont elle affecte les personnes se réalise par la médiation de concepts associés à l'orientation, mais aussi par une mise à distance critique des rapports de pouvoir, à la source de ce qui est considéré comme la norme (par exemple, avoir un diplôme). Elle peut contribuer au développement d'affects positifs (par exemple, liés en la confiance en ses capacités), lesquels soutiennent la puissance d'agir en lien avec les choix d'orientation.

### 3. Méthodologie

La présente contribution rapporte les résultats de la participation au programme de counseling de carrière groupal *S'Orienter* déployé dans un centre d'éducation des adultes auprès d'un groupe de huit jeunes adultes volontaires qui reprenaient leurs études secondaires après avoir interrompu leur parcours scolaire. *S'Orienter*, réparti sur cinq rencontres d'une durée de deux heures chacune, s'appuie sur un modèle de développement de la puissance d'agir en counseling de carrière (Chronister et al., 2005) en cinq composantes : 1) collaboration ; 2) compétence ; 3) considération du contexte influençant les aspirations professionnelles, notamment celles associées au genre ; 4) conscience critique et 5) communauté. Selon ce modèle, la considération et la conscience critique des rapports de pouvoir se réalisent par une analyse des environnements

dans lesquels les personnes apprennent et se développent. Les caractéristiques sociodémographiques des membres du groupe sont détaillées dans le tableau ci-après.

*Caractéristiques sociodémographiques des membres et du site*

École	École d'éducation des adultes dans un milieu urbain (moyenne ville) regroupant des élèves de milieux urbain et rural.
Participation	Réalisée sur les heures de classe et menant, sur décision de l'école, à l'obtention d'un crédit formel de cinquième secondaire.
Genre déclaré	5 hommes et 3 femmes
Âge	Entre 18 et 26 ans
Appartenance culturelle et ethnique	Toutes les personnes sont nées au Québec. 1 immigrant de deuxième génération (père originaire du Maghreb), 1 autochtone.

La recherche s'appuyait sur quatre sources de données : 1) l'enregistrement audiovisuel de toutes les rencontres de groupe ; 2) le carnet d'observation complété par une observatrice non participante ; 3) l'enregistrement audiovisuel d'un groupe de discussion qui s'est déroulé une semaine après la fin du programme et dont les principaux thèmes étaient les moments forts du programme et du groupe, les représentations du monde de travail, les choix d'orientation et ce que les personnes considéraient être des apprentissages réalisés durant l'intervention ; 4) l'enregistrement audio d'entrevues semi-dirigées individuelles conduites auprès de six jeunes six mois après la fin de la participation au programme autour des mêmes thèmes que ceux abordés en groupe en priorisant néanmoins les actions d'orientation mises en œuvre depuis la fin du programme.

Une fois anonymisés, les verbatim ont été soumis à une analyse thématique à deux échelles (celle du groupe et celle des personnes participantes) avec le logiciel d'analyse NVivo 12, qui a permis de produire deux matrices en condensés (Ritchie & Levis, 2003) générant un découpage par rencontre et facilitant l'identification, au cours du programme, des instruments conceptuels (concepts scientifiques et concepts quotidiens) transmis dans le groupe par la CO et les autres membres. Les traces d'appropriation de ces instruments à l'échelle des personnes participantes a également fait l'objet d'un codage, en portant attention aux moments de discussion des représentations limitantes des métiers et des professions ou des possibilités professionnelles. Puis, les manifestations discursives de prises de conscience de ces représentations et de leur influence potentielle sur les choix professionnels étaient codées. Pour mettre en lumière les mouvements de transmission/acquisition et les traces de développement potentiel du pouvoir d'agir et de nouvelles capacités à agir, à penser et à ressentir en situation de choix de carrière chez les personnes participantes, les éléments décomposés ont enfin été reconstruits grâce à une analyse thématique en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2012). Les extraits présentés dans la section suivante illustrent les trois principaux mouvements qui se dégagent de cette analyse, présentés en une séquence chronologique.

#### 4. Analyse des données et résultats

##### 4.1. Premier mouvement : doutes sur la capacité à choisir

Les deux premières rencontres de groupe du programme *S'Orienter* sont planifiées suivant le modèle de Krista Chronister et ses collègues (2005) : elles misent sur la collaboration et sur l'importance de donner du pouvoir aux membres et ici en l'occurrence du pouvoir face à la situation de choix :

CO : *La première chose que j'ai à vous proposer, c'est d'apprendre à se connaître. Je vais vous demander de m'écrire chacun une anecdote sur un papier : soit liée à votre vie professionnelle, votre vie scolaire, un intérêt que vous avez, quelque chose que vous aimez faire. Puis moi aussi, je vais en écrire une. [...]*

*Certains membres rient de ce que la CO vient de dire.*

CO : *Qu'est-ce qui vous fait rire ?*

YOUNÈS : *Je ne sais pas, mais quelle anecdote ?*

UGO : *C'est-tu mieux qu'on en choisisse plus une face à l'école, face à quelque chose ? Parce que j'en ai tellement, d'anecdotes.*

CO : *Tu vois, c'est la même chose qui se présente : « Ah je sais pas, il y en a trop ! » Essaie de choisir [pour] voir comment ça fait.*

UGO : *Ah ! Je vais me faire juger, je pense. [rires]*

CO : *T'as peur de te faire juger ?*

UGO : *Oui.*

CO : *On peut écrire quelque chose de neutre, là.*

CATHERINE : *Mais comme quoi ? Je n'ai pas ça. C'est ça le problème.*

CO : *OK. Tu n'as pas d'idée.*

LUC : *Je ne sais pas trop moi aussi. Il s'en passe des affaires dans une vie. [rires]*

UGO : *On ne juge pas l'écriture.*

CATHERINE : *Est-ce que ça peut être quelque chose qui nous est déjà arrivé ou ça peut être quelque chose que j'ai fait ?*

CO : *Comme tu veux. Vraiment. Comme tu sais, avec quoi vous êtes confortables, là. Parce que là, il y a la peur du jugement qui est sortie...*

UGO : *Non, je n'ai pas la peur. Ça va arriver, je l'accepte, mais ça va arriver.*

LOÏK : *En fait, on écrit ce qu'on aime faire, c'est ça ?*

CO : *Ce que tu aimes faire, une anecdote de quelque chose que tu aimais faire... Je veux vraiment que vous y alliez avec jusqu'où vous êtes confortables [...] En même temps, ce que ça fait lever, là, vous faites un choix à petite échelle. C'est un petit choix, puis comment ça nous fait sentir. Qu'est-ce qu'on choisit, de quoi ça l'a l'air ? C'est-tu obligé d'être parfait ? C'est-tu correct ? Qu'est-ce que les autres vont penser ? C'est tout ça qui joue aussi quand on fait un choix de travail.*

L'extrait ci-dessus montre qu'à la première rencontre, la CO aide les personnes à partager ce qu'elles vivent face à la demande de faire un choix. Tout au long de l'échange, de nombreuses questions sont posées, et la peur du jugement est soulevée : celle-ci entrave la capacité à choisir et plusieurs membres soulignent qu'ils n'ont « pas d'idée » relative aux choix à faire, ce qui semble les affecter négativement. À la fin de l'extrait, la CO introduit des éléments normatifs susceptibles d'être associés à des représentations limitantes de la capacité à faire un choix (risque de jugement des autres, attentes de performance, sanction devant une non-conformité potentielle), qu'elle lie au choix de travail et d'orientation. Notre analyse nous mène à considérer que la CO tente de soutenir la mobilisation des personnes dans une activité nécessitant des choix et impliquant à terme une capacité à se projeter dans l'avenir. Elle offre d'abord des opportunités de prise de décision aux membres du groupe en lien avec des concepts d'orientation (vie scolaire, professionnelle, intérêts) qui seront définis et travaillés dans une activité subséquente de S'Orienter, ce qui est susceptible d'ouvrir une ZPD. A priori néanmoins, ces échanges suscitent chez les membres (au prénom fictif) un doute sur leur capacité à accomplir le choix demandé.

Ce doute sur la capacité à choisir se dégage aussi de l'analyse de la deuxième rencontre, où la CO invite les membres à sélectionner un objet représentant un intérêt lié à ce qu'ils et elles veulent devenir (choix éducatif et professionnel) ; certains soulignent leur difficulté à se projeter dans l'avenir. Par des reflets empathiques et des questions, la CO tente d'explorer le risque de laisser le hasard déterminer les choix professionnels :

CO : *OK, donc tu as choisi deux choses qui sont deux intérêts.*

YOUNÈS : *Oui. [les écouteurs et une voiture]*

CO : *Qui sont pas nécessairement liées à qu'est-ce que tu veux faire.*

YOUNÈS : *Non.*

ALEX : *Moi, dans le fond, j'ai choisi les dés, parce que si j'avais à choisir ce que je veux faire ce matin, ça serait peut-être un peu du hasard. Je ne sais vraiment pas ce que je veux faire.*

CO : *OK, est-ce que tu pourrais laisser le hasard décider à ta place ? [...]*

ALEX : *Bien, je pourrais le laisser décider, mais ça ne durerait sûrement pas. Je sais pas là, admettons, au hasard, je me lance dans une branche pour être dentiste, ça marcherait peut-être pas.*

CO : *Les dés, c'est toi qui les as ? C'est toi qui les lances ou ce serait quelqu'un d'autre, dans ton image ?*

ALEX : *Tu poses trop de questions, là. [rires] J'imaginais juste comme le hasard, ça aurait pu être une pige admettons, mais c'était juste pour dire que je sais pas ce que je veux faire, là.*

Les émotions vécues en lien avec la capacité à faire des choix entravent (affecte négativement) aussi l'engagement de certains membres dans les activités comme l'indique l'extrait suivant. Plus tard dans la deuxième rencontre, la CO invite les membres à faire un choix d'activités entre un quiz sur les valeurs et une activité sur les intérêts. Cette demande suscite de vives réactions associées à la colère dans le groupe. Par son intervention faisant référence à la censure, Younès invite Luc à prendre conscience de l'intensité émotionnelle du juron utilisé<sup>3</sup> :

LUC : *Moi, le quiz, [je] m'en câlisse. [rires]*

CO : *OK. OK. Donc, c'est un peu difficile aujourd'hui ?*

YOUNÈS : *Va falloir que tu censure ta vidéo.*

CO : *Pour ?*

LUC : *C'est vrai, hein ? Désolé pour les gros mots.*

#### 4.2. Deuxième mouvement : transmission des concepts de risque et de peur, et prise de conscience progressive de ce qui affecte les personnes dans les situations de choix

Au cours des rencontres 3, 4 et 5, les membres discutent plus ouvertement de leurs émotions liées au choix d'orientation et de l'influence de leur environnement sur leurs représentations de leur capacité à faire ce choix. Le groupe s'engage activement dans les tâches proposées et ces dernières ne suscitent plus de réactions négatives. Les membres approfondissent leurs réflexions grâce au partage des expériences de leurs pairs. Dans l'extrait qui suit, après avoir expliqué le concept de risque en lien avec les choix d'orientation<sup>4</sup> et avoir transmis des concepts (peur de se tromper, degré de certitude, confiance en ses choix) en lien avec le choix, la CO convie les membres à remplir une feuille sur laquelle il est inscrit : « si je veux... tout en risquant de... » afin de faciliter la conceptualisation des émotions vécues et le risque ressenti en lien avec le choix d'orientation. La CO précise que :

*[...] la première étape avant de générer des options d'exploration [éducatives et professionnelles] sur Internet, ça va être d'identifier l'objectif qu'on avait déjà vu dans les autres rencontres. On avait écrit « Si je veux » c'est votre objectif [...], tout en risquant. On poursuit avec le risque, car choisir implique un risque. On cherche à faire un choix éclairé. On va regarder c'est quoi le risque qui est associé au fait de choisir pour chacun de vous. [...] Après, vous répondez aux questions suivantes : « nommez trois métiers, professions ou programmes d'étude qui vous intéressent présentement.*

Plus tard, après une discussion sur les émotions vécues en lien avec le choix (peur de se tromper chez Loïk et colère de ne pas être certaine de son orientation éducative et professionnelle chez Cindy), Ugo souligne qu'il est difficile pour lui de se faire confiance dans ses choix. L'analyse permet de dégager que l'expression au groupe du manque de confiance, des émotions de peur et de doute sur la capacité de faire des choix amène les autres membres à prendre conscience d'émotions en mesure de les paralyser dans leurs actions entourant le projet d'orientation. La discussion amène les membres à comprendre l'émotion partagée par ce qui affecte cette personne dans la situation et, pour une part, à dévoiler leurs propres entraves. Cindy ose ainsi parler de sa difficulté à ne pas être certaine de ses choix, ce qu'elle avait peu fait jusqu'alors dans le groupe :

<sup>3</sup> Le verbe « s'en câliser » renvoie, de manière vulgaire, à l'idée de s'en fichier.

<sup>4</sup> Cette activité est inspirée de Savard (2016).

LOÏK : J'ai peur de tout chier. J'ai peur de ne pas trouver ce que je veux faire, de réussir à avoir un métier, puis après ça. [...]

ALEX : Oh boy.

CO : Toi, c'est ça ton risque : tu as peur de te tromper.

LUC : Oui, bien je n'arrête pas de me tromper tout le temps. J'ai le goût de faire quelque chose une journée puis là, clac ! ça fonctionne plus deux semaines après. Je suis comme impulsif un peu. J'ai le goût de faire vraiment ça puis, tu sais, c'est intense. Je me dis : « Oui ! je veux faire ça. » Mais là, deux semaines plus tard, ostie, j'y pense même plus. C'est ça qui me fâche dans ma vie.

CINDY : J'aime bien ça quand je suis sûre de quoi faire. Quand que je ne sais pas trop, ça... ça m'enrage.

CO : Est-ce que ça se peut, savoir ce qui s'en vient dans le futur ? Peux-tu être sûre à 100 % ?

CATHERINE : Non. [rires]

CO : [rires] Non, mais les autres, je ne sais pas, est-ce que vous pensez qu'on peut être sûr à 100 % de son choix avant de s'engager quelque part ?

CINDY : Pas sûr à 100 %, mais plus... [silence] je ne sais pas comment dire ça, mais...

UGO : C'est avoir assez d'orgueil, assez de volonté, tu dis : « Je vais y arriver. » Tu peux pas ne pas y arriver. Moi, je pense que tu peux être sûr à quand même 100 % de comme : « Si je suis décidé, je vais y aller puis je vais me rendre. »

CO : Toi, tu te fais confiance dans ta capacité d'atteindre tes objectifs.

UGO : Non, mais je pense qu'il faudrait que je me fasse confiance à ce point-là.

Le souhait d'Ugo d'avoir davantage confiance en lui amène Alex à approfondir, avec l'aide de la CO, son propre manque de confiance, ses hésitations et ses peurs :

ALEX : Il a quand même un peu raison là, moi aussi, je suis comme ça un peu. Tu sais, je ne me fais pas nécessairement tout le temps confiance sur ce que je veux faire. C'est pour ça que je suis ici un peu [...]

CO : Est-ce qu'il y a des pensées qui vous viennent ? Qu'est-ce qui vous fait penser que vous ne pouvez pas vous faire confiance, par exemple, dans des choix ?

ALEX : Moi, c'est parce que j'ai trop d'idées. [...]

CO : Toi, est-ce que tu sais d'où ça vient, cette difficulté-là à choisir ou à faire confiance à ses choix ?

ALEX : Non, mais, il n'y a pas eu vraiment personne qui m'a guidé vers où je pourrais bien aller, fait que je suis là, j'essaie de checker [regarder] un peu partout, puis je réussis pas à choisir.

CO : Tu as comme été laissé à toi-même un petit peu ?

ALEX : Bien, tout seul. C'est relatif, là. Tu sais, admettons, j'ai mes amis, sinon le père de mon ami ou j'ai des projets avec eux, il a été gros [vraiment] là.

CO : C'est un bon modèle, le père de ton ami, [pour] toi, hein ?

ALEX : Oui [...] pendant qu'admettons, je suis occupé à pas choisir, tu sais, je ne [le] fais pas. Je viens à ton cours, mais sinon, je ne vais pas à mes autres cours. Je n'apprends rien, puis ça m'aide pas. Tandis que si, j'avais choisi de foncer, puis essayer de quoi, bien au pire, ça n'aurait pas marché, j'aurais pu avoir appris de quoi de nouveau qui aurait pu me servir pour autre chose, là. Si j'avais essayé comptabilité, j'aurais fait mes maths fortes, puis je serais meilleur avec les chiffres, ça m'ouvrirait quand même quelques portes, là.

CO : Bien c'est correct, si tu n'as pas envie d'y aller. Tu apprends quelque chose sur toi aussi. C'est difficile pour toi, ça, hein ? Avoir peur d'échouer, pas trop savoir ce que tu veux faire. C'est pas si facile que ça, choisir.

ALEX : Non, je sais, mais dans un sens, trop hésiter, c'est pas mieux non plus selon moi.

Progressivement, dans le groupe, les membres signifient les émotions (peur, colère, etc.) qui les affectent et les émotions liées aux risques ressentis en faisant un choix d'orientation. Les discours sont marqués par une peur de se tromper et un regard sur soi où a été internalisée une difficulté à réussir ; celle-ci entrave les possibilités de se projeter dans l'avenir. La CO tente aussi d'introduire un questionnement sur la responsabilité individuelle et sur la norme derrière le jugement que les membres posent sur leur difficulté. Selon notre analyse, la CO amène le groupe à retravailler la peur et la façon de concevoir l'importance de la certitude, la « nécessité d'être sûr à 100 % de ces choix » avant de poser des actions pour réaliser un choix d'orientation. La représentation d'un cours plus avancé (les « maths fortes ») comme voie principale pour élargir des possibilités éducatives et professionnelles est discutée brièvement par la CO. L'importance du soutien familial et de modèles significatifs pour soutenir les projets éducatifs et profession-

nels est soulevée. Dans ce deuxième mouvement, les membres s'approprient des instruments conceptuels pour exprimer (et agir sur) leur expérience en lien avec leur choix d'orientation. Ils dépersonnalisent cette expérience par la médiation du groupe. Les concepts de peur et de risque associés à la réussite sont retravaillés de façon à revisiter la fonction des émotions vécues par rapport aux choix : celles-ci dynamisent les actions plutôt que de les paralyser.

#### 4.3. Troisième mouvement : mobiliser sa capacité à faire des choix et à s'engager à faire advenir un futur désiré

Trois mois après la fin du programme, il se dégage des entrevues individuelles des traces de développement potentiel des personnes participantes lorsque celles-ci resignifient leur expérience en lien avec leur orientation et affirment leur capacité à faire des choix et à se projeter dans l'avenir en comprenant la façon dont ces situations les affectent et en agissant sur des représentations limitantes de leurs possibilités éducatives et professionnelles. Ainsi, alors que pour plusieurs, la peur, le risque et le manque de confiance étaient vécus comme une réalité individuelle et amenaient une représentation limitante de soi ou de sa capacité à réussir ses choix éducatifs et professionnels, la capacité nouvelle à composer avec cette réalité génère des affects exerçant plutôt une fonction dynamogène sur les actions d'orientation. Plusieurs membres arrivent – grâce aux discussions menées dans le groupe et aux instruments conceptuels qui y ont été transmis – à mettre à distance leur expérience, tant scolaire qu'en lien avec leur choix futur d'orientation. Pour Luc, si le risque et la peur étaient paralysants au début du programme, il s'engage trois mois après celui-ci dans de nouvelles actions d'orientation, en se donnant le droit de prendre des risques et en ne se laissant plus guider par la peur. Alors qu'au départ, il s'adossait l'étiquette d'« *ostie [juron québécois] de dépressif dans la vie* », il a transformé progressivement son rapport à lui-même :

*Le groupe m'a appris à prendre des risques un peu plus. Ça m'a appris qu'il faut croire un peu plus en soi. Si admettons, telle job, je veux savoir c'est quoi les perspectives d'emploi, est-ce que ça serait fait pour moi. Bien, j'ai juste à aller prendre des initiatives puis faire des recherches ou demander de l'aide. Tu sais, je peux avoir des bonnes réponses. Je pense que c'est positif, là. [...] Des fois, il faut comme mettre la peur de côté puis se dire : « Je vais aller l'essayer là-bas. » [...] Depuis ce temps-là, bien, je pense plus positivement puis c'est juste ça, dans ma vie personnelle, je pense différemment aussi. Ça m'aide aussi de voir ça d'une autre façon puis de me concentrer plus sur le positif que le négatif.*

Il évoque une transformation positive du regard qu'il pose sur lui-même et l'influence positive des apprentissages réalisés lors de l'intervention sur son engagement dans son projet scolaire. La représentation de lui-même comme quelqu'un qui a la capacité de réussir sur le plan scolaire l'aide à se projeter positivement pour l'avenir. Entre la fin de *S'Orienter* et l'entrevue, il s'est maintenu aux études et a terminé sa quatrième secondaire. Il envisage le DEP de mise en œuvre de matériaux composites, soulignant que la formation pour obtenir d'abord son DES tire à sa fin :

*Il me manque trois cours. J'ai terminé mes maths, mon français, mon anglais de secondaire quatre. C'est pas pire. Juste ça, ces réussites-là, ça m'a donné... Tu sais, à chaque fois que tu as des réussites de même, ça augmente ta confiance en soi. Puis là, tu te dis : « Je suis vraiment meilleur que je pensais si je suis capable de réussir mes cours ». Tu te dis : « ça veut dire que plus tard, ça va bien aller là.*

Plusieurs membres, particulièrement les jeunes femmes, soulignent également qu'elles ont transformé leur rapport avec les autres personnes de l'école et que le travail d'affirmation réalisé dans le groupe les aide à mettre à distance leur peur initiale du jugement. En ce sens, Cindy constate que le groupe l'a aidée à relever un défi d'affirmation. Bien qu'elle n'était pas d'emblée à l'aise dans une formule de groupe, elle y a persévéré. De même, la colère ressentie à ne pas savoir vers où elle voulait se diriger (cf. section 4.2.) a été retravaillée et ne semble plus paralyser les actions vers son choix d'orientation ni sa capacité à se projeter dans l'avenir. Elle décide de s'engager de manière plus active dans ses cours et dans la clarification de son projet d'avenir : obtenir un DEP en aménagement paysager. Au moment de l'entrevue, elle y est acceptée :

*Le groupe, ça me gêne vraiment. C'était quand même un gros défi. Tu sais, les moyens groupes, j'aime pas tant ça. Il y a plein de monde et j'ai plus de misère à m'exprimer [...] Mais ça a super bien été. C'est sûr que ça m'a forcée, je n'ai pas eu le choix. Mais c'est bon, aussi, de toute façon de sortir de sa zone de confort, là. Maintenant, ça se passe bien. Demain, je passe mon dernier examen. Puis, après ça, j'ai fini. C'est sûr que ça [le groupe] a aidé un petit peu pour la motivation, pour l'école, c'est sûr. C'est sûr, après avoir fini le groupe, tu es comme : « OK, GO ! Là, il faut vraiment que je me concentre ». C'est sûr que ça t'amène à penser à ton avenir. Veux, veux pas, tu y penses qu'il faut que ça se fasse. C'est sûr que ça va avoir de l'impact plus sur ton école.*

Pour Catherine, la réélaboration de l'expérience de peur touche davantage son rapport aux autres et à la peur du jugement (cf. section 4.1.). Elle prend conscience que cette peur était fréquente jusqu'à sa participation au programme *S'Orienter* et qu'elle jugeait rapidement les autres, ce qui l'amenait à être isolée dans son parcours scolaire et entravait des possibilités de soutien. Son acceptation explicite par les membres du groupe semble avoir été déterminante pour elle : elle s'ouvre davantage aux autres et se sent plus engagée et motivée dans son projet d'études, terminer sa cinquième secondaire pour faire un DEP dans le domaine de l'agriculture :

*CO : OK, ça t'a permis de prendre conscience que, toi, ça se pouvait que tu juges plus vite les autres et que tu penses que les autres te jugent.*

*CATHERINE : C'est ça. Je pense que les autres me jugent ou qu'ils ne m'aiment pas ou qu'ils me jugent physiquement ou qu'ils pensent quelque chose de moi. Je ne l'avais pas vu que ce n'était pas vrai.*

*CO : Puis, est-ce que le fait d'avoir confronté ces croyances-là dans le groupe a changé ta relation avec d'autres personnes dans ton entourage ?*

*CATHERINE : Oui. Vraiment beaucoup. J'ai commencé beaucoup à m'ouvrir à des personnes, je me suis fait des nouveaux amis, ici [au centre de formation]. Puis, maintenant on rit, on se raconte des affaires. Les cours sont beaucoup moins ennuyants. Parce qu'avant que j'aie dans l'activité, moi, j'étais comme dans mes affaires, je ne parlais à personne. Mais, maintenant que j'ai commencé beaucoup à plus m'ouvrir, je m'amuse beaucoup plus. C'est beaucoup plus motivant.*

Ainsi, les membres ont mis en débat des manifestations de représentations limitant leurs capacités à se projeter dans l'avenir et à faire des choix éducatifs et professionnels à l'aide des instruments conceptuels transmis (par exemple, « je ne suis pas capable de choisir », « je n'ai aucune idée de ce que je veux faire plus tard », « je n'ai pas d'avenir »). Avec le soutien et les questionnements suscités par les discussions collectives, le programme *S'Orienter* semble ouvrir un ZDP amenant de nouvelles façons de se concevoir, de concevoir les autres et de concevoir son devenir scolaire et professionnel. Dans les propos des membres sont retracés les mouvements du passage d'affects négatifs à des affects plus positifs revitalisant le rapport à soi en activité, aux autres et au monde et dynamisant l'engagement dans des choix scolaires et professionnels porteurs de sens.

## 5. Discussion

Notre analyse montre que devant l'adversité vécue dans la sphère scolaire et ailleurs, certains jeunes adultes sans diplôme peuvent avoir intériorisé des représentations limitant leur capacité à réaliser des choix et à se projeter dans l'avenir. Dans un contexte social et historique où des dispositifs normalisent l'obtention d'un premier diplôme comme marqueur de meilleures possibilités professionnelles et de reconnaissance sociale (Garon & Bélisle, 2009), la non-diplomation peut être vécue comme un déficit de capacités, potentiellement exacerbé par le discours social et les dispositifs politiques visant explicitement cette cible (Gouvernement du Québec, 2019). L'absence de diplôme peut ainsi être expérimentée comme un écart à la norme sociale de réussite scolaire, générant du coup des représentations limitantes de ses capacités. Ces représentations, se construisant dans un discours social qui a été intériorisé par les jeunes adultes sans diplôme, peuvent entraver les possibilités éducatives et professionnelles envisagées en raison de la façon dont les situations de choix affectent ces personnes. Or, au début de l'intervention de groupe étudiée, les jeunes adultes vivent de l'impuissance face à l'exigence à se projeter dans un futur désiré, impuissance générée par la peur de prendre un risque, de se tromper dans leur

choix d'orientation, ce qui les fige dans le présent. Ainsi, les activités impliquant un choix suscitent d'abord des affects négatifs qui paralysent les actions d'orientation des personnes participantes sans qu'elles puissent pleinement concevoir leur influence. Les personnes semblent principalement engagées dans une forme d'adaptation passive (Roche, 2016) aux situations de choix, où l'horizon de possibilités d'action est restreint et se traduit par des réponses comme « je ne sais pas, je n'ai aucune idée ». La responsabilisation individuelle au regard de cette incapacité perçue à faire des choix et à devenir soi peut même être source de dépression, comme le souligne Alain Ehrenberg (2008). Ainsi, pour plusieurs jeunes adultes du groupe, la puissance d'agir en lien avec la réalisation de choix d'orientation ou encore la persévérance scolaire est entravée au début de l'intervention.

Or, le programme *S'orienter* semble avoir ouvert, pour les jeunes adultes qui y ont participé, ce que Vygotsky a conceptualisé comme une ZPD. Progressivement, les personnes s'engagent de manière plus active au sein du groupe et dans les activités qui leur sont proposées. Par la médiation sociale (interventions de la CO, interactions au sein du groupe) et la médiation instrumentale (Vygotsky, 1934/2013), ces adultes non diplômés retravaillent leurs émotions et systématisent leurs réflexions en lien avec leur choix d'orientation, les normes qui les influencent, et la projection dans un futur qu'ils désirent. Les membres s'engagent progressivement dans un processus de resignification de leur expérience. Le fait de se reconnaître, à travers la reprise de l'expérience d'un autre membre, peut en effet mener à un processus de dépersonnalisation, de mise à distance de son expérience et de ses préoccupations, ce qui permet de se les faire apparaître comme s'inscrivant dans un réseau de préoccupations partagées par d'autres. Comme Vygotsky le conceptualise avec la ZPD, les personnes participantes arrivent – avec la CO et les autres membres du groupe – à « penser leur devenir » scolaire et professionnel, ce qu'elles n'arrivaient pas à faire seules auparavant. Cela va dans le sens de plusieurs écrits sur l'intervention en groupe (par exemple, Leclerc, 2017) où le partage avec les pairs permet tantôt de se reconnaître dans l'expérience d'autrui, tantôt d'introduire de l'étrangéité dans sa propre expérience sous l'effet du regard d'autrui. Les discussions où sont exprimées la peur de se tromper, la difficulté à faire des choix ou la colère de ne pas savoir où se diriger amènent par exemple des membres à prendre conscience de la façon dont ces derniers sont affectés par leur choix d'orientation, lequel implique de se projeter dans l'avenir. Avant l'intervention, la peur de se tromper, de s'engager ou de ne pas répondre aux normes sociales de réussite paralysait l'action, gorgeait l'expérience subjective des personnes participantes. Cette paralysie est subie pour plusieurs dans la solitude. Lorsque leur expérience est généralisée avec des concepts, et que les normes qui pèsent sur celle-ci sont conscientisées, cela permet de renouveler le regard des individus sur celle-ci et sur leurs propres capacités à choisir, ce qui ouvre à de nouvelles possibilités d'action.

En outre, les émotions jouent un rôle important dans les mouvements d'apprentissage, lesquels peuvent stimuler le développement potentiel au sein de la ZPD. En effet, la maîtrise des émotions se développe dans la dynamique de coopération au sein d'une activité collective (Levykh, 2008). Dans le groupe, les émotions évoquées ou les ruptures dans le fil de l'activité sont utilisées par la CO pour dynamiser les actions de pensées (Barbier, 2017) en lien avec l'orientation éducative et professionnelle. Notre analyse permet en ce sens de retracer une transformation de la fonction des émotions, qui d'abord liées à des représentations limitantes affectent négativement les jeunes adultes devant des choix en apparence simples (choix d'anecdote), puis dynamisent les actions visant à définir des choix éducatifs et professionnels de même que l'engagement dans le parcours éducatif. Cela illustre la dialectique conceptualisée par Vygotsky entre les fonctions psychiques supérieures émotive et intellectuelle. La participation au groupe semble favoriser la construction d'un rapport non seulement renouvelé et plus systématique à son activité et à son expérience du monde (Saussez, 2017), mais aussi facilité par la relation significative et le mouvement affectif positif que les personnes peuvent créer avec la CO et leurs pairs. Si plusieurs personnes participantes ont verbalisé des retombées positives dans leur parcours d'orientation après leur participation au programme *S'Orienter*, l'absence d'information

sur le dernier mouvement pour certaines personnes du groupe invite néanmoins à la prudence dans l'interprétation de ces retombées.

## 6. Conclusion

La politique québécoise sur la réussite éducative (Gouvernement de Québec, 2017) met l'accent sur l'importance d'obtenir un diplôme au terme de la scolarité obligatoire, considéré comme le gage de meilleures possibilités de réussite sociale et professionnelle. Toutefois, certaines personnes interrompent leurs études sans avoir obtenu de diplôme ou de certification (Statistique Canada, 2018). Pour contrer l'influence potentiellement négative de l'absence de diplôme et sécuriser les parcours éducatifs et professionnels de celles-ci, un dispositif de la réussite se met en place, invitant notamment à mieux cibler les interventions qui leur sont adressées. Il oriente les actions de divers acteurs et institutions scolaires vers l'atteinte de cibles de diplomation (associée à la réussite éducative), et les initiatives mises en œuvre peuvent favoriser l'établissement de partenariats aux logiques d'action plurielles. L'exemple rapporté dans cet article a permis de décrire, au sein de la structure scolaire d'un centre d'éducation des adultes, l'une de ces initiatives, à savoir l'implantation du programme *S'Orienter*, une intervention de groupe à visée émancipatrice (Freire, 1994) et centrée sur le développement de la puissance d'agir des membres au regard de leurs choix éducatifs et professionnels et de ce qui les affecte.

Les résultats permettent de dégager que la réalisation de choix d'orientation est une activité sociale complexe sur laquelle peut peser une diversité de normes qui 1) peuvent venir affecter négativement les capacités des personnes à faire des choix en pleine connaissance de ce qui les affecte dans cette activité et 2) entravent leur puissance d'agir pour faire face à ces choix. Le programme *S'Orienter* a ainsi été créé spécifiquement dans le but de soutenir l'orientation éducative et professionnelle des jeunes et jeunes adultes en accordant une attention particulière aux représentations qui limitent l'engagement de la personne dans ses choix. La maîtrise progressive des instruments conceptuels transmis dans le cadre des rencontres de *S'Orienter* semble permettre aux personnes participantes de développer un rapport critique et renouvelé à soi en activité, aux autres et aux mondes éducatif et professionnel. Les résultats obtenus montrent également l'importance de considérer les dimensions tant affectives qu'intellectuelles à l'intérieur d'un tel programme pour soutenir le développement de nouvelles capacités à agir, à penser et à ressentir en faisant face aux exigences des situations de choix de carrière et en cherchant à y trouver sa place, de façon à faire advenir un futur désiré.

## Références

BARBIER Jean-Marie (2017), « Affects, émotions sentiments », dans Jean-Marie Barbier & Marc Durand (éds.), *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris, Presses universitaires de France, p. 823- 850.

BÉLISLE Rachel & BOURDON Sylvain (2015), *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme. Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie*, Sherbrooke/Québec, Rapport de recherche n° 2013-FG-170951 préparé dans le cadre d'une Action concertée MELS, MESS et FRQSC.

BÉLISLE Rachel, DIONNE Patricia, LESSARD Anne, NTEBUTSE Jean Gabin, SUPENO Eddy & BOURDON Sylvain (2016), *Mémoire du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage dans le cadre de la consultation du gouvernement du Québec en vue d'une Politique de la réussite éducative*, Sherbrooke, Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA), [http://www.erta.ca/sites/default/files/2017-02/belisle-et-al\\_memoire-certa\\_2016.pdf](http://www.erta.ca/sites/default/files/2017-02/belisle-et-al_memoire-certa_2016.pdf)

BENSEMAN John (2006), « Effective programmes for NEET young people: A case study », *Social Work Review*, vol. XVIII, n° 3, p. 43-60.

BIARNÈS Jean (2011), « Problématique de l'insertion professionnelle des personnes "dites" de bas niveaux de qualification : d'une approche sociétale à une approche du sujet », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, n° 4, <http://journals.openedition.org/osp/3618>

BOURDON Sylvain, DIONNE Patricia, SUPENO Eddy, LESSARD Anne, BÉLISLE Rachel & NTEBUTSE Jean Gabin (2020), *Rapports au travail, orientation et persévérance aux études, du secondaire à l'université*, Rapport de recherche remis au FRQSC et au MÉES dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, Fonds de recherche québécois - Société et culture (FRQSC), Québec.

CHRONISTER Krista M., McWHIRTER Ellen Hawley & FORREST Linda (2005), « A critical feminist approach to career counseling with women », dans Bruce W. Walsh, & Mary Heppner (éds.), *Handbook of Career Counseling for Women*, Mahway, Lawrence Erlbaum Associates, p. 167-192.

DIONNE Patricia & BOURDON Sylvain (2018), « Contradictions as the driving force of collective and subjective development group employment programmes », *Journal of Education and Work*, vol. 31, n° 3, p. 277-290, DOI : 10.1080/13639080.2018.1468071.

DIONNE Patricia, SIMARD Amélie, BOUDON Sylvain, SUPENO Eddy & GIRARDIN Vanessa (2020), *Guide d'animation de groupes d'orientation S'Orienter*, Sherbrooke, Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA).

EK Ellen, SOVIO Ulla, REMES Jouko & JÄRVELIN Marjo-Riitta (2005), « Social predictors of unsuccessful entrance into the labour market. A socialization process perspective », *Journal of Vocational Behavior*, vol. 66, n° 3, p. 471-486.

EHRENBERG Alain (2008), *La fatigue d'être soi*, Paris, Odile Jacob.

FREIRE Paolo (1994), *Pedagogy of hope: reliving pedagogy of the oppressed*, New-York, Bloomsbury.

GARON Suzanne & BÉLISLE Rachel (2009), « La valorisation des acquis d'adultes sans diplôme du secondaire : entre proposition de reconnaissance et risque de mépris », dans Rachel Bélisle & Jean-Pierre Boutinet (éds.), *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour quoi ?*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 103-131.

GETHUIZEN Maurice, SOLGA Heike & KÜNSTER Ralf (2011), « Context matters: economic marginalization of low-educated workers in cross-national perspective », *European Sociological Review*, vol. 27, n° 2, p. 264-280.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2017), *Politique de réussite éducative : le plaisir d'apprendre la chance de réussir*, Québec, Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)

LECLERC Chantal (2015), *Intervenir en groupe : savoirs et pouvoir d'agir*, Québec, CRIEVAT.

LEVYKH Michael G. (2008), « The affective establishment and maintenance of Vygotsky's zone of proximal development », *Educational theory*, vol. 58, n° 1, p. 83-101.

MAROY Christian, MATHOU Cécile, VAILLANCOURT Samuel & VOISIN Annelise (2014), « La construction de la politique de "Gestion axée sur les résultats" au Québec : récits d'action publique et trajectoire de la politique », *Éducation comparée/Nouvelle série*, vol. 12, p. 45-69.

NINACS William A. (2008), *Empowerment et intervention : développement de la capacité d'agir et de la solidarité*, Québec, Presses de l'Université Laval.

PAILLÉ Pierre & MUCCHIELLI Alex (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin (3<sup>e</sup> édition).

PRAIRAT Érick (2014), « L'approche par les normes professionnelles », *Recherche et formation*, n° 75, p. 81-94.

RITCHIE Jane & LEWIS Jane (2003), *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*, Londres, Sage Publications.

ROCHE Pierre (2016), *La puissance d'agir au travail. Recherches et interventions cliniques*, Toulouse, Éditions Érès.

SAUSSEZ Frédéric (2017), « La zone de développement la plus proche : une contribution de Vygotski à l'approche par l'activité ? », dans Jean-Marie Barbier & Marc Durand (éds.), *Encyclopédie d'analyse des activités*, Paris, Presses universitaires de France, p. 909-920.

SIMARD Amélie (2018), *Représentation sociale de l'orientation d'adultes sans diplôme au Québec*, Mémoire de maîtrise en orientation, Université de Sherbrooke (Canada).

STATISTIQUE CANADA (2018), *Education indicators in Canada: An international perspective, 2018 highlights*, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-604-x/2018001/hl-fs-eng.htm>

STETSENKO Anna (2017), *The Transformative Mind. Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education*, New York, Cambridge University Press.

SUPENO Eddy & BOURDON Sylvain (2017), « Temps longs et temps courts dans les parcours de jeunes adultes en situation de précarité », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n° 19, <https://journals.openedition.org/sejed/8526#text>

THOMPSON Ron (2011), « Individualisation and social exclusion: the case of young people not in education, employment or training », *Oxford Review of Education*, vol. 37, n° 6, p. 785-802.

VYGOTSKY Lev S. (1933/2011), « La dynamique du développement intellectuel de l'enfant en lien avec l'enseignement », dans Frédéric Yvon & Yuri Zinchenko (éds.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*, Moscou, Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou Lomonossov, p. 170-202.

VYGOTSKY Lev S. (1934/2013), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.