

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Accompagnement de projets personnels et professionnels de jeunes adultes
non diplômés en entreprise d'insertion socioprofessionnelle

Par

Lise Pratte

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph. D.)

Doctorat en éducation

Juin 2017

© Lise Pratte, 2017

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

ACCOMPAGNEMENT DE PROJETS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS DE
JEUNES ADULTES NON DIPLÔMÉS EN ENTREPRISE D'INSERTION
SOCIOPROFESSIONNELLE

Lise Pratte

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Abdelkrim Hasni, Université de Sherbrooke	Président du jury
Claudia Gagnon, Université de Sherbrooke	Directrice de recherche
Ghislain Samson, Université du Québec à Trois-Rivières	Co-Directeur de recherche
Eddy Supeno, Université de Sherbrooke	Membre interne du jury
Carine Villemagne, Université de Sherbrooke	Membre externe du jury
Frederic Deschenaux, Université du Québec à Rimouski	Membre externe du jury
Thèse acceptée le	

SOMMAIRE

Cette thèse aborde la situation des jeunes adultes non diplômés¹ au regard des conséquences du décrochage scolaire (chômage, pauvreté, exclusion sociale) et des difficultés que vivent ces jeunes au niveau de leur insertion socioprofessionnelle (Blaya, 2010; Bourdon, Bélisle, Garon, Michaud, van Caloen, Gosselin, Yergeau et Chanoux, 2009; Bourdon et Vultur, 2007; Statistique Canada, 2012, 2016; Supeno, 2013; Supeno et Bourdon, 2013; Trottier et Gauthier, 2007). Certaines de ces recherches ainsi que d'autres à travers le monde explorent les initiatives et les mesures mises en place pour contrer le décrochage scolaire et aider à l'insertion socioprofessionnelle de jeunes sans diplôme ou qualification (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2011, 2013; Smink et Schargel, 2007). Notre recherche se situe en entreprises d'insertion socioprofessionnelle (Ladeux, 2001; Quintero, 2011) où se retrouvent environ 2000 jeunes de 18 à 35 ans sans diplôme de cinquième secondaire (Comeau, 2011). Des chercheurs soulignent que certains jeunes adultes non diplômés sont acteurs de leur processus d'insertion (Trottier et Gauthier, 2007; Vultur, 2005). Cependant, peu de recherches examinent spécifiquement les projets personnels (reliés à la famille, à la résidence et aux relations sociales) et professionnels (relatifs notamment au travail, à la formation, à l'orientation et à la préparation à l'emploi) de ces jeunes au sein de structures mises en place au Québec. Certaines recherches étudient les projets professionnels en milieu scolaire (Beaucher, 2004, Beaucher et Dumas, 2008) ou les trajectoires de ces jeunes (Boutinet et Pineau, 2002; Supeno et Bourdon, 2013). D'autres soulignent l'importance de l'accompagnement (Pierre, 2009), mais sans explicitations ni liens avec les projets de ces jeunes. La présente recherche vise donc l'exploration de l'accompagnement des projets personnels et professionnels de jeunes

¹Dans le cadre de cette recherche, nous privilégions l'expression « jeunes adultes non diplômés » comprenant les jeunes âgés de 18 à 35 ans qui, au Québec, n'ont pas obtenu de diplôme d'études secondaires (DES) ou de diplôme d'études professionnelles (DEP).

adultes non diplômés en contexte d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle québécoises. Il s'appuie sur les construits que sont l'accompagnement (Paul, 2001, 2002, 2009) et le projet (Boutinet, 2005) et l'accompagnement des projets (Boutinet, 2007a) afin d'aider à leur insertion sociale et professionnelle (Dubar, 2007). La recherche recourt à des typologies issues de différentes disciplines, dont l'éducation et le monde du travail, puisque les entreprises d'insertion comprennent des activités en lien avec celles-ci (Quintero, 2011).

La méthodologie s'appuie sur une stratégie d'étude de cas utilisant des entretiens semi-dirigés, des récits de vie et un journal de bord, permettant ainsi d'éclairer les projets personnels et professionnels des participants ainsi que les pratiques d'accompagnement de ces projets par divers intervenants au sein de ces entreprises. Les cas sont les 15 participants ainsi que deux entreprises d'insertion faisant partie du Collectif québécois et ayant conclu des ententes avec le milieu scolaire pour l'obtention d'un diplôme. De plus, le compagnonnage et l'accompagnement par les pairs y sont apparus comme des pratiques d'accompagnement distinctives. Ces résultats contribuent au développement des connaissances scientifiques sur l'accompagnement, les projets personnels et professionnels de ces jeunes et l'utilisation du récit de vie comme outil de collecte de données, le tout dans le contexte spécifique d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle québécoises. Des pratiques d'accompagnement ont été discutées pour des intervenants, qu'ils proviennent du milieu de l'éducation, de l'intervention sociale, de l'orientation ou du milieu de travail. Ceci constitue une originalité dans les recherches puisqu'à notre connaissance, aucune recherche antérieure en milieu d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle ne s'est inspirée, dans sa posture épistémologique, de l'apport de ces disciplines et n'a utilisé de construits de secteurs différents dans une optique d'apporter une richesse de résultats. Cependant, il aurait été intéressant d'obtenir les témoignages des intervenants, mais nous avons tenu à conserver l'originalité de donner la parole à des participants qui n'en ont pas souvent l'occasion. C'est donc un apport spécifique de cette recherche que constitue l'intérêt

porté à l'opinion et à la vision des participants en tout premier lieu, donc le fait de donner la voix aux « sans parole » ou aux gens vulnérables et non seulement aux dirigeants, aux gestionnaires ou aux intervenants de ces milieux différents des entreprises traditionnelles, à la fois dans leur mission et leur fonctionnement. Notre recherche permet aussi une meilleure connaissance de ces initiatives que représentent les entreprises d'insertion socioprofessionnelle au Québec. Certains résultats pourraient aider également des praticiens de l'éducation, de l'orientation et de l'insertion, notamment, à mieux cibler leurs interventions en fonction des projets personnels et professionnels de ces jeunes et au plan de leur formation, une recommandation de stage en milieu d'entreprises d'insertion pour s'imprégner de ces structures et de leur double mission économique et d'insertion socioprofessionnelle (Trottier et Gauthier, 2007). Cette recherche peut également inciter des intervenants à devenir des intervenants-chercheurs et explorer encore plus en profondeur les modes d'accompagnement de ces jeunes adultes non diplômés et en situation de précarité ainsi que de mieux comprendre son milieu professionnel ou pour améliorer la qualité des services (Shaw et Lunt, 2011).

Mots clés : Accompagnement, projets personnels, projets professionnels, entreprises d'insertion, insertion socioprofessionnelle.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX	11
LISTE DES FIGURES	12
INTRODUCTION	15
PREMIER CHAPITRE PROBLÉMATIQUE	18
1. SITUATION DES JEUNES ADULTES NON DIPLÔMÉS	18
1.1 Une situation liée au contexte économique de sociétés industrialisées	19
1.2 Une situation qui perdure	20
1.3 Une situation ayant des impacts importants	22
1.3.1 Des impacts au niveau de l'emploi	22
1.3.2 Des impacts au plan personnel et social	23
2. MESURES ET INITIATIVES MISES EN PLACE AU QUÉBEC ET AILLEURS	24
2.1 Mesures et initiatives visant la prévention du décrochage scolaire	24
2.1.1 À travers le monde	24
2.1.2 Au Québec	26
2.2 Mesures visant l'insertion socioprofessionnelle	29
2.2.1 À travers le monde	29
2.2.2 Au Québec	32
2.2.2.1 Carrefours jeunesse-emploi (CJE)	34
2.2.2.2 Entreprises d'insertion socioprofessionnelle	36
3. RECHERCHES PORTANT SUR LES JEUNES NON DIPLÔMÉS	39
3.1 Recherches sur l'insertion socioprofessionnelle et les trajectoires des jeunes adultes non diplômés	39
3.2 Recherches sur l'insertion socioprofessionnelle au sein d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle	45
3.3 RECHERCHES SUR L'ACCOMPAGNEMENT ET LES PROJETS DE JEUNES ADULTES NON DIPLÔMÉS	50
3.3.1 Recherches sur l'accompagnement de jeunes adultes en milieu scolaire et en milieu d'insertion socioprofessionnelle	51
3.3.2 Recherches sur les projets professionnels de jeunes en milieu scolaire	59
3.3.3 Recherches sur les projets professionnels de jeunes adultes non diplômés	60
4. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	65
4.1 Pertinence de la recherche sur le plan scientifique	66
4.2 Pertinence de la recherche sur le plan social et de la pratique	67
DEUXIÈME CHAPITRE CADRE CONCEPTUEL	69
1. INSERTION : DÉFINITIONS ET TYPOLOGIES	70
1.1 Insertion	70
1.2 Insertion sociale	71
1.3 Insertion professionnelle	72
2. PROJET	74
2.1 Définitions de projet	74
2.2 Types de projets	77
2.3 Intervenants en insertion socioprofessionnelle	82
3. ACCOMPAGNEMENT	83
3.1 Théories et pratiques de l'accompagnement	83

3.2	Accompagnement global ou accompagnement spécialisé	89
3.3	Un cadre pour illustrer les différents construits	91
4.	OBJECTIF GÉNÉRAL ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	93
	TROISIÈME CHAPITRE MÉTHODOLOGIE	95
1.	POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE	95
2.	TYPE DE RECHERCHE	97
3.	POPULATION ET ÉCHANTILLON	98
3.1	Population	98
3.2	Échantillon	100
4.	COLLECTE DE DONNÉES	102
4.1	Entretien semi-dirigé	102
4.1.1	Canevas d'entretien	103
4.1.2	Validation du canevas d'entretien	104
4.1.3	Déroulement des entretiens semi-dirigés	105
4.1.4	Lieux de la tenue des entretiens	105
4.2	Récit de vie	106
4.3	Journal de bord	110
5.	TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES	111
5.1	Traitement des données	112
	QUATRIÈME CHAPITRE RÉSULTAT	116
1.	CARACTÉRISTIQUES ET ENTRETIENS	116
1.1	Caractéristiques des participants	117
1.2	Entretiens et récits de vie	118
2.	RÉSULTATS DE L'ANALYSE POUR L'ENTREPRISE MONTÉRÉGIENNE	120
2.1	Présentation des cas	121
2.1.1	Présentation d'Adrien	121
2.1.1.1	Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles	122
2.1.2	Présentation de Blanche	124
2.1.2.1	Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles	125
2.1.3	Présentation de Christian	127
2.3.1.1	Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles	128
2.4.1	Présentation de Diane	130
2.4.1.1	Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles	131
2.5.1	Présentation d'Ernest	134
2.5.1.1	Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles	135
2.6.1	Présentation de Francine	137
2.6.1.1	Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles	138
2.7.1	Présentation de Gaston	140
2.7.1.1	Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles	140
2.8.1	Présentation d'Hélie	142
2.8.1.1	Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles	143
2.9.1	Présentation d'Irène	144
2.9.1.1	Analyse des projets et aspirations personnels et professionnels	145
2.10.1	Présentation de Jeanne	147
2.10.1.1	Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles	148
3.	PROJETS DES DIX PARTICIPANTS DANS L'ENTREPRISE MONTÉRÉGIENNE ...	149
3.1	Projets professionnels	151
3.1.1	Obtention de cartes de compétence	152
3.1.2	Obtention d'un emploi à la fin du parcours	153

3.1.3. Obtention d'une équivalence de cinquième secondaire	154
3.1.4. Obtention d'un DES et poursuite des études au DEP	155
3.1.5. Devenir coureur automobile	155
3.2 PROJETS PERSONNELS	156
3.2.1 Connaissance de soi	156
3.2.2 Relations extérieures	157
3.2.4 Déménagement	157
3.3 Aspirations professionnelles.....	158
3.3.1 Obtention d'un diplôme d'études professionnelles	158
3.3.2 Obtention d'un emploi.....	159
3.3.3 Obtention d'une équivalence de cinquième secondaire	159
3.3.4 Démarrage d'une entreprise.....	159
3.4 Aspirations personnelles	160
3.4.1 Déménagement	160
3.4.2 Enfant et famille.....	160
3.4.3 Épargne	161
3.4.5 Loisirs	161
4. RÉSULTATS DE L'ANALYSE POUR L'ENTREPRISE MONTRÉALAISE	162
4.1 Présentation des cas.....	163
4.1.1 Présentation de Karlo	163
4.1.2 Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles.....	164
4.2.1 Présentation de Mireille	166
4.2.2. Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles	167
4.3.1 Présentation d'Omer	169
4.3.2. Analyse des projets et aspirations personnels et professionnels.....	169
4.4.1 Présentation de Luc.....	171
4.4.2 Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles	171
4.5.1 Présentation de Nick	171
4.5.2. Analyse des projets et aspirations personnels et professionnels.....	171
5. PROJETS DES CINQ PARTICIPANTS DANS L'ENTREPRISE MONTRÉALAISE ...	172
5.1 Projets professionnels.....	175
5.1.1 Projets d'obtention d'un diplôme et d'un emploi	176
5.1.2 Projet de démarrage d'une entreprise.....	176
5.2 Projets personnels	177
5.3 Aspirations professionnelles.....	177
5.4 Aspirations personnelles	178
5.4.1 Déménagement et famille.....	178
5.4.2. Amélioration du rapport à l'autorité.	178
6. ANALYSE TRANSVERSALE DES PROJETS ET DES ASPIRATIONS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS DES PARTICIPANTS DES DEUX ENTREPRISES	179
6.1 Convergence des projets et aspirations professionnels et personnels.....	179
6.1.1 Projets professionnels	179
6.1.1.1 Priorité à l'obtention d'un diplôme	179
6.1.1.2 Obtention d'un emploi stable et démarrage d'entreprise	180
6.1.2 Projets personnels et priorité des projets professionnels.....	181
6.1.3 Projets personnels exprimés par des participantes.....	181
6.1.4 Difficultés de certains participants à former des projets.....	182
6.1.5 Liens entre projets et aspirations	182
6.1.6 Les aspirations professionnelles et personnelles	183

6.1.6.1 Aspirations professionnelles.....	184
6.1.6.2 Aspirations personnelles	184
6.2.1 Différence de priorité des projets professionnels	184
6.2.2. Projets de formation différents	185
7. ACCOMPAGNEMENT DES PROJETS ET DES ASPIRATIONS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS POUR LES DEUX ENTREPRISES.....	185
7.1 Accompagnement des projets et des aspirations personnels et professionnels au sein de l'entreprise montréalaise.....	187
7.1.1 Accompagnement des projets et des aspirations professionnels	188
7.1.1.3 Pour les projets ou aspirations professionnels d'obtention d'un emploi.....	192
7.1.2 Accompagnement de projets et d'aspirations personnels	194
7.1.3 Accompagnement par les pairs ou compagnonnage	195
7.1.3.1 Accompagnement par les pairs ou compagnonnage	195
7.1.3.4. Accompagnement par la famille et les amis.....	196
7.2 ACCOMPAGNEMENT DES PROJETS ET DES ASPIRATIONS AU SEIN DE L'ENTREPRISE MONTRÉALAISE.....	197
7.2.1 Accompagnement des projets et des aspirations professionnels	197
7.2.2 Accompagnement des projets et des aspirations personnels	199
7.2.3 Accompagnement par les pairs	199
8. CONVERGENCE ET DIVERGENCE DANS LES RÉSULTATS L'ACCOMPAGNEMENT DANS LES DEUX ENTREPRISES	200
8.1 Convergence de l'accompagnement entre les deux entreprises.....	200
8.1.1 Accompagnement global	200
8.1.2. Accompagnement par les pairs ou compagnonnage, par la famille et les amis.....	201
8.2 Divergences dans l'accompagnement dans les deux entreprises.....	203
8.3 Convergence et divergence des entreprises.....	205
CINQUIÈME CHAPITRE DISCUSSION	206
1. PROJETS ET ASPIRATIONS DES PARTICIPANTS.....	206
1.1 Projets, insertion socioprofessionnelle et trajectoires	207
1.2 Typologie de participants selon leurs projets.....	208
2. ACCOMPAGNEMENT DE PROJETS.....	210
2.1 Accompagnement spécialisé.....	211
2.1.1 Coaching et tutorat	211
2.2 Accompagnement global	212
2.3 Accompagnement par les pairs ou compagnonnage.....	213
2.4 Accompagnement par amis et famille	215
2.5 Accompagnement de projets d'adultes	216
3. PERSPECTIVES À LA SUITE DU PASSAGE DANS LES ENTREPRISES	217
SIXIÈME CHAPITRE CONCLUSION	219
1. RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE	219
2. APPORTS ET LIMITES.....	220
3. ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION POUR LA RECHERCHE.....	223
4. ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION POUR LA FORMATION ET LA PRATIQUE.....	224
5. ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION POUR LES JEUNES ADULTES NON DIPLÔMÉS EN SITUATION DE PRÉCARITÉ ET POUR LA SOCIÉTÉ	225
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	227

ANNEXE A PREMIER ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ	249
ANNEXE B DEUXIÈME ET TROISIÈME ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS	254
ANNEXE C CERTIFICAT ÉTHIQUE	257
ANNEXE D LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	258

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Synthèse de recherches sur l’insertion socioprofessionnelle	40
Tableau 2 Synthèse de recherches sur les entreprises d’insertion socioprofessionnelle	46
Tableau 3 Synthèse de recherches sur l’accompagnement.....	52
Tableau 4 Synthèse de recherches sur les projets.....	58
Tableau 5 Projets professionnels de jeunes adultes non diplômés au Québec.....	61
Tableau 6 Projets professionnels de jeunes adultes non diplômés en France.....	63
Tableau 7 Projet.....	75
Tableau 8 Types de projet.....	79
Tableau 9. Différentes pratiques identifiées en termes d’accompagnement.....	85
Tableau 10Pratiques d’accompagnement.....	87
Tableau 11Différences entre le coach et le mentor.....	88
Tableau 12 Calendrier d’entretiens.....	103
Tableau 13Avantages et limites de l’approche biographique.....	109
Tableau 14 Grille d’analyse.....	114
Tableau 15Caractéristiques des participants.....	117
Tableau 16Entretiens et récits de vie.....	119
Tableau 17Synthèse des projets et des aspirations des participants de l’entreprise montréalaise.....	150
Tableau 18Synthèse des projets et des aspirations des participants de l’entreprise de Montréal	174
Tableau 19Sommaire des types, des pratiques et des approches d’accompagnement.....	187

LISTE DES FIGURES

Figure 1 L'accompagnement : une nébuleuse.....	84
Figure 2 Liens entre accompagnement, projets et insertion socioprofessionnelle de jeunes adultes non diplômés au sein d'entreprises d'insertion	92
Figure 3 Accompagnement global en milieu d'entreprise d'insertion socioprofessionnelle.....	205

REMERCIEMENTS

Des remerciements à tant de personnes importantes dans un parcours doctoral! Tout d'abord, à ma directrice, Claudia Gagnon, et à mon codirecteur, Ghislain Samson. Tant de patience et de soutien; de véritables modèles d'accompagnement dans tous les moments de doute et d'inquiétude ou de découragement!

Un projet de retraite qui en a surpris plus d'un, mais des remerciements à mes amis pour leur compréhension et surtout, à mon mari, fidèle compagnon de route, qui m'accompagne dans toutes mes aventures plus folles les unes que les autres!

Des remerciements chaleureux aux participantes et participants ainsi que les membres de la direction et les équipes des deux entreprises montréalaise et montréalaise pour leur apport, leur générosité et leur accueil.

Et, pour terminer, des remerciements à mon fils, Francis, de son support dans mes aventures et de son amour indéfectible! Merci d'avoir fait de moi une grand-mère comblée d'amour!

LISTE DES SIGLES, ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

ATE	Alternance travail-études
BIT	Bureau international du travail
CEIQ	Collectif des entreprises d’insertion du Québec
CERTA	Centre d’études et de recherche sur les transitions et l’apprentissage
CFER	Centre de formation en entreprise et récupération
CJE	Carrefour jeunesse-emploi
CRIRES	Centre de recherche et d’intervention sur la réussite scolaire
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
DEP	Diplôme d’études professionnelles
DES	Diplôme d’études secondaires
FMS	Formation menant à l’exercice d’un métier semi-spécialisé
FPT	Formation préparatoire au travail
FRQSC	Fonds de recherche du Québec – Société et culture
ISPJ	Insertion sociale et professionnelle des jeunes
MEES	Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement Supérieur
MELS	Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l’Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PFAE	Parcours de formation axée sur l’emploi
RCJEQ	Réseau des carrefours jeunesse-emploi

INTRODUCTION

Dans un contexte de mondialisation, de changements dans le monde du travail et de décrochage scolaire jugé comme une problématique internationale, notre recherche se situe dans l'univers de l'insertion socioprofessionnelle de jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans et au regard de leurs difficultés d'insertion (Blaya, 2010; Carpentier, 2008; Gouvernement du Québec, 2003b, 2008a, 2012; Secrétariat à la Jeunesse, 2009). Ainsi, le choix de s'intéresser à ces jeunes, relève de notre expérience auprès de nombre d'entre eux¹² dans le cadre de l'enseignement à l'éducation aux adultes en formation professionnelle et au sein d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle.

De nombreuses mesures ou programmes ont été mis en place pour venir en aide aux jeunes de moins de 18 ans, principalement en milieu scolaire. Pour les jeunes adultes non diplômés de plus de 18 ans, certaines initiatives comprennent les carrefours jeunesse-emploi (CJE) et les entreprises d'insertion socioprofessionnelle. Bien que de nombreuses recherches portent sur les jeunes non diplômés et leur insertion (Bourdon et Vultur, 2007; Papinot et Vultur, 2010; Trottier, Gauthier et Turcotte, 2005, 2007; Trottier, Gauthier, Hamel, Turcotte et Vultur, 2006), peu de recherches portent sur l'insertion des jeunes sans diplôme de niveau secondaire en contexte d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle (Gauthier, 2011). D'ailleurs, Comeau (2011) y répertorie près de 2 000 jeunes adultes sans diplôme de niveau secondaire. Parmi eux, certains ont participé à des activités d'organismes voués à la prévention du décrochage scolaire ou à l'aide à l'insertion avant leur passage au sein de l'entreprise d'insertion socioprofessionnelle (Ladeuix, 2001; Quintero, 2011).

² Dans ce document, nous utilisons le masculin en tant que forme générique, de manière à éviter la surcharge liée à la nomenclature simultanée des deux genres.

Nous nous intéressons à ces jeunes adultes non diplômés dans des entreprises d'insertion et, plus particulièrement, aux pratiques d'accompagnement (Dugué, Mathey-Pierre, Rist et Waysand, 2001; Paul, 2004, 2009) mises en œuvre par les intervenants œuvrant auprès d'eux. En effet, l'accompagnement fait partie de la mission spécifique de ces entreprises. Dans cet espace d'insertion, l'accompagnement de ces jeunes adultes non diplômés peut toucher leurs projets personnels (famille, résidence, relations sociales) et professionnels (travail, formation, orientation et préparation à l'emploi) (Beaucher, 2004, Beaucher et Dumas, 2008; Boutinet, 2005; Nauze-Fichet, 2005; Trottier *et al.*, 2006). Notre recherche se distingue d'autres études sur les entreprises d'insertion socioprofessionnelle au Québec qui examinent les aspects administratifs et organisationnels (Comeau, 2011; Ladeux, 2001) ou les trajectoires de participants (Pierre, 2009; Quintero, 2011) mais sans référence spécifique aux relations humaines qui sont pourtant la base de l'accompagnement.

Le premier chapitre de cette thèse expose la situation de jeunes non diplômés, ainsi que les mesures et les initiatives mises en place à travers le monde mais plus particulièrement au Québec, soit pour la prévention du décrochage scolaire, soit pour l'insertion socioprofessionnelle de ces jeunes. Les recherches répertoriées dans ce chapitre portent surtout sur les difficultés d'insertion socioprofessionnelle de jeunes adultes non diplômés de 18 à 24 ans. Certaines examinent leurs trajectoires ou parcours de vie, leurs sphères de vie ou les éléments de la réussite de leur insertion (Bourdon *et al.*, 2009; Supeno et Bourdon, 2013). Toutefois, à notre connaissance, aucune de ces études ne traite spécifiquement de l'accompagnement, ni de projets personnels et professionnels de jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans en entreprises d'insertion. Le cadre conceptuel est défini au deuxième chapitre et présente trois thèmes, soit : a) les définitions et les typologies d'insertion socioprofessionnelle, b) la définition de la notion de projet et les types de projets de jeunes adultes non diplômés, ainsi que c) les théories et les pratiques de l'accompagnement et leur application selon les milieux. Nous considérons que l'amalgame de ces construits ou définitions provenant de milieux différents apporte

une richesse à la recherche qui se situe en entreprise d'insertion, où l'on retrouve l'aspect économique et la mission d'insertion socioprofessionnelle. Ceci permet de faire un choix de définitions et de typologies qui guident notre recherche. Ce chapitre se termine par la présentation de l'objectif général et des objectifs spécifiques de recherche. Quant au troisième chapitre, y sont présentés les éléments relatifs à la méthodologie choisie pour la réalisation de notre étude, soit la posture épistémologique, le type de recherche, la population et l'échantillon à l'étude ainsi que les techniques de collecte et d'analyse des données. Le quatrième chapitre réunit les résultats de la recherche relativement aux projets personnels et professionnels de jeunes adultes non diplômés dans deux entreprises d'insertion socioprofessionnelle ainsi que l'accompagnement de ces projets effectué par les intervenants. Nous y explicitons notamment les pratiques d'accompagnement en soulignant celles qui ressortent, dont l'accompagnement par les pairs ou compagnonnage. Par la suite, le cinquième chapitre présente une discussion des résultats obtenus et le sixième, une conclusion faisant ressortir certains éléments reliés à la question de recherche, à l'objectif général et aux objectifs spécifiques ainsi que les limites de notre recherche. Nous y soulignons également des éléments de réflexion pouvant servir pour des recherches futures et pour la formation et la pratique d'intervenants tant en milieu scolaire, qu'en sciences sociales qu'en économie, afin d'améliorer les connaissances et les pratiques d'accompagnement sur les projets personnels et professionnels de jeunes adultes non diplômés participant dans des entreprises d'insertion socioprofessionnelle.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

L'insertion socioprofessionnelle de jeunes adultes non diplômés et vivant des difficultés d'insertion constitue un problème criant au Québec et ailleurs dans le monde (Blaya, 2010; Secrétariat à la Jeunesse, 2009). C'est dans ce contexte que se situe notre thèse. Ce chapitre vise à définir notre problématique de recherche et comporte trois sections. La première section aborde la situation de jeunes adultes non diplômés au regard de leur insertion socioprofessionnelle dans le contexte économique actuel. L'accent y est mis sur les problématiques du décrochage scolaire et les difficultés de ces jeunes de s'insérer dans la société et dans le milieu du travail et vivant des situations de précarité (Fournier, Bourassa et Béji, 2003). La deuxième section fait état d'initiatives et de mesures en amont et en aval, soit la prévention du décrochage scolaire et l'aide à l'insertion socioprofessionnelle de jeunes adultes non diplômés. La troisième section présente des recherches portant sur l'insertion socioprofessionnelle de jeunes adultes non diplômés; nous y abordons de façon plus spécifique les études relatives à l'accompagnement et aux projets personnels et professionnels pouvant aider le devenir professionnel de ces jeunes adultes. Nous concluons par la question de recherche et son intérêt sur le plan scientifique de même que sur le plan social et de la pratique.

1. SITUATION DES JEUNES ADULTES NON DIPLÔMÉS

Pour bien comprendre la situation des jeunes adultes non diplômés au Québec, nous présentons brièvement les effets du contexte économique et social sur l'éducation, l'importance de la formation et la valeur du diplôme pour faire face à ce contexte contemporain. Par la suite, nous faisons état du phénomène de non diplomation chez les jeunes adultes et de l'ampleur du décrochage scolaire des jeunes

au Canada et au Québec, en abordant les impacts possibles du décrochage scolaire sur la vie de jeunes non diplômés.

1.1 Une situation liée au contexte économique de sociétés industrialisées

La société actuelle s'avère marquée par l'augmentation de l'interdépendance entre les nations, les activités humaines et les systèmes politiques à l'échelle mondiale. Ce phénomène de mondialisation a des impacts dans plusieurs sphères de la vie (Carpentier, 2008), dont l'éducation, comme l'exprime le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans son plan stratégique 2009-2013, en ces termes : « Tout s'est mondialisé – réseaux d'information et de communication, transferts et échanges internationaux de biens, de main-d'œuvre et de connaissances – et l'économie s'appuie résolument sur le savoir » (Gouvernement du Québec, 2009*b*, p. 1). Sur le plan économique, on constate des changements multiples et rapides qui se traduisent par des fermetures d'usine, des scandales financiers et des crises financières. Au cœur de ces changements, ce sont les travailleurs peu qualifiés qui sont les plus touchés par les délocalisations et les coupures d'emploi, alors que la demande pour des travailleurs qualifiés est en forte hausse (Berthelot, 2006; Charest, 1999). À cet égard, le MELS soulignait, en 2009, l'importance d'assurer la présence d'une main-d'œuvre hautement qualifiée nécessitant un système d'éducation performant et, en 2016, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) réaffirme que l'éducation s'avère le principal facteur de la réussite personnelle, économique, professionnelle et sociale, dans le document de consultation publique publié à l'automne 2016 au titre évocateur : *L'Éducation, parlons d'avenir. Pour une politique de la réussite éducative* », dont la sortie a été annoncée le 21 juin 2017.

Dans ce contexte où l'emploi et l'éducation sont touchés par un nouvel ordre éducatif mondial (Laval, Weber, Baunay, Cusso, Dreux et Rallet, 2002), la formation est de plus en plus essentielle et le niveau d'éducation « est plus que jamais un

élément important du développement social et économique » (Berthelot, 2006, p. 47). Il y a quelque temps déjà, Laflamme (1993) mentionnait l'importance de la restructuration des économies nationales axée principalement sur la mondialisation des marchés et la concurrence entre les pays, soulignant que la technologie et la formation de la main-d'œuvre deviennent des enjeux dominants des sociétés. Ce même auteur indiquait aussi qu'un nombre important de jeunes sont écartés de la production et, par conséquent, de la richesse économique, surtout en regard de leurs difficultés liées à l'emploi (emploi à temps partiel, chômage, aide sociale, etc.) et leur insertion socioprofessionnelle. D'ailleurs, certains documents et recherches (Gouvernement du Québec, 2002, 2011; Ménard, 2009) confirment l'importance de ces impacts sur les jeunes n'ayant pas de diplôme. Pour le MEES (2016), les sorties de l'école sans diplôme ni qualification sont lourdes de conséquences pour le « développement des personnes, leur bien-être et leur intégration sociale et professionnelle [...] pouvant mener à des conditions de vie marquées par la précarité, la pauvreté, les difficultés et l'insécurité au plan physique et mental » (p. 4), sans compter leur dépendance sociale et économique les empêchant de jouer pleinement leur rôle social et communautaire. Cela, sans tenir compte des dépenses publiques impliquées et de la réduction de l'accès à une main-d'œuvre qualifiée dont le Québec aura besoin d'ici 2022 (Emploi-Québec, 2014).

1.2 Une situation qui perdure

Dans ce contexte d'incertitude sur tous les plans, la problématique du décrochage scolaire se révèle d'intérêt général au Canada, et particulièrement au Québec. En effet, selon les données statistiques canadiennes utilisées par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2013), 16 % des jeunes du secondaire du réseau public quittaient l'école sans diplôme ou qualification en 2012-2013. Au Québec¹, en 2009, comme en témoignent les données

¹ Bien que les modes de calcul diffèrent entre les données canadiennes et québécoises, entre autres en raison des différences de niveaux de scolarité entre les provinces, les données du MELS s'avèrent intéressantes sur la question.

du MELS (Gouvernement du Québec, 2008a), 58,8 % des élèves inscrits au secondaire ne terminaient pas leur scolarité en cinq ans, mais pour certains avec des années supplémentaires (d'Ortun, 2009). Le Québec offrait ainsi un portrait peu reluisant au chapitre du classement mondial, se situant au 16e rang selon les données de l'OCDE répertoriées en 2008 et au 9e rang des provinces canadiennes pour le taux de diplomation de la population des 20-24 ans. Depuis, la situation s'améliore. Ainsi, en 2012-2013, le taux d'obtention d'un diplôme ou d'une qualification de niveau secondaire était de 94 %, dépassant le taux moyen des pays de l'OCDE, selon le Ministère de l'Éducation du Québec ([MEQ], 2014). Par ailleurs, le taux d'emploi au Québec chez les 25 à 64 ans sans diplôme était de 54 % en 2015 (comparé à 70 % pour les personnes ayant complété leurs études secondaires et jusqu'à 83 % pour les études universitaires) (Statistique Canada, 2016).

Au Québec et au plan international, l'expression « décrochage scolaire » consiste en l'abandon des études sans obtention d'un diplôme (Blaya, 2010; Gouvernement du Québec, 2003a)². Dans le cadre d'une étude comparative sur le décrochage scolaire dans certains pays, notamment en Europe et en Amérique du Nord, Blaya (2010) a interrogé par questionnaire 1 701 élèves de collèges et de lycées professionnels français dans 26 établissements et a réalisé 345 entretiens avec des élèves potentiellement décrocheurs et des jeunes ayant décroché ainsi que des parents et des professionnels. À l'instar d'autres recherches aux États-Unis (Carroll et Erkut, 2009) et en Europe (Eurostat, 2009, 2015; OCDE, 2007), Blaya (2010) soulève la question du décrochage scolaire comme problème international majeur et ses conséquences chez les jeunes, particulièrement susceptibles de vivre des difficultés d'insertion socioprofessionnelle. Mais, avant tout, le décrochage scolaire représente un véritable drame humain (Groupe de travail sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec et McKinsey et Compagnie, 2009; Ménard, 2009), ou « un drame

² Selon le MEQ (Gouvernement du Québec, 2003a), un décrocheur est : « un élève qui, inscrit au 30 septembre d'une année, n'est ni diplômé au cours de l'année, ni inscrit l'année suivante, que ce soit à la formation générale des jeunes, à la formation générale des adultes ou à la formation professionnelle » (p. 7).

pour l'enfant, pour les parents, pour le Québec » (Gouvernement du Québec, 2002, p. 3); une situation qu'on ne peut passer sous silence.

1.3 Une situation ayant des impacts importants

Des impacts notables sont reliés à la situation de ces jeunes non diplômés en situation de décrochage scolaire, impacts qui peuvent se situer tant au niveau de l'emploi qu'aux plans personnel et social, comme nous le montrons ci-après.

1.3.1 Des impacts au niveau de l'emploi

Les jeunes décrocheurs sont susceptibles de connaître des échecs répétés et même le rejet dans une société qui évolue rapidement, de présenter des taux de chômage plus élevés, des revenus annuels moyens plus bas et des risques accentués de faire partie des marginaux de la société (OCDE, 2008, 2016; Statistique Canada, 2016). En plus, selon les données de l'Enquête sur la population active de Statistique Canada (2016), le niveau d'emploi pour les personnes sans diplôme d'études secondaires (DES) était de 54 % en 2015 et la situation sur le marché du travail reste précaire, en dépit de la diminution soutenue de la population sans DES.

D'ailleurs, le rapport sur l'emploi de l'OCDE (2016) souligne la faible création d'emplois et le risque que les jeunes vulnérables (comme les jeunes sortis prématurément de l'école qui ne sont ni scolarisés, ni en formation ni en emploi – les NEET) soient définitivement mis à l'écart sur le marché du travail augmente. À ce sujet, la France affichait en 2014 près de deux millions de jeunes sans emploi ni diplôme, selon le Conseil économique, social et environnemental (2015). À compter de 2014, la France a instauré une garantie offrant aux jeunes de 18 à 25 ans sans emploi ni formation un accompagnement ainsi qu'une aide financière, et ce, jusqu'en 2017, pour les aider (c'est ce qu'on appelle des « contrats aidés » en France). Par conséquent, au plan économique, l'absence de formation résulte en de grandes difficultés à s'insérer dans le monde du travail.

1.3.2 Des impacts au plan personnel et social

Au plan personnel, les jeunes non diplômés ayant décroché sont susceptibles de présenter des inadaptations sociales telles que des troubles du comportement et de la délinquance (Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 2000). D'ailleurs, selon le Groupe de travail sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec et McKinsey et Compagnie (2009), « les non-diplômés composent la majorité des assistés sociaux et constituent l'essentiel de la population carcérale » (p. 11). Au plan social, les décrocheurs bénéficient davantage de l'aide sociale et de l'assurance emploi que les jeunes diplômés (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004), ce qui les rend susceptibles de vivre des difficultés relatives à la pauvreté, la précarité³ et l'exclusion sociale⁴ (Secrétariat à la Jeunesse, 2009; Gouvernement du Québec, 2016).

Ainsi, le plan d'action de l'OCDE (2013) pour les 34 pays en faisant partie, utilise le terme de « crise » pour qualifier un taux de chômage de 16,5 % chez les jeunes de 15 à 24 ans ainsi que ceux de 25 ans et plus (ces données ne comprennent pas les NEET, pour qui la situation s'avère encore plus difficile). De longues périodes de chômage pour les jeunes présentent un potentiel d'effets négatifs à long terme : baisse de niveaux d'emploi, d'employabilité, de satisfaction, des effets sur la santé ainsi que des risques d'exclusion. Ainsi, il est estimé que six mois de chômage à l'âge de 22 ans signifie une baisse de 8 % de revenu à 23 ans avec des répercussions à l'âge de 30 ans. En outre, plus le niveau de scolarisation est faible, plus les effets perdurent, notamment chez les jeunes qui ont abandonné l'école sans diplôme.

Bien que ces impacts soient importants, il faut cependant ajouter que certaines recherches au Québec démontrent qu'il existe un marché du travail pour ces jeunes

³La précarité dans son sens large réfère à la précarité de l'emploi (relation contractuelle), la précarité du travail (activité moins rémunérée), la précarité économique (ressources financières) et la précarité sociale (conditions de vie), selon Paugam (2005) et Rose (2007).

⁴L'exclusion sociale correspond à la rupture du lien social selon Autès (1995).

qui utilisent ou mobilisent certaines stratégies (Gauthier *et al.*, 2004; Vultur, 2005), comme nous l'indiquons dans la section portant sur les recherches.

Néanmoins, les constats en matière de décrochage scolaire ont amené les gouvernements de plusieurs pays sur plusieurs continents (Amérique du Nord, Europe et Australie) à mettre en place des mesures diverses d'intervention pour la prévention du décrochage scolaire, soit en amont de la problématique, soit en aval, d'autres visant l'insertion socioprofessionnelle de ces jeunes non diplômés.

2. MESURES ET INITIATIVES MISES EN PLACE AU QUÉBEC ET AILLEURS

Quelques mesures présentées ci-après visent la prévention du décrochage scolaire ou l'insertion socioprofessionnelle de jeunes non diplômés à travers le monde et au Québec.

2.1 Mesures et initiatives visant la prévention du décrochage scolaire

2.1.1 À travers le monde

La question du décrochage a suscité de multiples recherches à travers le monde, puisque le problème affecte toutes les économies industrielles. Les recherches en langue anglaise fournissent une panoplie d'initiatives documentées dans de nombreux pays et nous suggérons d'en faire un bref survol.

Soulignons tout d'abord les termes en langue anglaise utilisés pour la recherche, soit : *drop out*; *drop-out-of-school*, *students-drop-outs* et *school drop-outs*. Les résultats comprennent à la fois les taux de décrochage et des moyens de prévention et d'intervention. Au Canada, The Canadian Education Association (CEA) et l'Ontario Institute in Studies in Education (OISE) (2011) publient des recherches, entre autres, sur la prévention du décrochage scolaire. Aux États-Unis, Smink et Schargel (2007) ont développé quinze stratégies efficaces avec le National Dropout

Prevention Center, où ils insistent sur la collaboration école et communauté ainsi que sur les relations mentoriales et tutorales individuelles. En outre, le rapport de la National Education Association (2008) souligne que le décrochage scolaire, c'est l'affaire de tous.

Dans les pays de l'OCDE (2011), environ un élève sur cinq n'atteint pas le niveau minimal d'éducation, et ce, malgré des politiques qui s'y attaquent régulièrement. Ce rapport fait état d'une crise au sein des jeunes, dont des « jeunes sans emploi, sans diplôme ou qualification » (NEET), où le Royaume-Uni fait piètre figure puisque c'est là où le taux de décrochage est le plus élevé, avec près d'un million de jeunes de 16 à 24 ans dans cette catégorie (OCDE, 2013). L'Europe présente ainsi des objectifs de réduire le taux de décrochage à 10 % pour l'année 2020 (Eurostat, 2015). Certains pays d'Europe (ou régions à l'intérieur de ces pays) se sont regroupés dans des efforts concertés autant en prévention qu'en intervention et ont publié un ouvrage, l'Assembly of European Regions (2017), comprenant la France, la Belgique, la Norvège, la Serbie, la Suède, la Roumanie, l'Espagne et le Royaume-Uni. Parmi les mesures de prévention, il s'agit de reconnaître les élèves à risque afin de connaître leurs besoins et y répondre adéquatement, comme au Québec et ailleurs, en encourageant les mesures pour agir sur leur motivation et leur engagement (dont le support et l'encouragement des adultes) ainsi que des relations sociales aidantes. Quant à l'Australie, le Mitchellin Institute (2015) souligne le rôle des parents et des communautés afin de prévenir le décrochage et Clarke (2015) note qu'il faut intervenir, puisque 20 % des jeunes australiens quittent l'école trop tôt et en subissent les conséquences économiques. L'auteure suggère des approches multidimensionnelles auprès des jeunes, mais également auprès des parents et de la communauté dans laquelle ils vivent. Dans une recherche auprès d'étudiants en Australie et au Japon, l'Australian Council for Educational Research (ACER) et le Kawaijuku Group (2016) au Japon concluent que les étudiants complètent leurs études s'ils vivent des relations solides avec leurs directeurs. Nous suggérons que

ceci peut aussi s'appliquer dans des entreprises d'insertion auprès des participants, même si la recherche précitée se situe dans les universités.

2.1.2 Au Québec

Depuis quelques années, les recherches et le discours social au Québec ne traitent pratiquement plus de décrochage scolaire et se penchent plutôt, pour des raisons plus politiques qu'autrement, sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment dans le cadre de la mise en place d'actions concertées entre le MELS et le FRQSC (Chaire de recherche Normand-Maurice, 2014; Gouvernement du Québec, 2003a; Rousseau, 2009b). Ainsi, de nombreux chercheurs s'intéressent particulièrement aux questions relatives aux mesures ou aux initiatives mises en place pour contrer le décrochage scolaire ou favoriser la réussite et la persévérance scolaires (Blaya, 2010; Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008; Lapointe, Labrie et Laberge, 2010; Lessard, 2004; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes, 2007).

Parmi ces mesures, nous retrouvons des tables de concertation ou des réseaux scolaires regroupés sous une Stratégie d'actions adoptée par le MELS en 2009, mettant l'accent, entre autres, sur des projets aidant l'apprentissage de matières scolaires, le soutien aux élèves en difficulté, le soutien parental ou la valorisation de la formation professionnelle (Gouvernement du Québec, 2009a). Cette stratégie comporte donc une mobilisation de tous les acteurs (ministère, élèves, personnels scolaires, membres de la communauté, milieu de l'emploi et tables régionales d'éducation de tous niveaux) (Gouvernement du Québec, 2009a). Parmi les objectifs de la stratégie, on peut noter l'accompagnement individualisé aux élèves de niveau secondaire pour les mener à la diplomation, puisque le décrochage scolaire se situe le plus souvent à ce niveau d'éducation. Parmi les diverses initiatives se retrouvent des projets visant à éduquer les jeunes de niveau secondaire à l'entrepreneuriat pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires. La recherche de Lapointe *et al.*

(2010) a d'ailleurs mis en relief la pertinence de projets entrepreneuriaux pour favoriser la réussite scolaire (persévérance, motivation, amélioration des résultats dans certaines matières) et personnelle (confiance en soi, autonomie, sens des responsabilités) des élèves. Les résultats de cette recherche auprès d'environ une quarantaine de jeunes ont permis d'identifier une typologie de projets entrepreneuriaux et de confirmer l'effet de ces projets sur la réussite personnelle, surtout par la collaboration et l'entraide, ainsi qu'une meilleure confiance en soi et estime de soi.

Au plan scolaire, la participation à ces projets permet aux élèves de ne « plus être stressés par la peur de l'échec » (Lapointe *et al.*, 2010, p. 59), et un plaisir d'apprendre relié au « caractère interactif, concret et signifiant des apprentissages » (Ibid.). De plus, dans le contexte de prévention du décrochage scolaire, le Guide québécois sur la prévention du décrochage, développé par Potvin *et al.* (2007), fait figure d'innovation à travers le monde (Blaya, 2010). Potvin et ses collaborateurs y présentent les différents facteurs à l'œuvre en matière de prévention du décrochage scolaire, soit : les facteurs scolaires, personnels, familiaux et sociaux. Ils indiquent également des moyens et des outils d'accompagnement pour les types d'élèves à risque de décrochage scolaire. Ainsi, le thème de l'accompagnement des élèves et l'accompagnement des parents semblent ressortir parmi les éléments importants pour la prévention du décrochage, mais également pour la réussite et la persévérance scolaires. Potvin *et al.* (2007) insistent également sur l'importance de relations saines entre les élèves, les intervenants (enseignants et intervenants scolaires) et les parents à la fois, éléments que l'on retrouve aussi dans d'autres recherches menées par Potvin (2015) sur le décrochage scolaire, son dépistage et les modes d'intervention selon les types de décrocheurs.

Bourdon et Baril (2016), pour leur part, ont procédé à une recension des écrits sur les formes de soutien des actions non scolaires à la persévérance scolaire et répertorié dix-sept programmes et dispositifs au Québec, aux États-Unis et en France

visant la persévérance scolaire ou le retour en formation des 12-35 ans sans diplôme. Ce travail de recherche fait ressortir quatorze formes de soutien (repérage, soutien scolaire, activités parascolaires, soutien à l'orientation et à l'exploration et soutiens extrascolaires), tout en insistant sur la diversité de ces formes de soutien. Les auteurs suggèrent qu'il existerait un « “modèle” québécois en matière d'intervention [...] à cheval entre ce qui se fait en France et aux États-Unis, avec un accent particulier sur l'accompagnement individualisé et les formes de soutien (psychosocial et scolaire individuel) qui lui sont associés ». (p. 16)

Certains organismes font partie du Regroupement des organismes communautaires de lutte au décrochage scolaire (ROCQLD) au Québec. Formé d'une cinquantaine d'organismes aidant les décrocheurs scolaires, décrocheurs sociaux, décrocheurs familiaux, toxicomanes, jeunes adultes analphabètes et enfants issus de l'immigration, ils développent des programmes et des activités visant la prévention du décrochage, la réinsertion et l'inclusion scolaires, le rattrapage, l'aide aux devoirs et l'intégration des jeunes immigrants. Lors de la quatrième rencontre nationale de ces organismes, Baby (2017) souligne l'importance des actions de ces derniers : « Une sorte de dernier recours pour aider ces jeunes à reprendre goût à la vie, mais aussi pour leur redonner le goût d'apprendre et d'apprendre-à-apprendre tout au long de la vie, comme l'arme suprême de leur émancipation. » (p.1)

La grande majorité des recherches répertoriées met aussi l'accent sur le partenariat avec des établissements et organisations associés au secteur de l'éducation, ce que nous retrouvons aussi en matière d'insertion socioprofessionnelle dans notre recherche.

Le MELS souligne également l'appui d'une centaine de projets de recherche pour tous les ordres d'enseignement, représentant un investissement de plus de 10 millions de dollars depuis 2002, dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) (Gouvernement du Québec, 2014) et

des recherches ciblées sur les approches et les pratiques favorisant la persévérance et la réussite (Gouvernement du Québec, 2015). Il s'agit vraisemblablement d'une préoccupation qui demeure importante au Québec. Par ailleurs, nous ne saurions recenser l'ensemble de ces recherches ni relier directement les initiatives ou les recherches aux résultats encourageants en termes de baisse du taux de décrochage scolaire et de hausse du taux de diplomation au Québec (Gouvernement du Québec, 2012). Toutefois, il reste que de nombreux jeunes devenus adultes ne réussissent pas à obtenir leur diplôme d'études secondaires, vivent des situations de précarité et éprouvent des difficultés d'insertion socioprofessionnelle. C'est pourquoi certaines mesures visent spécifiquement l'insertion socioprofessionnelle.

2.2 Mesures visant l'insertion socioprofessionnelle

2.2.1 À travers le monde

Parmi les recommandations du rapport de l'OCDE (2013), on trouve : a) la prévention du décrochage, l'éducation formelle et non formelle ainsi que le support personnalisé en formation et en emploi; et b) la nécessité de supporter des approches privilégiant la collaboration étroite entre les initiatives locales et les milieux de l'éducation, des entreprises et des services gouvernementaux. Ceci nous amène aux entreprises d'insertion socioprofessionnelle qui font partie de l'économie sociale. L'OCDE (2013) utilise le sigle SEO pour nommer les organisations faisant partie de l'économie sociale et comprenant à la fois des coopératives, des mutuelles, des associations, des fondations ou des entreprises sociales. Elles jouent un rôle dans l'insertion socioprofessionnelle des groupes vulnérables (chômeurs à long terme et personnes ayant des problèmes au niveau social ou mental). Ce rapport compare la création d'emplois dans ces organisations dans les 34 pays membres en soulignant toutefois la grande diversité de leurs champs d'activités, leur environnement, leurs modes de fonctionnement, de gouvernance et de financement.

Defourny et Nyssens (2008) mentionnent qu'en Europe, des entreprises sociales jouent un rôle dominant dans leur mission d'aider les gens peu qualifiés et sans emploi. Ces entreprises sociales d'insertion (SEI) ou, en anglais, Work Integration social entreprise (WISEs), ont une mission semblable aux entreprises d'insertion au Québec, soit celle de l'insertion socioprofessionnelle des travailleurs défavorisés. Ainsi, Davister, Defourny et Gregoire (2004) mesurent la performance socioéconomique de 150 entreprises réparties dans 11 pays de l'Union européenne selon leurs ressources, les bénéfices individuels et collectifs et les politiques publiques. Ces chercheurs présentent les modalités d'insertion entre les entreprises européennes, soit : a) une expérience de travail ou une formation par le travail (comme employé ou stagiaire), ou b) des emplois permanents autofinancés ou subventionnés, ou un objectif de socialisation de personnes ciblées. Les tendances nationales émergentes indiquent que la France et l'Allemagne concentrent leurs efforts sur la première option, alors que la Belgique, l'Irlande et l'Espagne privilégient la seconde. Ainsi, le modèle québécois d'entreprise insertion socioprofessionnelle se rapproche de celui de la France et de l'Allemagne, comme nous le verrons plus loin dans la section traitant des entreprises d'insertion au Québec. L'étude de Defourny et Nyssens (2008, 2010) porte sur les différences et les convergences entre les conceptions de l'entreprise sociale en Europe et aux États-Unis et démontre, entre autres, les différences suivantes : les États-Unis mettent l'emphase sur les revenus et l'économie de marché, alors que l'Europe possède une vision axée sur les bénéfices sociaux et l'économie sociale. Toutefois, les chercheurs mentionnent l'importance de partager et de collaborer afin d'apprendre les uns des autres. Quant aux pays asiatiques, dans une vaste recherche couvrant plus de 50 pays et impliquant 200 chercheurs, Bidet, Defourny et Nyssens (2016) mentionnent que deux d'entre eux se distinguent à la suite de l'allégement politique, soit la Corée du Sud et le Japon, par la mise en place de réglementations pour l'établissement d'entreprises sociales reconnues. La Chine emboîte le pas également afin de répondre à des problématiques sociales communes.

En Allemagne, le système dual constitue un modèle différent pour l'insertion des jeunes en ce que le gouvernement allemand participe avec les entreprises dans la formation professionnelle et technique, en collaboration avec les chambres de commerce et les syndicats. En 2010, 1,5 million de jeunes de 15 à 24 ans y étaient et le taux annuel de placement était de 66 %. Ce sont quelque 500 000 entreprises, dont le plus souvent des petites PME de moins de 50 employés ainsi que des plus grandes, qui y participent financièrement et forment des stagiaires pour des périodes de deux à trois ans (Delautre, 2014). Cette formation vise 348 métiers ou occupations dans différents secteurs d'activités et les apprentis reçoivent un salaire équivalent environ au tiers des salaires réguliers. Les formations de deux ans mènent plutôt à des métiers semi-spécialisés et celles de trois ans à des métiers techniques; d'ailleurs, 58 % sont des garçons et 42 % des filles, mais la concentration pour ces dernières est souvent reliée aux emplois de bureau et aux services personnels. Ce système favorise ainsi une main-d'œuvre qualifiée pour les entreprises comme Bombardier Transport et Siemens, et d'autres de toutes tailles oeuvrant en Allemagne dans des secteurs d'activités technologiques, par exemple. D'ailleurs, comme le souligne Hart (2016), le taux de chômage en Allemagne est de 8 %, alors que les autres pays européens présentent des taux de 20 % et plus. Comme l'exprime Delautre (2014) :

En Allemagne, outre que l'éducation est une responsabilité propre des Länder (équivalent des provinces), son organisation fortement segmentée entre des filières plus ou moins sélectives est en grande partie dictée par le souci de faciliter les transitions vers la vie professionnelle (p. 7)

C'est de ce modèle que s'inspire la formation québécoise en alternance travail-études (ATE) en formation professionnelle, bien que, notamment, le financement diffère et que son application et sa reconnaissance y soient assez récentes. Ainsi, comme le souligne Hart (2016), en Allemagne et en Suisse, la formation se fait dans l'entreprise et par un personnel spécialisé, alors qu'au Québec, la formation se fait dans les établissements scolaires et les stages se font en environ

20 % du temps de formation, jusqu'à 40% dans certains secteurs (santé). Ce sont ces entreprises qui se rapprochent le plus des entreprises d'insertion au Québec, bien que leurs objectifs soient plus dictés par l'économie et la formation de la main-d'œuvre la plus qualifiée possible que la mission d'insertion des jeunes sans diplôme ou sans emploi. L'Allemagne vise surtout la relève des emplois par des jeunes puisque la population y est vieillissante, comme partout dans le monde.

Plus près de nous, des chercheuses ontariennes (O'Connor et Meinhard, 2014) comparent les entreprises sociales d'insertion au Royaume-Uni, aux États-Unis et en Ontario. Parmi les facteurs évoqués sur l'importance de ces entreprises, ces auteures mentionnent la croissance de ce secteur de l'économie en raison, entre autres, de la possibilité de ces organisations d'être autosuffisantes financièrement. Ceci n'est pas négligeable en contexte de coupures, sans compter leur potentiel de rejoindre plus aisément les individus à risque (à bas salaires, niveau d'éducation non élevé, sans-abri et individus aux prises avec des problèmes de santé mentale ou vulnérables). Ces chercheuses examinent les politiques, les modes de financement et les aspects légaux et elles concluent que bien que ce secteur offre des opportunités d'aider des participants vulnérables, leur mode de financement demeure aussi précaire que la population qu'ils desservent.

Ainsi, malgré certaines critiques concernant les emplois et les secteurs d'activité peu rémunérés (services personnels, métiers non spécialisés, entre autres) dans lesquels les participants et les entreprises d'insertion semblent opérer (Buckingham et Teasdale, 2013), nous considérons qu'il est pertinent de faire une étude au sein d'une entreprise d'insertion socioprofessionnelle au Québec.

2.2.2 Au Québec

Une pléthore de mesures, initiatives, programmes ou projets existent au Québec et s'adressent aux jeunes et aux adultes, avec comme objectif de favoriser

l'insertion sociale, l'intégration professionnelle ou la réinsertion sociale ou professionnelle. La présente section n'entend pas en faire l'inventaire, mais tente plutôt d'exposer certaines initiatives ou mesures, en milieu scolaire ou en milieu de travail, visant l'insertion socioprofessionnelle de jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans.

En milieu scolaire, certains programmes visent à faciliter l'insertion professionnelle, tels : a) le Parcours de formation axé sur l'emploi (PFAE) basé sur des trajectoires vers l'emploi ou la scolarité (Rousseau, Samson et Bergeron, 2007; Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007); b) la Formation préparatoire au travail (FPT); c) la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS); ainsi que d) les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER), où les jeunes expérimentent l'imprimerie et le recyclage d'ordinateurs, par exemple.⁵ Ces programmes sont intéressants, parce qu'ils mettent les jeunes en difficulté en contact avec les milieux de travail et l'apprentissage de métiers ou de métiers semi-spécialisés, en leur permettant de vivre des expériences de travail souvent sous forme de stages. Ces pratiques sont donc orientées vers la mise en action de ces jeunes qui éprouvent des difficultés dans le milieu scolaire traditionnel (Baby, 2005; Boutet et Dumoulin, 2003). D'ailleurs, Audet et Julien (2006) mentionnent les résultats positifs importants en termes de taux de placement (près de 95 %) dans des entreprises à la suite de leur passage dans un CFER. Par contre, ces formations visent surtout les jeunes de 16 à 18 ans, alors que nous nous intéressons aux adultes de 18 à 35 ans n'ayant pas obtenu leur diplôme d'études secondaires.

En dehors du milieu scolaire, d'autres mesures encouragent ou favorisent des stages en entreprise pour aider l'insertion socioprofessionnelle des jeunes de 16 à 35

⁵ La formation Insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), un programme créé en 1986 pour les jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, a été en quelque sorte le précurseur des Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) qui œuvrent dans diverses régions de la province et dont l'objectif est l'insertion socioprofessionnelle des jeunes de 16 à 18 ans en difficulté et sans diplôme d'études secondaires (DES) ni d'études professionnelles (DEP) (Fondation de l'Entrepreneurship, 2009; Rousseau, 2003; Samson, 2007).

ans et leur choix professionnel par l'expérience exploratoire (Ganz, 2000), soit les carrefours jeunesse-emploi (CJE) qui offrent des stages dans différents milieux, et les entreprises d'insertion socioprofessionnelle où les jeunes adultes vivent une expérience de travail en tant qu'employés actifs au sein d'une entreprise de services ou de production. Nous présentons les éléments de ces organismes et entreprises dans les sous-sections suivantes.

2.2.2.1 Carrefours jeunesse-emploi (CJE)

Les Carrefours jeunesse-emploi visent l'insertion professionnelle des jeunes diplômés ou non de 16 à 35 ans et leur offrent, entre autres, des services d'orientation et de recherche d'emploi, des stages courts en entreprise, de l'accompagnement pour le retour aux études ou le démarrage d'une petite entreprise (Réseau des carrefours jeunesse-emploi du Québec, 2013). Il existe une centaine de CJE répartis dans toutes les régions du Québec, et certains de leurs programmes font l'objet de recherches, surtout au regard des parcours de ces jeunes et de leurs réseaux sociaux (Bourdon *et al.*, 2009; Supeno et Bourdon, 2013; Trottier et Gauthier, 2007; Vultur, 2007). Rousseau (2016) souligne que les CJE constituent un maillon important du retour en formation des jeunes de 16 à 24 ans et que la participation de ces jeunes aux projets mis en place contribue à la persévérance et à la motivation scolaire pour le retour en éducation aux adultes. Selon cette chercheuse, plus le lien participatif entre les écoles secondaires et le CJE sont présents, plus les retombées sont positives pour les participants. C'est d'ailleurs ce que propose Bourdon (2016) lorsqu'il mentionne l'importance de miser sur un accompagnement soutenu qui embrasse toutes les sphères de la vie. Ce type d'approche appelle des collaborations intersectorielles dont les modes d'intervention et de concertation dépassent les divisions administratives courantes. Certaines de ces collaborations ont déjà montré des résultats intéressants.

(p. 1)

Bourdon *et al.* (2009), puis Supeno et Bourdon (2013), ont étudié les parcours de 45 jeunes non diplômés de 18 à 24 ans en CJE dans trois régions du Québec. Supeno et Bourdon (2013) s'intéressent plus particulièrement à leurs trajectoires et soulignent, notamment, le rôle de l'entourage « qui se révèle souvent critique dans la sortie de la précarité » (p. 120). Les exemples cités comprennent des membres de la famille ou des amis qui valorisent le projet professionnel ou deviennent source d'inspiration. De plus, ces chercheurs indiquent que le parcours de vie comprend une combinaison complexe de sphères de vie en interrelation. Quant à Vultur (2007), il apporte un éclairage sur les trajectoires professionnelles de 98 jeunes ayant interrompu leurs études de niveau secondaire ou collégial, à partir de l'échantillon de l'étude de Gauthier, Hamel, Molgat, Trottier, Turcotte et Vultur (2004). Les résultats de Vultur (2007) montrent que certains d'entre eux sont susceptibles de trouver les éléments mobilisateurs vers la sortie de la précarité. En outre, Trottier et Gauthier (2007) examinent une partie de ce dernier échantillon (soit 46 jeunes) et suggèrent certains facteurs de l'insertion comme le niveau de scolarité, mais également les stratégies utilisées par les jeunes pour sortir de leur situation de précarité, ainsi que l'existence de projets de vie.

Il importe toutefois de souligner que Bourdon *et al.* (2009) de même que Supeno et Bourdon (2013) et Rousseau (2016) étudient la situation de jeunes non diplômés ne dépassant pas l'âge de 24 ans et que les recherches à partir de l'échantillon de Gauthier *et al.* (2004) comprennent des jeunes ayant un diplôme de niveau secondaire. Ces derniers distinguent d'ailleurs les indicateurs d'insertion du marché du travail pour les 18-24 ans de ceux des 25 ans et plus. Ces constats nous amènent donc à examiner la situation de jeunes non diplômés de niveau secondaire âgés de 18 à 35 ans, puisque les recherches actuelles répertoriées sont surtout axées sur les jeunes de moins de 25 ans. Ce choix s'impose en quelque sorte, d'autant plus que le mémoire du Réseau des CJE, déposé auprès du gouvernement du Québec en septembre 2015, fait état de la nécessité de la continuation de l'accompagnement qui « doit être plus long et plus accru pour en arriver à des résultats durables », surtout

pour les « jeunes qui ne sont ni en emploi, ni aux études et/ou en difficulté » (RCJÉQ, 2015, p. 7). Le Réseau spécifie que la période de transition vers la vie adulte est vécue jusqu'à presque 35 ans par un grand nombre de jeunes, considérant l'âge moyen d'entrée à la vie active à 22 ans. Le Réseau recommande donc au Secrétariat à la Jeunesse de définir la jeunesse de 15 à 35 ans. Par ailleurs, aucune recherche, à notre connaissance, ne porte sur les jeunes de plus de 24 ans. Nous souhaitons donc explorer l'univers des entreprises d'insertion socioprofessionnelle qui offrent notamment des services aux jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans en situation de précarité. L'information sur les entreprises d'insertion est présentée à la sous-section suivante.

2.2.2.2 Entreprises d'insertion socioprofessionnelle

Au Québec, les entreprises d'insertion socioprofessionnelle s'adressent surtout aux jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans ayant vécu des expériences auprès d'autres organismes ou entreprises et qui, souvent en dernier ressort, acceptent de participer au programme des entreprises d'insertion socioprofessionnelle. Il s'agit d'une catégorie d'initiatives faisant partie de ce qu'il est convenu d'appeler au Québec le secteur de l'économie sociale, soit des activités économiques fondées sur des valeurs de solidarité, de citoyenneté et d'autonomie qui se traduisent par les principes suivants: 1) finalité de services aux membres ou à la collectivité; 2) autonomie de gestion; 3) processus de décision démocratique; et 4) primauté des personnes et du travail sur le capital dans la répartition des bénéfices (Ladeux, 2001).

Notons qu'il y a 48 entreprises d'insertion socioprofessionnelle dans 12 régions du Québec et qu'elles font partie du Collectif des entreprises d'insertion socioprofessionnelle du Québec (CEIQ). Depuis les années 1980, ces entreprises ont été créées par des initiatives locales et communautaires au Québec et ailleurs dans le monde, soit sous le vocable « entreprises d'insertion socioprofessionnelle », ou « entreprises d'insertion » au Québec ou en Europe, ou « entreprises collectives » au

Canada et aux États-Unis. Leur mission consiste à aider les personnes vivant des situations de précarité ou d'exclusion. D'ailleurs, selon les Actes de la rencontre internationale des entreprises d'insertion ayant eu lieu à Montréal en 2004, la juxtaposition des termes « Entreprise d'insertion : une contradiction? Un paradoxe? » Présente une apparente incompatibilité dans laquelle se trouve le fondement même de cette intervention atypique et originale : « mettre l'économique au service du social » (Caisse d'économie solidaire Desjardins, 2004, p. 11). Ce thème a d'ailleurs été renouvelé au Forum international de l'économie sociale tenu en 2011, à Montréal, pour inclure la mention de la solidarité dans l'appellation « économie sociale et solidaire ». En effet, les entreprises d'insertion socioprofessionnelle s'inscrivent dans un mouvement d'entrepreneuriat social répondant « aux imperfections du marché par des innovations de gestion visant à transformer en profondeur les individus et la société, et ainsi, résoudre des problèmes sociaux » (Comeau, 2011, p. 3), tout en participant au développement socioéconomique de leur région. Lors de leur parcours au sein de l'entreprise d'insertion socioprofessionnelle, les jeunes adultes non diplômés participent aux activités de l'entreprise en tant qu'employés (travail), participent à des formations en milieu de travail (formation) et des formations académiques en collaboration avec des commissions scolaires. Soulignons qu'au début du programme d'entreprise d'insertion, un intervenant psychosocial procède à l'élaboration d'un plan d'action personnalisé examinant les projets de ces jeunes. Ces derniers y reçoivent ainsi des services d'orientation et de préparation à l'emploi (insertion professionnelle) de même que de l'accompagnement par des intervenants au sein de l'entreprise et à l'externe chez des partenaires de l'entreprise.

En effet, certaines entreprises d'insertion socioprofessionnelle ont trouvé une façon spécifique d'aider ces jeunes adultes non diplômés par des ententes avec des institutions scolaires qui offrent des cours à l'éducation des adultes ou en formation professionnelle aux jeunes adultes participant dans ces entreprises. L'offre d'enseignement dans certaines entreprises peut faire une différence dans la vie de ces jeunes adultes non diplômés, puisque, comme l'affirme Pageau (2005) : « le savoir et

les compétences des individus sont une composante importante de leur bien-être individuel, mais aussi une condition essentielle au développement d'une société » (p. 1).

Nous nous intéressons ainsi spécifiquement aux jeunes adultes sans DES de 18 à 35 ans dans les programmes de ces entreprises, puisqu'environ 2000 jeunes adultes d'entre eux s'y retrouvent. Les résultats montrent que plus de 66 % complètent leur parcours et au-delà de 51 % « réussissent leur insertion », c'est-à-dire qu'ils intègrent un emploi ou retournent aux études, surtout en formation professionnelle (Comeau, 2011). Il y a donc lieu de s'interroger sur ce qui se passe chez ces jeunes pour qu'ils réussissent. Nous faisons l'hypothèse que, parmi les facteurs aidants, l'accompagnement reçu puisse faire une différence. En effet, l'approche jumelant à la fois l'insertion sociale et l'insertion professionnelle peut s'avérer significative dans certains cas. En outre, ce qui sous-tend une approche socioprofessionnelle, c'est l'accent mis sur l'aspect humain et les relations humaines à la base de ce type d'aide. Nous suggérons également que, dans une entreprise d'insertion, ces relations humaines ont lieu avec des intervenants ou peut-être d'autres personnes, sous forme d'accompagnement ayant pour objectif de faire une différence dans la vie de ces jeunes adultes. Dans un autre ordre d'idées, nous considérons également que les entreprises d'insertion offrent un milieu de vie où, pour une période d'au moins six mois, les participants vivent une situation de stabilité dans leur emploi et leur rémunération, leur donnant un statut de salarié. Ceci peut différencier les entreprises d'insertion d'autres mesures ou initiatives, d'où notre intérêt pour une recherche dans ce milieu.

En outre, au plan scientifique, il importe de souligner que la non-participation de ces jeunes à la communauté présente des impacts sociaux importants qui affectent les jeunes eux-mêmes, mais également leur entourage immédiat et éloigné, tout en privant la société de personnes qui peuvent apporter une contribution non négligeable au plan socioéconomique. Pour ces raisons, nous faisons l'hypothèse que le passage

au sein d'une entreprise d'insertion puisse constituer une réponse adéquate à cette problématique humaine et sociale, en mettant l'accent sur un accompagnement lié à leurs difficultés individuelles, mais aussi en leur procurant un environnement propice à l'apprentissage du travail et au développement de leurs projets de vie (s'ils en ont un). Ainsi, une meilleure connaissance de ces entreprises d'insertion et de leur apport à la société mérite certainement une attention particulière dans les recherches scientifiques.

Ceci nous amène à explorer l'univers de l'insertion socioprofessionnelle de jeunes non diplômés afin de bien cerner notre problématique, tout particulièrement certaines recherches réalisées au Québec et en France. Ces deux pays présentent, en effet, des structures similaires d'organismes et d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle.

3. RECHERCHES PORTANT SUR LES JEUNES NON DIPLÔMÉS

Les recherches scientifiques s'intéressant aux jeunes en lien avec le travail sont légion partout dans le monde et couvrent diverses disciplines dont l'éducation, la sociologie et la psychologie, entre autres, selon différentes définitions ou catégories. Nous nous intéressons plus particulièrement aux recherches portant sur l'insertion socioprofessionnelle et les trajectoires de jeunes adultes non diplômés. Nous portons notre attention sur l'insertion socioprofessionnelle au sein de divers organismes et entreprises d'insertion.

3.1 Recherches sur l'insertion socioprofessionnelle et les trajectoires des jeunes adultes non diplômés

Le tableau synthèse qui suit présente les recherches en matière d'insertion socioprofessionnelle répertoriées au Québec. Ces recherches ont été effectuées dans des organismes ayant pour mission l'insertion des jeunes adultes non diplômés, dont les carrefours jeunesse-emploi.

Tableau 1
Synthèse de recherches sur l'insertion socioprofessionnelle

Chercheurs	Contextes des études/populations	Méthodologie	Apports/Limites
Bourdon <i>et al.</i> (2009); Supeno (2013); Supeno et Bourdon (2013)	45 jeunes adultes non diplômés en situation de précarité (18 à 24 ans) dans 3 CJE de 2 régions du Québec	Analyse qualitative Entretiens semi-dirigés	Apports : étude longitudinale/ Insertion socioprofessionnelle, transitions, bifurcations et sphères de vie; réseaux sociaux et apprentissage. Accompagnement et projection dans l'avenir. Limites : échantillon et milieux (3 CJE dans 2 régions du Québec)
Gauthier <i>et al.</i> , (2004); Trottier, Gauthier et Turcotte (2005) Vultur, Gauthier et Trottier (2006) Vultur (2007, 2009) Trottier, Gauthier et Turcotte (2007)	Milieux d'insertion/ 98 jeunes non diplômés (sans DES ou DEP, 5 ans après leur sortie)	Analyse qualitative Entretiens semi-dirigés	Apports : typologie de jeunes ayant quitté les études; projets de formation ou d'emploi; acteurs de leur insertion, complexité et trajectoires professionnelles. Apports : attitude face aux programmes d'aide à l'insertion : positive ou méfiance ou indifférence. Apports : rapport en lien avec l'école et les programmes. Apports : rapport au temps (fin des études et 5 ans plus tard) selon typologie. Limites : échantillon et milieux d'insertion.
Trottier et Gauthier (2007)	46 jeunes non diplômés (sans DES ou DEP)	Analyse qualitative Entretiens semi-dirigés	Apports : facteurs multiples de l'insertion et projets de vie; suggestion d'examiner les dispositifs de formation aux adultes et conditions. Limites : autres dimensions à examiner.
Bourdon et Bélisle (2005)	Jeunes de 16 à 24 ans dans organismes adaptés (jeunes de la rue)	Analyse qualitative Entretiens semi-dirigés	Apport : services éducatifs. Limites : échantillon et milieux et organismes.

Faisant partie des chercheurs de l'Observatoire Jeunes et Société et du Centre d'études et de recherche sur les transitions et l'apprentissage (CERTA), l'équipe de Bourdon *et al.* (2009) a mené une étude longitudinale auprès de 45 jeunes adultes entre 18 et 24 ans, non diplômés, dans trois CJE en Estrie et en Montérégie. Ces chercheurs dressent un portrait des transitions et des parcours de vie de ces jeunes en mettant l'accent, entre autres, sur l'importance des réseaux sociaux (Supeno et Bourdon, 2013). En outre, l'ouvrage de Bourdon et Vultur (2007) traite du travail des jeunes et regroupe des experts qui examinent les parcours professionnels et l'insertion professionnelle. Ainsi, les recherches précitées concernent surtout l'insertion professionnelle, mais font ressortir deux courants de recherche, soit a) un certain déterminisme ou b) un accent sur les stratégies individuelles de ces jeunes adultes non diplômés qui peuvent agir en tant « qu'acteurs de leur insertion », et ce, en dépit des multiples déterminants de leur réussite scolaire et des contraintes auxquelles ils ont à faire face dans le marché de l'emploi (Fournier, Monette, Pelletier et Tardif (2000); Gauthier *et al.*, 2004; Trottier *et al.*, 2005). Des chercheurs français privilégient également cette position (Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 1995, 2001; Rose, 1999, 2007) selon laquelle « ils disposent toujours d'une capacité d'interprétation, d'invention de rôles, de situations nouvelles qui leurs sont offertes » (Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 1995, p. 113). Nous constatons cependant le peu d'information sur ces stratégies dans les recherches répertoriées sauf pour Gauthier *et al.* (2004), qui concluent que la principale stratégie de repositionnement s'avère le retour aux études (ou le raccrochage scolaire) pour les jeunes en situation de précarité.

Gauthier *et al.* (2004) ont effectué une étude qualitative et rétrospective portant sur l'insertion professionnelle et le rapport au travail de 98 jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires (47) ou collégiales (51) en 1996-1997, dans les régions de Montréal, de Montérégie et de l'Outaouais. Ces chercheurs ont procédé à une recension d'écrits scientifiques portant sur les difficultés d'insertion des jeunes non diplômés, soit la précarité des emplois, le taux de chômage plus élevé, les salaires

moins élevés et leur méconnaissance des mesures ou des méthodes de recherche d'emploi pouvant les aider. Ils ont ainsi examiné les cheminements scolaires, les trajectoires professionnelles, le rapport au travail ainsi que le type d'usage que les jeunes font des mesures d'aide à l'insertion et leur rapport à l'avenir. Les mêmes auteurs insistent sur la complexité de l'insertion professionnelle et ses variables multiples telles le diplôme, l'argent, les biens de consommation, la relation à l'entreprise, le statut, l'âge, leurs ambitions professionnelles et leurs stratégies d'insertion. On peut constater, en premier lieu, les similitudes des résultats de recherche avec ceux déjà présentés en rapport avec les différents facteurs reliés au décrochage scolaire. Toutefois, Gauthier *et al.* (2004) prennent aussi en compte, outre les caractéristiques personnelles de ces jeunes, leurs projets de formation ou d'emploi. Ces projets s'appliquent même chez les jeunes, surnommés notamment les précaires (chômeurs ou en recherche d'emploi) ou les marginaux (Demazière et Dubar, 1994, 2005; Trottier *et al.*, 2005). Gauthier *et al.* (2004) introduisent donc ici des éléments relatifs à des projets portés par des jeunes non diplômés, même ceux éprouvant le plus de difficultés. Les auteurs soulignent aussi l'importance et l'impact des relations sociales, du soutien familial et de la présence d'enfants, variables influençant la recherche de stabilité, surtout chez les femmes. D'ailleurs, Trottier et Gauthier (2007) concluent qu'il faut procéder à d'autres recherches examinant, par exemple, la formation d'un couple ou d'une famille.

Il s'agit donc d'une recherche qui va au-delà de l'insertion professionnelle et qui touche également des aspects de l'insertion sociale. Gauthier *et al.* (2004) et Trottier et Gauthier (2007) prennent ainsi en compte l'ensemble des dimensions de la vie des jeunes en insertion professionnelle et considèrent l'importance d'obtenir le témoignage de ces jeunes tout en insistant sur la dimension temporelle. Par ailleurs, ces recherches n'élaborent pas sur leurs projets de formation ou d'emploi. Quant à Vultur, Gauthier et Trottier (2006), ils se penchent sur la participation minimale aux mesures en place, en soulignant toutefois que les emplois sont trouvés plutôt par les réseaux familiaux ou sociaux, ce qui montre encore une fois l'importance de ces

réseaux. C'est également dans leur rapport au temps que Trottier *et al.* (2007) confirment que, cinq ans après l'interruption d'études, la plus grande majorité des 46 jeunes non diplômés sont capables de se projeter dans l'avenir. Cette mention de projection et de projets nous semble particulièrement intéressante et revient également dans une recherche de Bourdon et Bélisle (2005) analysant les services éducatifs prodigués au sein d'un organisme communautaire aux jeunes adultes de 16 à 24 ans ayant vécu dans la rue. Les chercheurs soulignent que ces jeunes vivent plutôt dans l'immédiateté et qu'il s'avère difficile pour eux de se projeter. Ainsi, le défi de ces organismes est donc de :

Travailler à la fois dans l'immédiateté, pour soutenir l'engagement, et sur la durée, pour susciter l'intégration, par les apprenantes et apprenants, d'une perspective de long terme, favorisant la persévérance en dépit des contrariétés momentanées ainsi que l'autonomie dans la formulation et la conduite d'un projet de formation et d'insertion à long terme (Bourdon et Bélisle, 2005, p. 183)

Puisqu'il s'agit d'un organisme communautaire dont la mission rejoint en partie celle des entreprises d'insertion socioprofessionnelle, il semble particulièrement intéressant de noter que cette recherche introduit également l'importance de la conduite d'un projet, bien qu'elle concerne des jeunes de 18 à 24 ans. Par ailleurs, les recherches précitées n'ont pas été effectuées en milieu d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle. Ainsi, nous considérons qu'une recherche au sein d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle pourrait apporter plus d'information sur ces derniers éléments, puisqu'il s'agit de jeunes adultes de 18 à 35 ans ayant probablement débuté leurs relations amoureuses et l'établissement de leur propre famille, tout en mettant en œuvre des projets professionnels également.

Une étude récente de Supeno (2013) apporte un éclairage différent en ce qui a trait aux projets de jeunes adultes dans des organismes, dont les CJE. Il s'agit de la notion de sphères de vie, incluant : ménage, résidence, scolarité, formation, emploi,

relations et accompagnement. Ces éléments de sphères de vie sont en interrelation étroite, comme le spécifie Supeno (2013) dans l'extrait qui suit :

En premier lieu, un changement survenant dans une sphère de vie localisée se propage à l'ensemble des autres sphères. Il y a ici un processus de contamination qui permet la constitution progressive d'une assise stabilisatrice dans le parcours sur laquelle les jeunes adultes peuvent s'appuyer. (p. 166)

L'auteur insiste également sur l'importance des relations et de l'accompagnement de ces jeunes, notamment au sein des organismes ou institutions (CJE ou cégep) et mentionne que ses résultats « semblent pointer vers une programmation offrant une continuité des structures ou des dispositifs d'accompagnement plutôt qu'une architecture privilégiant un accompagnement pointu et ponctuel » (Supeno, 2013, p. 177).

Nous faisons ici le lien avec une étude de Beaucher et Mazalon (2003) portant sur l'évolution de projets professionnels ou d'aspirations professionnelles de 27 élèves inscrits en FMS en alternance travail-études (ATE). Ces auteurs soulignent que « la référence au projet est devenue incontournable dans les différentes sphères de l'existence, tant au niveau individuel que social » (p. 25), et que la connaissance du projet de l'élève peut aider à son devenir professionnel. Dans ce sens, il nous apparaît important de s'intéresser aux projets des jeunes non diplômés, non seulement en termes de projets professionnels, mais aussi à travers différentes sphères de leur vie. Ainsi, à l'instar de Supeno (2013), nous suggérons, pour y arriver, l'étude de leurs projets personnels et professionnels (Beaucher et Mazalon, 2003) pouvant éclairer les sphères de vie (résidence, famille, travail, etc.), et ce, même si la construction de projets peut s'avérer difficile pour certains d'entre eux (Fournier *et al.*, 2003; Supeno et Bourdon, 2013).

Par conséquent, plusieurs recherches abordent ou mentionnent les projets de jeunes adultes non diplômés au sein d'entreprises, d'organismes ou d'institutions scolaires, mais aucune des recherches répertoriées ne dresse un portrait de ces projets ou n'explique leurs éléments constitutifs. Rappelons que les recherches précitées sont souvent effectuées au sein d'organismes œuvrant auprès de jeunes de moins de 25 ans et non dans des entreprises d'insertion, sauf pour celle de Vultur (2007). En effet, les entreprises d'insertion socioprofessionnelle visent des jeunes adultes jusqu'à l'âge de 35 ans qui, malgré leur passage au sein de CJE, par exemple, demeurent sans diplôme et sont souvent en situation de précarité. Voyons maintenant sur quoi portent certaines recherches en milieu d'entreprises d'insertion au Québec.

3.2 Recherches sur l'insertion socioprofessionnelle au sein d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle

Le tableau qui suit présente des recherches portant sur le milieu des entreprises d'insertion socioprofessionnelle au Québec et une recherche en contexte français en raison de certaines similitudes avec les entreprises québécoises.

Tableau 2

Synthèse de recherches sur les entreprises d'insertion socioprofessionnelle

Chercheurs	Entreprises d'insertion	Méthodologie	Apports et limites
Ladeux (2001)	4 entreprises	Étude de cas	Apports : concept d'exclusion; insertion sociale par le travail; économie sociale Limites : aucune information sur l'accompagnement ou les projets des participants
Pierre (2009)	33 participants 4 entreprises	Entretiens semi-directifs/Analyse qualitative	Apports : insertion sociale par le travail; des difficultés d'insertion demeurent pour nombre de participants, surtout des femmes Limites : aucune information sur l'accompagnement ou les projets des participants
Quintero (2011)	15 participants et 11 employés de 3 entreprises	Entretiens semi-directifs/Analyse qualitative et récits de vie	Apports : réussite selon les variables sociales et professionnelles Limites : accent sur l'insertion professionnelle
Comeau (2011)	48 entreprises	Questionnaire	Apports : portrait socioéconomique et statistiques Limites : aucune information sur l'accompagnement
Vultur (2003, 2005)	16 participants (18-30 ans)	Entretiens semi-directifs/Analyse qualitative	Apports : pédagogie adaptée aux besoins personnels; projets à long terme et relations personnelles avec les intervenants Limites : échantillon/milieu d'insertion; pas d'accompagnement de projets personnels
France : Mandoué (2011)	15 jeunes entre 20-24 ans en Mission Locale (organisme d'insertion professionnelle)	Analyse qualitative/ Entretiens semi-dirigés	Apports : trajectoires et projets d'avenir et accompagnement Limites : pas d'information sur l'accompagnement de projets

Le portrait socioéconomique des entreprises d'insertion du Collectif québécois dressé par Comeau (2011) souligne leur réussite en termes de taux de placement. Deux autres recherches, soit celles de Ladeux (2001) puis de Pierre (2009), s'intéressent à l'exclusion, à l'insertion sociale par le travail et aux pratiques d'insertion socioprofessionnelle. Ladeux (2001), par son étude de cas visant quatre entreprises d'insertion du Québec, insiste sur la démarche de ces entreprises qui préconisent l'insertion par l'économie et provoquent des modifications de comportements qui ont des effets positifs à tous les niveaux de la vie des participants (logement, santé, etc.). Ainsi, Ladeux (2001) souligne que ces entreprises agissent autant sur le savoir-être (qualification sociale) que sur le savoir-faire (qualification professionnelle). Toutefois, cette auteure n'élabore aucunement sur les moyens ou les méthodes utilisées pour y arriver. Pour sa part, Pierre (2009) a effectué une recherche qualitative au moyen de 52 entretiens, dont 33 avec des participants (23 femmes, dont 16 mères de jeunes enfants), dans quatre entreprises d'insertion à Montréal (secteurs d'activités : aide-cuisinier, informatique, commis d'entrepôt ou couture). Il y reconstruit les trajectoires des participants d'un à trois ans après leur départ. Il indique que le rapport à la maternité et l'insécurité d'emploi peuvent perpétuer la situation difficile des jeunes mères en termes de précarité, et ce, même après leur sortie de l'entreprise d'insertion. Ce passage leur a permis de prendre confiance en elles et de se sentir plus outillées sur le marché du travail, donc des éléments faisant partie à la fois de l'insertion sociale et de l'insertion professionnelle. Toutefois, cette recherche n'a pas traité des projets ni de l'accompagnement reçu par les participants. Ainsi, le fait que de nombreuses recherches ne considèrent pas l'accompagnement alors que d'autres s'y intéressent, particulièrement celles touchant les jeunes qui parviennent à s'insérer socialement ou professionnellement (Vultur, 2005; Vultur, Gauthier et Trottier, 2006) grâce à l'accompagnement, nous amène à penser qu'il y a possiblement là une avenue de recherche intéressante afin d'en savoir plus sur l'accompagnement de ces participants dans une entreprise d'insertion.

Pour sa part, Quintero (2011) examine les facteurs de réussite de participants au programme de trois entreprises d'insertion regroupées sous le nom de Relance Outaouais, membres du Collectif. L'auteure a interrogé 15 participants ayant quitté depuis deux ans l'une de ces entreprises, ainsi que 11 employés (direction, cadre ou gestionnaire et personnel technique) au moyen d'entretiens semi-dirigés et de récits de vie. Il s'agit, à notre avis, d'une recherche intéressante sur le passage de participants au sein d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle, puisqu'elle est basée sur les témoignages des participants afin de démontrer les facteurs de réussite ou d'insuccès liés aux participants eux-mêmes, au programme ou à l'entreprise. Il faut noter que l'évaluation de la réussite de l'insertion socioprofessionnelle des participants est examinée par Quintero (2011) selon la satisfaction des attentes des participants au programme, leur perception de leur réussite et des changements intervenus lors du passage au sein de l'entreprise. Les critères utilisés sont : a) le développement d'un mode de vie normal et équilibré, b) le développement de l'employabilité, et c) l'insertion et l'intégration à l'emploi. En outre, l'examen des variables composant ces critères montre l'importance de celles relatives à l'insertion sociale (mode de vie, habitudes de vie, situation personnelle et familiale, santé physique, santé mentale, employabilité, savoir-être, compétences relationnelles et motivation). Quant aux variables reliées à l'insertion professionnelle, elles sont regroupées ainsi : attitude à l'égard du travail, action et réalisation, assistance et service, efficacité personnelle, savoir-faire, objectifs professionnels et expériences de travail avant le passage dans une entreprise d'insertion socioprofessionnelle. Pour Quintero (2011), il semble que l'accent soit davantage mis sur l'insertion professionnelle que sur l'insertion sociale, car les agents ou les intervenants d'insertion sont situés à l'extérieur de l'entreprise. Ces agents peuvent toutefois, dans certains milieux, accompagner les participants dans différentes situations et contextes, tels que la recherche de logement, des questions reliées à la vie familiale ou autre, selon les besoins, malgré qu'ils ne soient pas présents sur les lieux de l'entreprise. Certains de ces éléments rejoignent ainsi des sphères de vie exposées notamment par Supeno (2013).

En somme, qu'il s'agisse de recherches dans des entreprises d'insertion socioprofessionnelle ou dans d'autres contextes, il est important de spécifier que les résultats des études précitées sont plutôt intéressants et qu'ils peuvent être transférés dans notre recherche, même s'ils ne peuvent être généralisés, en raison à la fois de la taille des échantillons et des mesures différentes auxquelles participent ces jeunes. En outre, Gauthier (2011) souligne la rareté des recherches sur l'insertion professionnelle des jeunes sans diplôme d'études secondaires autant en France qu'au Québec. Il attribue ceci, du moins en partie, à l'historique de la notion d'insertion dans ces deux pays et aux statistiques souvent basées sur l'obtention du diplôme ou d'un emploi.

De ces études, nous retenons principalement ce qui suit :

- a) la capacité de certains jeunes à déployer des stratégies individuelles pour contrer un déterminisme social et familial;
- b) l'importance et l'interaction des sphères de vie dans les trajectoires ou les parcours de vie de jeunes adultes non diplômés vivant des situations de précarité;
- c) les différentes composantes de ces sphères de vie, tant au niveau de l'insertion sociale qu'au niveau de l'insertion professionnelle;
- d) les notions de réussite différentes selon les chercheurs;
- e) les indications quant à l'importance de l'accompagnement, mais sans en présenter les éléments distinctifs;
- et f) la mention de la capacité de certains jeunes non diplômés de se projeter dans l'avenir ou de faire des projets de formation ou d'emploi.

Ainsi, notre recension d'écrits scientifiques comporte des éléments éclairant la situation de jeunes adultes non diplômés dans différents milieux d'insertion. Toutefois, aucune de ces recherches ne présente des informations spécifiques sur l'accompagnement par les différents intervenants impliqués dans leur cheminement ou leur programme, bien que les chercheurs insistent sur l'importance de l'accompagnement comme faisant partie d'une sphère de vie, par exemple (Supeno, 2013). Même dans le secteur des entreprises d'insertion socioprofessionnelle,

l'accompagnement fait partie de la mission, mais les chercheurs ne s'y attardent pas vraiment et ne semblent pas s'intéresser aux jeunes non diplômés de 18 à 35 ans spécifiquement. Selon plusieurs chercheurs, la réussite des participants aux différents programmes ou services semble plutôt attribuable à certains facteurs personnels et organisationnels (Comeau, 2011; Quintero, 2011). De plus, l'accompagnement ne reçoit de considération qu'en fonction du programme et de la nécessité de l'adapter, mais sans plus d'information sur les relations avec les intervenants ou les pratiques d'accompagnement de ces derniers.

Dans ce contexte, nous avons tenté de trouver des recherches traitant de l'accompagnement de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité ou des recherches portant sur leurs projets personnels et professionnels.

3.3 RECHERCHES SUR L'ACCOMPAGNEMENT ET LES PROJETS DE JEUNES ADULTES NON DIPLÔMÉS

En général, les recherches sur l'accompagnement englobent différentes pratiques professionnelles dans de nombreux milieux d'Europe et d'Amérique, depuis les années 1980 : éducation, orientation, sport, sociologie, économie, médecine, travail social et marché du travail, et ce, sous différents vocables et réalités. Toutefois, malgré les différences entre les réglementations et les organismes, les expériences en matière d'insertion des jeunes non diplômés peuvent faire l'objet de comparaisons ou de similitudes, comme l'ont fait Papinot et Vultur (2010) dans leur ouvrage sur le travail et les jeunes. D'autres chercheurs insistent sur l'aspect humain des relations ou l'aspect personnel et social, ainsi que sur l'accompagnement afin d'intervenir et de soutenir de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité (de Fleury et Lanlo, 2001; Dugué, Mathey-Pierre, Rist et Waysans, 2001; Forgues, 2001; Vultur, 2007). D'ailleurs, Boutinet et Pineau (2002) soulignent l'importance de l'accompagnement « dans les pratiques sociales centrées sur l'éducation et la formation des adultes » (p. 7) en vue d'accéder à leur autonomie. (2007b) identifie des pratiques diversifiées regroupées dans l'accompagnement et conclut à la

spécificité propre de cet accompagnement associé au projet dans un contexte où « l'accompagnement semble être le symptôme très actuel d'une vulnérabilité existentielle » (p. 28), d'où ressort l'accompagnement du projet de l'adulte en situation vulnérable comme le sont les jeunes adultes non diplômés en situation de précarité. Il insiste également à l'effet que la diversité des modes d'accompagnement auprès des adultes constitue un signe sociétal fort de « la solitude de l'adulte postmoderne, en mal d'accompagnement » (Boutinet, 2007a, p. 2).

Nous avons ainsi répertorié certaines recherches en matière d'accompagnement de jeunes adultes en milieu scolaire et en milieu socioprofessionnel, comme il est présenté au tableau qui suit.

3.3.1 Recherches sur l'accompagnement de jeunes adultes en milieu scolaire et en milieu d'insertion socioprofessionnelle

Tableau 3
Synthèse de recherches sur l'accompagnement

Chercheurs	Contextes des études/populations	Méthodologie	Apports/Limites
France : de Fleury et Lanlo (2001); Dugué <i>et al.</i> (2001); Forgues (2001); Mandouélé (2011)	Milieus d'insertion (organismes ou entreprises d'insertion)	Analyse qualitative/ Entretiens semi-dirigés	Apports : aspect personnel et social de l'accompagnement Limites : pas d'information sur l'accompagnement de projets
France : Lhotellier (2001); Paul (2001, 2002, 2004, 2009); Délivré (1996) Québec : Cuerrier (2001a, b; 2003)	Milieus de travail/métiers/employés	Enquêtes	Apports : pratiques d'accompagnement/Parrainage et compagnonnage <i>Coaching</i> : accompagnement dans un but de performance en milieu de travail Mentorat : accompagnement privilégiant la relation personnelle Limites : adultes dans les entreprises
Pierre (2009)	Entreprise d'insertion	Entretiens	Limites : insertion sociale et pas d'information sur l'accompagnement ni les projets
Chevrier (2006); Gagnon (2008); Gagnon et Mazalon (2010); Langevin et Villeneuve (1997); Lamarche (2008); Legendre (2005); L'Hostie et Boucher (2004); Limoges (2001, 2005)	Milieu scolaire/ Stagiaires en formation professionnelle		Apports : pratiques d'accompagnement Limites : contextes scolaires et de formation différents/pas d'information sur l'accompagnement de projets

Bien que ce tableau présente de nombreuses recherches pertinentes dans le cadre de certaines pratiques d'accompagnement, nous avons choisi de concentrer notre attention sur des études qui traitent directement de jeunes non diplômés en contexte d'insertion ou en contextes similaires, comme des stages en entreprises prévus aux programmes de formations scolaires. En effet, la plupart des recherches répertoriées au Québec sur le thème de l'accompagnement examinent ce qui se passe en milieu scolaire, principalement en formation des enseignants et étudiants à différents niveaux (Gagnon, 2008; Langevin et Villeneuve, 1997; Legendre, 2005; Limoges, 2001, 2005; Villeneuve, 1994, 1997). D'autres recherches ont lieu en contexte de formation professionnelle et d'ATE, en milieu scolaire ou de stage (Bessette et Audette, 2003; Chevrier, 2006; Gagnon, 2008; Gagnon et Mazalon, 2010; Pratte, 2009). Ce sont ces dernières recherches qui nous intéressent particulièrement, puisqu'elles apportent un éclairage sur des réalités vécues par les participantes, notamment (Bessette et Audette, 2003; Pratte, 2009). En effet, le milieu des stages en formation professionnelle présente quelques similitudes avec le milieu des entreprises d'insertion socioprofessionnelle au niveau de l'apprentissage, puisque le travail s'effectue au sein d'une entreprise avec un accompagnement par des membres de l'équipe de travail et des enseignants.

Chevrier (2006) a conduit une étude descriptive des pratiques exemplaires d'encadrement de neuf tuteurs en entreprise auprès de 14 stagiaires en formation professionnelle dans un programme de formation en ATE en mécanique de machines fixes. Elle traite, entre autres, des caractéristiques professionnelles et des pratiques d'encadrement favorisant l'apprentissage. Cette recherche permet de mettre en lumière les deux principales fonctions du tuteur, soit socialiser et former. Ainsi, en plus de leur apprendre les aspects techniques du métier et de donner de l'aide pour leur orientation professionnelle, les tuteurs mettent l'accent sur le développement personnel, la socialisation et l'autonomie des stagiaires. La chercheuse souligne que ces tuteurs avaient déjà été identifiés au préalable comme offrant un encadrement de qualité par les stagiaires et les enseignants. En outre, elle insiste sur l'importance de

l'engagement du stagiaire dans sa formation et sur la relation de confiance qui doit s'établir entre le stagiaire et le tuteur. Le même programme a fait l'objet d'une recherche par Hardy et Ménard (2002) et les conclusions des chercheuses soulignent les conditions stimulantes que représente l'encadrement offert au stagiaire, comme la disponibilité des tuteurs, mais également le retour sur l'expérience vécue en stage qui, selon elles, contribue au développement personnel et social de l'élève en tant que futur travailleur. Encore en milieu éducatif, une recherche québécoise en éducation des adultes (Lamarche, 2008) traite de l'accompagnement dans le cadre de l'insertion socioprofessionnelle de chômeurs de longue durée, en soulignant que l'accompagnement requiert de composer avec les besoins des chômeurs et nécessite la «co-crédation d'une solution à un problème en rapport à l'insertion » en renonçant à « l'agir instrumental (expert) au profit de l'agir communicationnel (aidant) » (p. 150). On peut penser que cette forme d'accompagnement peut probablement être examinée au sein d'une entreprise d'insertion socioprofessionnelle offrant une formation à l'éducation des adultes pour obtenir leur diplôme de niveau secondaire et augmenter leur chance d'insertion socioprofessionnelle.

Les résultats de ces recherches québécoises nous éclairent ainsi sur la question de l'importance de la relation entre les tuteurs et les stagiaires, mais elles ne se situent pas dans des entreprises d'insertion socioprofessionnelle. Ces entreprises d'insertion partagent certaines caractéristiques avec des entreprises traditionnelles, soit d'offrir des emplois, mais dans la recherche de profit et de rendement aux fins de continuer leurs opérations. La mission d'insertion demeure toutefois une mission sociale, ce que nous n'avons pas dans des entreprises traditionnelles où qu'elles œuvrent. Enrichir les connaissances par la recherche dans différents milieux et différents types d'entreprises peut s'avérer un exercice intéressant pour répondre aux problèmes soulevés dans ce chapitre.

En France, nous retrouvons des études effectuées dans des milieux d'insertion, qu'il s'agisse d'organismes ou d'entreprises d'insertion. Les chercheurs français

utilisent le terme « accompagnement », comme nous le trouvons dans l'essentiel de la mission des entreprises d'insertion québécoises. Ainsi, l'ouvrage de de Fleury et Lanlo (2001) porte sur l'accompagnement et l'autonomie de 87 jeunes de 16 à 25 ans sortis du système scolaire sans diplôme ni qualification. Les auteures soulignent qu'il s'agit d'un service personnalisé amenant des solutions personnalisées, considérant le cheminement individuel de ces jeunes et leurs besoins autant personnels que professionnels. Ainsi, encore une fois, la relation entre l'intervenant et l'individu y est mise en exergue par les chercheuses dans le cadre de l'accompagnement, mais sans détails sur les éléments constitutifs de cette relation ou des pratiques d'accompagnement. Pour Dugué *et al.* (2001), l'étude de mesures locales pour des jeunes de 16 à 30 ans non diplômés et sans qualification permet de distinguer l'accompagnement global qu'ils définissent dans leur cadre conceptuel comme s'adressant à des difficultés multiples, soit le manque de formation, un problème d'ordre social et des troubles psychologiques, alors que l'accompagnement spécialisé est circonscrit par : l'orientation, l'éducation, la formation et l'insertion, séparément. Cette façon de distinguer des pratiques d'accompagnement (global comparé à spécialisé) reproduit celle de Paul (2002, 2004), et ces éléments se révèlent pertinents pour l'étude de l'accompagnement de jeunes non diplômés.

Une recherche relativement récente (Mandouélé, 2011) auprès de 15 jeunes éprouvant des difficultés et âgés entre 20 et 24 ans présents dans une Mission Locale⁶, permet d'identifier des éléments de l'accompagnement individuel de ces jeunes. L'auteure souligne que durant leur quête d'emploi, l'accompagnement va les mettre en confiance et les aider par le moyen de rencontres individuelles et de services reliés à la recherche d'un emploi. Ce qui ressort également de cette recherche est l'examen des projets d'avenir ou des projets professionnels de ces jeunes, car comme l'exprime Mandouélé (2011), le projet professionnel permet de se projeter dans l'avenir et doit être relié aux désirs des jeunes, mais il se doit aussi d'être

⁶ Ces structures ont pour vocation de les accueillir et de les informer, de suivre leur itinéraire d'insertion et de mobiliser les acteurs locaux afin de trouver une solution à leur situation de précarité (Mandouélé, 2011, p. 93).

« réalisable, c'est-à-dire, correspondre aux qualifications, aptitudes et connaissances du jeune » (p. 82). Les projets professionnels se définissent, notamment, en tant que retour aux études pour une qualification dans des secteurs comme les services ou l'industrie. Selon la chercheuse, c'est le projet professionnel qui donne du sens à la démarche d'insertion professionnelle, et il est élaboré pendant le passage au sein de l'organisme.

Comme on peut le constater au tableau précédent, les résultats d'études présentés traitent de l'accompagnement dans différents milieux et certaines examinent la situation de jeunes en organismes ou en entreprises d'insertion. Toutefois, au Québec, une seule recherche traite de la question de l'accompagnement (Pierre, 2009); mais ce chercheur privilégie le terme d'« entreprise d'insertion sociale » sans mettre l'accent sur l'insertion professionnelle: « le parcours individualisé vers l'insertion sociale d'individus (un cas social) avec un encadrement psychosocial » (p. 176). L'auteur mentionne que ce parcours est tributaire de la nature et de l'efficacité de l'accompagnement, mais il ne fournit pas d'explicitation spécifique sur cet accompagnement, tout en insistant sur l'engagement de la personne à changer sa personnalité. D'autres recherches au Québec et en France utilisent les termes coaching et mentorat applicables dans différents milieux de travail (Cuerrier, 2001a, 2003; Délivré, 1996; Lhotellier, 2001). Ces recherches effectuées en milieu de travail auprès d'employés et de gestionnaires ont surtout servi à établir des distinctions conceptuelles que nous avons choisi de prendre en considération dans notre cadre conceptuel.

En somme, les recherches traitant de l'accompagnement apportent des éléments conceptuels intéressants, mais elles ne font pas une analyse détaillée de ce que comprennent les pratiques d'accompagnement auprès de jeunes adultes non diplômés ou sans qualification, que ce soit au Québec ou en France. Afin d'éclairer notre objet d'étude, voyons les recherches sur les projets de jeunes adultes non

diplômés en milieux scolaires ou en milieux d'insertion Ainsi, le tableau 4 énonce des recherches sur les projets de jeunes adultes en milieu scolaire.

Tableau 4
Synthèse de recherches sur les projets

Chercheurs au Québec et en France	Contextes des études/populations	Méthodologie	Apports/Limites
Beaucher (2004)	Orientation et projets professionnels/Aspirations professionnelles 40 élèves de 5e secondaire	Entretiens semi-dirigés Analyse qualitative	Apports : meilleure connaissance des projets ou aspirations professionnelles des élèves Projets d'avenir Limites : échantillon et contextes scolaires et pas de détail sur les projets
Beaucher et Mazalon (2003)	27 élèves FMS en ATE		Apports : projets d'avenir Limites : échantillon et contextes scolaires et pas de détail sur les projets
Mazalon, Beaucher et Langlois (2010)	19 élèves ATE		Apports : ATE et milieux de stage peuvent aider à la construction de projets professionnels et projets de vie Limites : peu d'information sur les projets eux-mêmes
Boutinet (2005)	Élèves		Apports : projets professionnels pour les élèves qui réussissent moins Limites : contextes scolaires et pas de détail sur les projets

3.3.2 Recherches sur les projets professionnels de jeunes en milieu scolaire

Plusieurs recherches portent sur les projets professionnels de jeunes en milieu scolaire dans la francophonie (Beaucher, 2004; Beaucher et Dumas, 2008; Beaucher et Mazalon, 2003; Boutinet, 2005; Mazalon, Beaucher et Langlois, 2010). D'autres recherches s'attardent aux projets de jeunes sortis du milieu scolaire depuis quelques années sans diplôme, au Québec (Gauthier *et al.*, 2004; Supeno, 2013; Trottier *et al.*, 2005; Trottier et Gauthier, 2007) et en France (Mandouélé, 2011 et Nauze-Fichet, 2005). En contexte européen, Boutinet (2005) indique que le projet professionnel chez les jeunes se révèle paradoxalement assez précis pour les élèves qui réussissent moins bien, car ces derniers recherchent un positionnement professionnel à l'extérieur de l'institution scolaire. Pour sa part, Nauze-Fichet (2005) a fait l'étude des projets professionnels de jeunes sept ans après leur entrée au collège et de certains jeunes ayant quitté l'école depuis deux ans. Il s'agit d'une étude longitudinale effectuée par enquêtes auprès de 17 830 jeunes. L'auteure conclut que les projets professionnels sont largement esquissés après sept ans, pour ceux et celles qui sont demeurés à l'école, alors que 66 % des jeunes ayant quitté le système scolaire ont un projet professionnel, et ce, même s'ils travaillent. Il semble toutefois qu'il y ait dissociation de l'emploi qu'ils occupent à la date de l'enquête et de leur vision de l'avenir, puisque le projet ne correspond pas au métier exercé. Il faut noter cependant que la notion de projet dans cette recherche n'est pas explicite, et qu'il est possible qu'il s'agisse plus d'aspirations que de projets, comme il est mentionné dans l'étude de Beaucher (2004).

La recherche de Beaucher et Mazalon (2003), puis celle de Beaucher (2004), portaient sur l'orientation et le projet professionnel d'élèves. Dans une recherche doctorale auprès de 40 élèves qui terminent leur formation au niveau secondaire, cette dernière conclut que les problèmes d'orientation sont liés au manque de projets professionnels ou de choix de métier. Par ailleurs, l'auteure soutient que ces jeunes ont des aspirations professionnelles, et qu'il ne manque que quelques démarches ou

actions pouvant conduire à la réalisation d'un projet. Nous retenons le thème des aspirations dans notre recherche, notamment au niveau du cadre conceptuel, afin de distinguer ce qui constitue un projet d'une aspiration.

La recherche de Beaucher et Mazalon (2003) porte sur l'évolution de projets professionnels ou d'aspirations professionnelles de 27 élèves inscrits en formation aux FMS en ATE. Cette recherche fait référence au projet lié aux sphères de l'existence et au devenir professionnel des jeunes. En outre, une autre recherche de Mazalon *et al.* (2010) sur les projets professionnels de 19 élèves souligne l'influence du modèle de formation en ATE sur le développement de projets des élèves et conclut qu'à la fois les milieux scolaires et les milieux de stage peuvent permettre aux élèves d'établir des projets d'avenir. Cependant, ces recherches ne présentent que peu d'éléments de ces projets professionnels, ni aucune information sur ce qui peut aider les élèves à construire des projets professionnels. De plus, ces recherches se situent en milieu scolaire dans des programmes spécifiques et non dans un contexte d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle.

Plusieurs recherches citées à la fois dans la section de l'insertion professionnelle ou de l'accompagnement mentionnent l'existence de projets chez certains participants dans différents contextes. Par ailleurs, si nous explorons les recherches sur les projets de jeunes adultes non diplômés en dehors du contexte scolaire, nous en trouvons au Québec et en France. Les milieux de pratique sont soit des organismes, soit des entreprises d'insertion. Nous les avons répertoriés et nommés aux tableaux 5 et 6 dans les sous-sections qui suivent.

3.3.3 Recherches sur les projets professionnels de jeunes adultes non diplômés

Le tableau suivant reprend certaines des recherches menées au sein d'organismes ou d'entreprises d'insertion québécoises et les chercheurs y abordent la question des projets ou de projections dans l'avenir.

Tableau 5

Projets professionnels de jeunes adultes non diplômés au Québec

Chercheurs au Québec	Jeunes sortis du système scolaire	Méthodologie	Apports et limites
Gauthier <i>et al.</i> (2004)	98 jeunes qui ont interrompu leurs études	Analyse qualitative Entretiens semi-dirigés	Apports : difficultés à se projeter dans l'avenir
Supeno (2013)	45 jeunes adultes non diplômés en situation de précarité (18 à 24 ans) dans 3 CJE de 2 régions du Québec	Analyse qualitative Entretiens semi-dirigés	Apports : sphères de vie Limites : pas d'information sur l'accompagnement ni détail de projets
Trottier <i>et al.</i> (2005)	98 jeunes non diplômés cinq ans après la sortie du système scolaire	Étude longitudinale qualitative	Apports : typologie de ces jeunes; projets professionnels en formation ou en emploi Limites : autres dimensions à examiner; pas d'information sur les projets
Trottier et Gauthier (2007)	46 jeunes non diplômés (sans DES ou DEP)	Analyse qualitative Entretiens semi-dirigés	Apports : facteurs multiples de l'insertion et projets de vie; suggestion d'examiner les dispositifs de formation aux adultes et les conditions Limites : autres dimensions à examiner; pas d'information sur les projets
Vultur <i>et al.</i> (2006)	98 jeunes non diplômés cinq ans après la sortie du système scolaire	Analyse qualitative Entretiens semi-dirigés	Apports : projets de vie d'ordre personnel ou professionnel Limites : pas d'information sur l'accompagnement

Trottier *et al.* (2005), dans une recherche effectuée auprès de 98 jeunes non diplômés (sans DES ou DEP) cinq ans après leur sortie du système scolaire,

soulignent la typologie de ces jeunes et mentionnent que certains d'entre eux « assument » leur décision et « ont un projet professionnel précis » (p. 11), qu'il s'agisse d'un projet de formation ou d'emploi. Ils sont donc considérés comme « acteurs » et non comme « victimes ni prisonniers de l'origine sociale et d'autres conditionnements » (Ibid., p. 7). Il semble ainsi possible pour certains jeunes non diplômés d'avoir un projet professionnel. Par ailleurs, aucun détail ne ressort relativement aux projets de ces jeunes, tant au plan professionnel que personnel. Pour leur part, Gauthier *et al.* (2004) soulignent la difficulté de se projeter dans le futur ou de construire des projets professionnels à moyen terme, pour certains jeunes en situation de précarité ou en marge du travail parmi les 98 jeunes de cette recherche qui ont interrompu leurs études. C'est le même constat pour Vultur (2005), dans le cadre d'une recherche qualitative auprès de 16 jeunes de 18 à 30 ans (soit 42 % du nombre total des stagiaires à La Réplique, un organisme d'insertion), qui conclut qu'environ le quart des participants ne peuvent mettre de l'avant un projet professionnel et s'insérer sur le marché du travail, même après plusieurs stages. Ce chercheur souligne que certains sont dans une phase de « moratoire » ou d'impossibilité de s'engager et de refus « d'entrer dans la vie adulte » (p. 102). Quant à Supeno (2013), il est d'avis qu'un certain nombre des 45 jeunes adultes non diplômés en situation de précarité peuvent parvenir à une forme de stabilisation de leur parcours vers la sortie de la précarité, dans une perspective d'autonomisation, par leur capacité de se projeter dans le futur et d'envisager des situations d'avenir, mais sans précision sur leurs projets.

De ces recherches, une seule étude répertoriée, celle de Vultur *et al.* (2006), offre une typologie de projets, soit des projets personnels et des projets professionnels, en nommant leurs composantes. Ainsi, les projets de vie peuvent être d'ordre personnel (achat d'une maison, planification de la naissance d'un enfant, voyages) ou professionnel (passage à un statut d'emploi, démarrage d'une entreprise, retour aux études). Si nous explorons les recherches en milieux français, certaines d'entre elles examinent les trajectoires et les projets d'avenir, mais sans apporter de

précision sur les types de projets des jeunes qui y sont présents. C'est le même constat dans les entreprises ou dans les milieux de travail répertoriés tel qu'apparaissant au tableau ci-après.

Tableau 6

Projets professionnels de jeunes adultes non diplômés en France

Chercheurs en France	Jeunes sortis du système scolaire	Méthodologie	Apports et limites
Mandouélé (2011)	15 jeunes entre 20-24 ans en Mission Locale (organisme d'insertion professionnelle)	Entretiens semi-dirigés Analyse qualitative	Apports : Trajectoires et projets d'avenir et accompagnement Limites : pas d'information précise sur les projets ni l'accompagnement de projets
Nauze-Fichet (2005)	17 830 jeunes (7 ans après entrée au lycée ou 2 ans après avoir quitté le système scolaire)	Étude longitudinale qualitative	Limites : pas d'information précise sur les projets
Goguelin et Krau (1992); Pemartin (1995)	Milieu de travail/adultes	Entretiens semi-dirigés Analyse qualitative	Apports : projets de vie Limites : adultes en milieu de travail, pas d'accompagnement ni de détail sur les projets

En France, seule la recherche de Mandouélé (2011) explore les projets professionnels de jeunes et insiste sur l'accompagnement dans le contexte d'un organisme d'insertion professionnelle œuvrant auprès des jeunes de 20 à 24 ans en identifiant quelques projets professionnels (métier ou formation supplémentaire), mais sans détailler ou sans expliciter les liens entre l'accompagnement et les projets. Par conséquent, aucune des recherches répertoriées, que ce soit au Québec ou en France,

ne présente de façon détaillée les projets des jeunes, qui sont souvent inscrits comme projets d'avenir sans distinction de types de projets ou sans explorer les projets personnels ou professionnels, ni l'accompagnement des projets des jeunes par les intervenants impliqués dans ces organismes, institutions ou entreprises.

En somme, considérant les recherches répertoriées et leurs apports, les éléments suivants sont retenus :

- a) en matière d'insertion socioprofessionnelle : les trajectoires, les difficultés d'insertion et l'importance des réseaux et des relations humaines (Bourdon *et al.*, 2009; Supeno et Bourdon, 2013; Gauthier *et al.*, 2004; Trottier *et al.*, 2005); les sphères de vie (Supeno et Bourdon, 2013) et le rapport au temps de jeunes non diplômés en situation de précarité (Vultur 2007, 2009);
- b) en contexte d'entreprises ou d'organismes d'insertion socioprofessionnelle : l'importance de l'accompagnement de jeunes adultes non diplômés (de Fleury et Lanlo, 2001; Dugué *et al.*, 2001; Pierre, 2009; Supeno, 2013; Vultur, 2007);
- c) en contexte scolaire : des recherches qui portent sur les projets professionnels et les aspirations professionnelles (Beaucher, 2004; Beaucher et Dumas, 2008; Beaucher et Mazalon, 2003);
- d) en contexte d'insertion : des recherches sur les projets de vie personnels et professionnels (de Fleury et Lanlo, 2001; Vultur *et al.*, 2006) et les projets d'avenir (Mandouélé, 2011);
- e) les liens entre l'accompagnement et le projet, surtout exprimés par Boutinet (2002) qui souligne, en visant spécifiquement les jeunes, que l'accompagnement et le projet se trouvent superposés dans les dispositifs d'insertion « pour des personnes en difficulté et peu qualifiées » (p. 243). Boutinet (2007a) ajoute que l'accompagnement de projet se révèle particulièrement approprié pour les adultes en situation de vulnérabilité.

Les constats suivants s'avèrent aussi importants à considérer. En effet, les recherches précitées s'attardent plus à l'insertion professionnelle qu'à l'insertion sociale ou socioprofessionnelle, à l'accompagnement en milieu scolaire et aux projets professionnels. Or, aucune de ces recherches ne met l'accent sur l'accompagnement de projets (sauf celles de Boutinet, 2002, 2007 *a,b*) ou la diversité des projets, ce à quoi nous aspirons dans le cadre de cette thèse. En outre, les recherches se situant en milieu d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle attribuent davantage la réussite des participants à des critères personnels et organisationnels qu'à l'accompagnement des projets personnels et professionnels qu'ils peuvent développer pendant la période d'insertion au sein de ces entreprises. Il faut aussi rappeler que les résultats précités ne peuvent faire l'objet de généralisation en raison des échantillons, des méthodologies utilisées et des différences entre les milieux. Tout ceci nous amène à poser une question générale de recherche.

4. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

En résumé, nous avons examiné des questions relatives au contexte économique et éducatif et aux difficultés d'insertion socioprofessionnelle de jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans ainsi que des mesures mises en place pour soutenir ces jeunes, dont les entreprises d'insertion socioprofessionnelle au Québec. L'état de la recherche scientifique concernant ces mesures et ces entreprises se situe surtout en contexte d'organismes d'insertion ou d'établissements scolaires au Québec selon que nous examinons l'insertion socioprofessionnelle, l'accompagnement ou les projets, et concerne souvent des jeunes de 16 à 24 ans. En France, nous trouvons davantage de résultats de recherche sur l'accompagnement au sein d'entreprises ou d'organismes d'insertion socioprofessionnelle s'adressant à des jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans vivant des situations de précarité, alors qu'au Québec, les recherches dans ce secteur se concentrent sur l'organisation et les résultats, le plus souvent sans examen, ni mention des projets des participants. Toutes ces recherches ne présentent que peu d'information sur l'accompagnement offert par les intervenants

ou sur les projets personnels et professionnels de ces jeunes au sein d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle.

L'accompagnement y est souvent cité comme nécessaire mais non explicité, et surtout, il n'y a pas de lien entre l'accompagnement et les projets. Par conséquent, cet écart entre les recherches et la connaissance de ce qui se passe au sein de ces entreprises, notamment l'absence de résultats a) sur les éléments explicites faisant partie des projets des jeunes et b) sur les questions relatives aux pratiques d'accompagnement des projets personnels et professionnels de jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans au sein d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle, nous amène à poser la question générale de recherche suivante : Comment s'effectue l'accompagnement de projets personnels et professionnels de jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans au sein d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle?

Cette question présente un intérêt certain sur le plan scientifique, mais également sur le plan social et sur celui de l'orientation des pratiques professionnelles au sein d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle au Québec. Les prochaines sous-sections permettent de justifier la pertinence sur ces différents plans.

4.1 Pertinence de la recherche sur le plan scientifique

Au plan scientifique, cette recherche devrait contribuer à combler le vide en ce qui a trait à l'accompagnement en contexte d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle et l'accompagnement de projets de jeunes adultes québécois. D'un point de vue conceptuel, elle permettra d'étayer davantage le construit de l'accompagnement de même que celui de projets, en détaillant notamment – tant sur le plan conceptuel que pour l'avancement des connaissances – les liens ou interrelations entre les projets personnels et les projets professionnels. Notre recherche doctorale s'intéresse ainsi aux projets de jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans inscrits dans des entreprises d'insertion socioprofessionnelle, en considérant

l'accompagnement reçu par les jeunes ainsi que leurs projets personnels ou professionnels. Nous désirons décrire les pratiques d'accompagnement de jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans ainsi que les projets personnels et professionnels de ces jeunes, et ainsi contribuer au développement des connaissances scientifiques sur ces sujets. En effet, une telle recherche peut apporter un éclairage différent de celui des recherches actuelles en entreprises d'insertion socioprofessionnelle qui privilégient souvent l'opinion des intervenants et des représentants quant aux structures en place (Comeau, 2011; Ladeuix, 2001).

4.2 Pertinence de la recherche sur le plan social et de la pratique

La pertinence sociale, et celle relative aux pratiques professionnelles, se situent au niveau de la connaissance de certaines initiatives mises en place pour favoriser l'insertion socioprofessionnelle de ces jeunes et celle du milieu des entreprises d'insertion au Québec. En outre, une meilleure compréhension de l'accompagnement et de son impact sur le développement de projets personnels et professionnels pourrait permettre aux praticiens de l'orientation et de l'insertion de mieux cibler leurs interventions et de proposer des voies d'amélioration de la formation en matière d'insertion socioprofessionnelle. Ainsi, comme le soulignent Trottier et Gauthier (2007), des résultats de recherche sur les parcours de jeunes non diplômés peuvent orienter des initiatives différentes et novatrices des programmes actuels, souvent axés sur le rattachement. Plus largement, le développement de connaissances sur l'accompagnement et les projets de ces jeunes peut avoir un impact à long terme sur les mesures à mettre en place pour favoriser leur insertion socioprofessionnelle et leur permettre une plus grande contribution à l'économie et à leur environnement social.

Au prochain chapitre, nous présentons le cadre conceptuel qui sert d'assise à notre recherche sur l'accompagnement de projets personnels et professionnels de

jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans en contexte d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE CONCEPTUEL

La problématique exposée au premier chapitre nous a amenée à poser la question de l'accompagnement et des projets de jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans dans le cadre d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle au Québec, ce qui met en relief différents concepts¹ que nous présentons ci-après. Le cadre conceptuel que nous proposons aborde donc différents concepts ou construits explorés en trois parties distinctes, soit : l'insertion socioprofessionnelle, les projets et l'accompagnement de jeunes adultes non diplômés, particulièrement en milieu d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle.

Nous sommes consciente que ces construits ont été abordés par des auteurs provenant de différentes disciplines et dont les postures peuvent parfois être contradictoires, mais compte tenu du contexte particulier des entreprises d'insertion socioprofessionnelle, qui embrassent à la fois les sciences sociales, l'éducation et l'économie, pour ne nommer que ces champs de connaissances, nous faisons le choix d'adopter une posture épistémologique selon laquelle « bien qu'il existe probablement autant de genèses de connaissances qu'il y a de théories et de chercheurs » (Verhaeghe, Wolfs, Simon et Compère (2004, p. 19), on peut structurer ce qu'on veut observer en utilisant les notions qui nous paraissent utiles ainsi que les critères et catégories pour réaliser notre étude. Comme le soulignent Verhaeghe *et al.* (2004), plusieurs théories et plusieurs chercheurs peuvent expliquer une même situation empirique ou le même phénomène et arriver à des conclusions tout à fait différentes, puisque chacun porte sa vérité en quelque sorte et son regard distinct sur l'objet de recherche. Dans ce sens, nous prenons plutôt la position de Gauthier (2009)

¹ Les différents éléments faisant partie de notre cadre conceptuel se révèlent plus des construits que des concepts, selon la traduction de la définition de Cronbach et Meehl (1955) : une entité théorique complexe, inféré et inobservable.

à l'effet que la méthodologie relevant de la recherche sociale « traite de l'homme dans ses relations avec les autres hommes » (p. 3), et la tendance actuelle est à la multidisciplinarité et la collaboration entre les différents champs et disciplines.

Ce chapitre se termine par la présentation de l'objectif général et des objectifs spécifiques de notre recherche.

1. INSERTION : DÉFINITIONS ET TYPOLOGIES

Le concept d'insertion a été étudié sous différents angles et selon certains domaines disciplinaires, que l'on mette l'accent sur l'insertion sociale ou l'insertion professionnelle, ou un amalgame de leurs éléments constitutifs.

1.1 Insertion

Comme l'explique Dubar (2007) dans un ouvrage portant sur l'orientation et l'insertion professionnelle, le terme « insertion » s'avère un mot « fortement polysémique servant à désigner l'accès au marché du travail et l'intégration de populations spécifiques, notamment les jeunes sortant de l'école » (p. 257), et il a remplacé le concept d'intégration sociale en France. Cependant, selon l'auteur (1998, 2007), le terme « insertion » ne constitue pas un concept, malgré son utilisation en sciences humaines et sociales, en économie, en psychologie et en sociologie, qui était auparavant qualifié « d'objet sociologique flottant [...] et peu théorisé » (Dubar, 1998, p. 30).

Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (1997) définit l'insertion de façon plus large en ces termes, en insistant davantage sur la fin du processus : « Dans une perspective sociologique, l'insertion peut être définie comme l'aboutissement du passage de la jeunesse et du cycle des études à la vie adulte et au cycle du travail rémunéré, d'une certaine forme de dépendance à la pleine autonomie » (p. 11). Par ailleurs, pour d'autres chercheurs français, dont Vincens (1997), l'insertion concerne

surtout l'insertion professionnelle. En effet, à la recherche d'une définition conventionnelle, il suggère au départ un concept d'insertion basé sur le modèle de la quête d'emploi en deux périodes : au cours de la première, la personne consacre du temps à la recherche d'un emploi, alors que la deuxième période est celle qui se termine lors de l'accès à un emploi qui semble durable ou stable pour elle. Vincens (1998) suggère les concepts « d'état initial » et « d'état final » du processus d'insertion, définis selon les objectifs des travaux des chercheurs (définition objective) et selon les individus eux-mêmes (définition subjective). Nombre de chercheurs se réfèrent à la vision de Vincens (1997) et aux travaux de Vernières (1997) sur le moment où s'achève l'insertion, soit lorsque « l'individu a atteint une position stabilisée dans le système d'emploi » (Vernières, p. 97), ou s'en détache. Ainsi, l'expression « position stabilisée » peut faire appel à plusieurs représentations et entraîner une certaine confusion (Trottier *et al.*, 2007). Elle peut aussi mettre en relief le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'un emploi stable, mais qu'un individu peut très bien occuper « durablement » des positions instables, surtout pour les jeunes au début de leur participation à la vie active. Par ailleurs, Trottier, Laforce et Cloutier (1998) soutiennent que les frontières du processus de l'insertion seraient « à géométrie variable » (p. 338) et doivent demeurer ouvertes, position que nous privilégions particulièrement, puisqu'elle s'attache aux individus et non seulement à l'univers temporel.

Il est aussi intéressant d'examiner les recherches en matière d'insertion sociale et professionnelle, puisque les deux types d'insertion font partie de la mission de l'entreprise d'insertion socioprofessionnelle.

1.2 Insertion sociale

L'insertion sociale, pour Legendre (2005), représente « l'intégration d'une personne dans un nouvel environnement » (p. 778), alors que Dubar (2007) insiste sur l'insertion sociale des jeunes non diplômés qui met en relief la nécessité d'améliorer

aussi bien « les capacités cognitives de base (expression écrite et orale, calcul, raisonnement) [...] que leur orientation professionnelle, leur accès au logement, à la protection sociale et leur participation citoyenne » (p. 259). Selon Charlot et Glasman (1998), « l'insertion est devenue un processus, long, aléatoire, une période de latence, un moratoire de la maturité sociale » (p. 23), mettant ainsi l'accent sur l'insertion sociale (en logement, en couple, etc.) et la construction de soi, en soulignant que « la logique sociale n'est plus celle des espaces et des frontières, mais celle des projets et des parcours » (Ibid.), malgré les obstacles. D'autres chercheurs soulignent que « le travail socialement salarié demeure toujours la clef de l'insertion sociale » (Baby, 1993, p. 141). C'est d'ailleurs ce que suggèrent des travaux relatifs aux entreprises d'insertion socioprofessionnelle (Ladeux, 2001; Pierre, 2009), alors que pour d'autres chercheurs, une insertion sociale ou socialisation demeure une condition préalable à l'insertion professionnelle, puisqu'en plus de l'absence de diplôme, les jeunes sans qualification présentent en effet plusieurs facteurs de marginalisation sociale qui les maintiennent hors de la sphère professionnelle (Duchène et Poplimont, 2013). Ces chercheuses soulignent également que leur étude du modèle d'« insertion par l'activité économique » au sein d'entreprises offrant la formation en alternance permet de rendre compte de la pertinence de ce mode d'insertion pour les publics désavantagés, puisque les entreprises de l'économie sociale peuvent offrir des alternatives à ces jeunes.

Les éléments de l'insertion sociale, selon Charlot et Glasman (1998), relient l'insertion sociale notamment à des questions de vie en couple ou de logement. Quant à l'insertion professionnelle, nous présentons ci-après des définitions ou éléments mis de l'avant par différents chercheurs.

1.3 Insertion professionnelle

Les écrits scientifiques regorgent de travaux sur l'insertion professionnelle ou l'insertion socioprofessionnelle, mais les termes sont souvent utilisés indifféremment

par les chercheurs. Pour Legendre (2005), l'insertion professionnelle, selon le Bureau International du Travail (BIT), s'avère le « premier processus d'intégration dans un emploi » (p. 778), limitant la définition à l'emploi et non au marché du travail, comme l'indique Dubar (2007). Dans une perspective systémique, Laflamme (1993) utilise le concept de « champ de l'insertion professionnelle » et l'interdépendance du système d'enseignement et du système de production avec trois « instances » du champ : la formation professionnelle, la transition professionnelle et l'intégration professionnelle. Pour Molgat (1999), les objectifs d'insertion sont divisés en insertion professionnelle, en insertion de vie de couple et résidentielle, comme des éléments de transition du passage à l'âge adulte. Selon Gingras et Sylvain (1999), la transition réfère à « n'importe quel événement ou absence d'événement qui amène des changements dans nos relations, comportements, croyances et rôles de vie » (p. 27). Soulignons toutefois que les transitions se révèlent différentes selon les perceptions des individus et la façon dont ils vivent ces changements au cours du processus d'insertion socioprofessionnelle. Ces changements peuvent aussi être induits par des projets de toutes sortes, et c'est pourquoi nous privilégions l'approche par les projets dans le cadre de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes non diplômés au sein d'une entreprise d'insertion socioprofessionnelle. Nous rejoignons ainsi la vision de plusieurs chercheurs pour qui l'insertion professionnelle s'avère de plus en plus complexe et dynamique, surtout pour les jeunes adultes non diplômés, autant au Québec (Supeno et Bourdon, 2013; Trottier, 2005) qu'en France (Curie, 2002).

Considérant la recension d'écrits scientifiques précitée, nous nous attachons plus particulièrement aux éléments que nous retrouvons dans la notion de projet professionnel, soit ceux reliés au travail, à l'emploi, à l'orientation ou à la formation aux fins d'examiner l'insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes non diplômés. Par conséquent, dans le cadre de cette thèse, nous définissons l'insertion socioprofessionnelle au sein d'une entreprise d'insertion comme : a) une insertion sociale par la famille, la résidence ou les relations sociales, et b) une insertion

professionnelle par l'apprentissage d'une activité de travail ou la formation, l'orientation et la préparation à l'emploi.

Nous suggérons que le passage au sein d'une entreprise d'insertion socioprofessionnelle comporte tous les éléments précédents. Ainsi, afin d'étudier ce passage des jeunes adultes non diplômés, les construits de projet et d'accompagnement peuvent, semble-t-il, éclairer leur insertion socioprofessionnelle dans ce contexte.

2. PROJET

Dans cette section, nous présentons quelques définitions et types de projets identifiés par les recherches dans différents champs disciplinaires nous ayant permis de choisir des éléments de définition du construit du projet pour notre recherche et pouvant aider à l'exploration des projets personnels et professionnels de jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans vivant en situation de précarité. Nous explorons également des types de projets qui peuvent orienter notre étude auprès de jeunes adultes non diplômés au sein d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle.

2.1 Définitions de projet

Le projet, appelé aussi « nébuleuse ou galaxie », ou encore « concept passe-partout » (Courtois et Josso, 1997, p. 7), fait l'objet d'études dans diverses disciplines scientifiques, autant en psychologie, en pédagogie, en anthropologie, voire en politique et en économie. Pour Legendre (2005), le mot « projet » se définit comme un « ensemble d'opérations qui vise la réalisation précise d'un but que l'on se propose d'atteindre, dans un contexte particulier et dans un laps de temps déterminé » (p. 1098). De plus, les racines du terme « projet », *projectare*, représentent l'action de se jeter en avant, incluant à la fois action et direction (Ibid.). Alors que Josso (2000) insiste sur l'anticipation et la créativité à la base du projet, Guichard (2007b) mentionne que le projet désigne « l'action qu'on envisage de réaliser [...] et la

détermination d'un certain plan d'action » (p. 344). Il y ajoute des concepts de temps et d'espace pour arriver aux buts et objectifs constitutifs du projet, tout comme Baldy (1992), qui réfère, de plus, à un parcours par étapes. Pour Goguelin et Krau (1992), le projet consiste en une « représentation mentale d'une situation future que l'on pense pouvoir rendre réelle » (p. 18). Mais surtout, ces auteurs insistent sur ce que n'est pas le projet : il est ni une anticipation (anticiper : prendre d'avance, devancer), ni une prévision (voir d'avance), ni une prédiction (pronostiquer), ni une supposition (mettre sous), ni une hypothèse (base de raisonnement) (Ibid.). Nous exposons d'ailleurs, ci-après, des expressions utilisées, des définitions ou des éléments de définition selon plusieurs champs disciplinaires.

Tableau 7
Projet

Définitions/éléments	Champs disciplinaires	Chercheurs et pays
« Concept passe-partout »; « nébuleuse »	Psychologie, pédagogie, anthropologie, sciences sociales, politique, économie	Courtois et Josso (1997) Paul (2002) France
Ensemble d'opérations visant la réalisation d'un but dans un contexte et dans le temps (se jeter en avant)	Pédagogie	Legendre (2005) Canada
Action à réaliser avec plan d'action	Orientation	Guichard (2007b) France
Parcours par étapes	Éducation Orientation	Baldy (1992) France
Anticipation avec des notions de temporalité	Éducation Orientation	Boutinet (2001, 2005) France
Représentation mentale d'une situation future à réaliser	Psychologie du travail	Goguelin et Krau (1992) France
Concept-clé comprenant action et objectif	Psychologie de l'orientation	Young et Valach (2006) Angleterre

À partir des différentes expressions ou définitions présentées, nous avons choisi certains éléments exprimés par Boutinet (2005), Legendre (2005), Goguelin et

Krau (1992) et Guichard (2007*b*) en considérant les composantes du projet comme suit : a) un but (Boutinet, 2005; Legendre, 2005); b) un plan d'action (Guichard, 2007*b*); c) une vision du futur (Goguelin et Krau, 1992); et d) des actions à réaliser dans le temps (Guichard, 2007*b*).

Bien que les recherches précitées font appel à différentes entrées théoriques relevant de disciplines qui peuvent avoir des conceptions diverses, nous avons choisi d'articuler les définitions des chercheurs cités ci-après aux fins de construit du projet afin d'avoir une vision englobant les différentes disciplines, soit Boutinet (2002, 2005, 2007*a,b*) en éducation, Guichard (2007*b*) en orientation et psychologie, ainsi que Goguelin et Krau (1992) en management, organisation du travail et orientation pour adultes. Nous allions donc ainsi l'éducation et le monde du travail, puisque de nombreux chercheurs à travers le monde qui s'intéressent à la situation de ces jeunes non diplômés en situation de précarité font état de l'importance d'allier les milieux de l'éducation, des institutions et du travail pour leur venir en aide (Bourdon, 2016; Bourdon et Baril, 2016; Rousseau, 2016). De plus, nous amalgamons ces différents éléments aux fins du construit du projet illustrant ainsi le passage au sein d'une entreprise d'insertion socioprofessionnelle qui comporte des activités qui peuvent convoquer les champs disciplinaires suivants : travail, éducation, orientation et sciences sociales dans le processus d'insertion socioprofessionnelle. En outre, nous considérons que la notion de projet, comme elle est explorée dans notre recherche, peut permettre une meilleure compréhension de la vision du futur et des actions à réaliser pour ces participants qui, peut-être pour la première fois de leur vie, se permettent de voir la vie autrement que dans l'immédiateté et pour comprendre son importance pour leur sortie de situations de précarité dans leur trajectoire individuelle.

Nous retenons aussi l'énoncé de Goguelin et Krau (1992) sur les projets d'adultes, démontrant leur importance en ces termes :

Former des projets, imaginer des situations futures, avoir la volonté de les réaliser est un pari sur l'avenir [...] le moteur pour nous-mêmes et le révélateur, pour les autres, de notre identité [...] au travers de nos projets, qui sont le brouillon de la vie que nous souhaitons (p. 20)

Cette définition étant choisie en fonction des objectifs de notre recherche, nous examinons également des recherches qui établissent une typologie de projets sur la base de différentes composantes de projets, autant au plan personnel que professionnel. Certains chercheurs utilisent plutôt la mention de projets de vie englobant toutes sortes de projets. Nous présentons ces éléments à la sous-section suivante.

2.2 Types de projets

Des chercheurs examinent divers types de projets, soit des projets professionnels (Beaucher, 2004; Boutinet, 2005; Goguelin et Krau, 1992), des projets personnels (Baldy, 1992) et des projets de vie (Goguelin et Krau, 1992; Guichard, 2007b) (voir Tableau 8). Ainsi, pour Baldy (1992) et Philippert et Wiel (1995), le but du projet de vie implique des éléments généraux touchant la personnalité et la vie future, alors que pour Goguelin et Krau (1992), le projet de vie comprend à la fois le projet social, le projet économique, le projet familial et le projet de développement personnel (étroitement reliés aux projets professionnels et aux projets de formation). Selon Boutinet (2005), le projet de vie des jeunes, c'est le style de vie ou le modèle de vie auquel correspond leur aspiration, tandis que pour d'autres chercheurs, le projet de vie des jeunes est aussi lié à leur projet d'avenir (Van Neste, 2000) dans une perspective d'orientation. Young et Valach (2006) considèrent le projet comme un concept-clé en psychologie de l'orientation, pour une nouvelle approche du concept de carrière qui, selon eux, s'avère trop lié à la profession et à une certaine forme d'élitisme. Pour sa part, Riverin-Simard (2000) souligne l'intérêt du mot « projet », qui résonne avec l'expérience de chaque personne et renvoie à l'idée d'entreprendre une certaine quête (s'engager dans un projet) pour élaborer des projets d'orientation jugés plus dynamiques que les projets professionnels. Pour Vultur *et al.* (2006), les

projets de vie peuvent être d'ordre personnel (naissance d'un enfant, voyage) ou professionnel (emploi, études). Il faut cependant noter que ces derniers énoncent des projets de vie seulement pour la catégorie des jeunes « stabilisés » sur le marché du travail, soit ayant un emploi. Le tableau 8 présente ces différents types de projets selon des recherches répertoriées au Québec et en France, surtout eu égard aux similitudes entre certains organismes ou entreprises d'insertion dans ces deux pays, notamment au chapitre de l'accompagnement.

Tableau 8
Types de projets

Types de projets	Composantes	Champs disciplinaire	Chercheurs et pays
Projet professionnel	Processus dynamique; conjonction entre le passé, le présent et le futur dont l'individu est l'acteur. Comprend : projet personnel, projet d'orientation, projet de carrière, rêve d'avenir et est inclus dans le projet de vie	Orientation Éducation (niveau secondaire)	Beucher (2004) Beucher et Dumas (2008) Canada
Projet professionnel	Projet d'insertion socioprofessionnelle à moyen terme (pour les jeunes)	Orientation Éducation	Boutinet (2005); Beuchesne et Riberolles (2000) France
Projet professionnel	Moteur de leur insertion professionnelle	Orientation Éducation (niveau secondaire, formation professionnelle et collégial)	Beucher et Mazalon (2003); Mazalon <i>et al.</i> , (2010) Canada
Projet de vie	Personnalité et vie future	Éducation Orientation	Baldy (1992); Philippert et Wiel (1995) France
Projet de vie	Projet social, projet économique, projet familial et projet de développement personnel	Orientation	Goguelin et Krau (1992); Pemartin (1995) France
Projet de vie	Projet d'avenir	Orientation	Guichard (2007b); Van Neste (2000) France
Projet de vie	D'ordre professionnel et personnel pour les jeunes stabilisés sur le marché du travail	Insertion socioprofessionnelle	Vultur <i>et al.</i> (2006) Canada
Projet de vie	Style de vie ou modèle de vie Insertion professionnelle	Psycho-sociologie	Boutinet (2005) France Pierre (2009) Canada

Dans ce tableau, nous remarquons l'utilisation de l'expression « projet de vie » par de nombreux chercheurs de diverses disciplines. Ainsi, le projet de vie comprend souvent de multiples aspects de la vie, que ce soit au plan personnel ou

professionnel. Afin de clarifier les éléments relatifs aux projets, nous avons choisi de séparer les projets personnels des projets professionnels, comme l'ont fait Vultur *et al.* (2006).

Pour les projets professionnels, la recherche de Beaucher (2004) conclut que les problèmes d'orientation sont liés au manque de projet professionnel, spécialement chez les jeunes. À la suite d'une recension de la documentation scientifique, elle présente une définition du projet professionnel comme suit : « Un processus dynamique (Baldy, 1992), une conjonction entre le passé, le présent et le futur d'un individu le quel en est l'acteur (p. 43).

Cependant, les résultats de cette recherche indiquent qu'il y a peu d'élèves qui soient porteurs d'un projet professionnel, mais une grande majorité d'entre eux ont des aspirations professionnelles selon la typologie qu'elle a établie par rapport aux éléments qu'elle priorise (les représentations, le but et l'action), comme suit :

- A. Les aspirations utopiques (lacunes dans les représentations);
- B. Les aspirations réalistes (lacunes dans l'action);
- C. Les aspirations détournées (lacunes en représentations et actions);
- D. L'absence d'aspiration déclarée (lacunes dans les buts) (Beaucher, 2004, p. 77).

Il est possible que les jeunes adultes non diplômés faisant partie de notre échantillon anticipé ne puissent présenter certains types de projets. Si tel est le cas, nous pourrions recourir à la typologie établie et révisée par Beaucher (2004) et Beaucher et Dumas (2008) lors de l'analyse de nos résultats si tous les éléments constitutifs des projets ne s'y trouvent pas. Par exemple, lorsque les plans d'action élaborés par les participants, souvent en collaboration avec leurs intervenants, comportent des dimensions temporelles (des actions à réaliser dans le temps), mais

qu'il y a absence d'un but (Boutinet, 2005; Legendre, 2005), il s'agit vraisemblablement d'une aspiration, comme l'explique Beaucher (2004).

Par conséquent, notre choix de types de projets présenté ci-après se tourne vers une typologie semblable à celle adoptée par Vultur *et al.* (2006), comprenant des projets personnels et professionnels, surtout en relation avec les sphères de vie exposées par Supeno (2013), afin de les clarifier et d'étudier leur interrelation. D'ailleurs, le tout se révèle lié aux trajectoires individuelles, qui impliquent, comme les projets, une dimension temporelle importante. Ainsi, voici notre définition des projets personnels et professionnels.

- A. Les projets personnels touchent les aspects de la famille, de la résidence et les relations sociales.
- B. Les projets professionnels sont reliés aux questions d'emploi, de formation ou de préparation à la vie professionnelle par l'orientation, par exemple.

De plus, certains chercheurs insistent sur l'importance de l'accompagnement de projets. Ainsi, Le Guellec (2001) réfère au concept de projet ainsi qu'au rôle d'acteur de l'individu libre d'agir et qui demande de l'accompagnement par un médiateur qui établit une « véritable relation d'aide, balisée par la volonté de surtout ne pas faire à la place de la personne qu'on accompagne, mais bien de la rendre autonome » (p. 49). C'est la même idée qu'explore Boutinet (2007*a,b*) sur le thème de l'accompagnement des projets d'adultes en situation de vulnérabilité.

Ceci nous amène à un autre construit que nous retrouvons, notamment dans la mission d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle, soit l'accompagnement. Examinons les éléments constitutifs de ce dernier construit en commençant par identifier les intervenants dans des milieux d'insertion socioprofessionnelle.

2.3 Intervenants en insertion socioprofessionnelle

Notons que toutes les mesures, initiatives, dispositifs et programmes au Québec et en France en matière d'insertion prévoient, de façon exclusive ou en totalité, des activités d'orientation, d'éducation, de formation et d'insertion, et la participation de différents intervenants dans le processus (enseignants, formateurs, conseillers en orientation et en emploi, psychologues, psychoéducateurs, travailleurs sociaux, agents d'insertion, intervenants psychosociaux et gestionnaires, entre autres). D'ailleurs, lors de la première rencontre internationale des entreprises d'insertion d'Europe et du Québec en 2004, les différentes appellations identifiant les participants ont été soulevées. Les expressions désignent soit a) le personnel permanent (formateur, accompagnateur, encadrant, intervenant technique, travailleur social, intervenant psychosocial, tuteur, conseiller, entre autres), et b) les personnes accueillies en entreprise d'insertion (clientèle, public, participant, salarié, bénéficiaire, stagiaire, etc.) (Caisse d'économie solidaire Desjardins, 2004). Ces éléments montrent, encore une fois, l'hétérogénéité des structures et des pratiques selon les pays et les intervenants impliqués. Par ailleurs, ces équipes multidisciplinaires ou pluridisciplinaires ont pour mission globale d'aider l'insertion socioprofessionnelle de leurs participants vers l'autonomie, un souci des praticiens de l'accompagnement (Speroni, 2001). Enfin, nombre de chercheurs mettent l'accent sur l'importance d'établir une relation (Limoges, 2001). D'ailleurs, Forgues (2001) décrit l'accompagnement d'adultes en difficulté d'insertion qui veulent se réaliser dans leur vie personnelle et professionnelle comme suit : « un travail de l'accompagnement se situant dans cet espace transitionnel » (p. 19), supposant un « engagement personnel intense » (Le Guellec, 2001, p. 50) afin d'aider ces jeunes adultes.

Rappelons que certains chercheurs insistent sur les liens entre l'accompagnement et les projets de ces jeunes adultes non diplômés (Boutinet, 2002; Le Guellec, 2001) et au sein d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle (Pierre, 2009), comme nous le voyons ci-après.

3. ACCOMPAGNEMENT

L'accompagnement s'avère plus un construit qu'un concept formalisé et reconnu (Paul, 2002, 2009). Dans les paragraphes qui suivent, nous examinons diverses théories et pratiques d'accompagnement, dont certaines possiblement applicables à de jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans en milieu d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle.

3.1 Théories et pratiques de l'accompagnement

Pour Paul (2002), l'accompagnement prend la forme d'une « nébuleuse » (p. 53), car il s'agit d'un concept protéiforme englobant différentes théories et pratiques professionnelles dans de nombreux milieux d'Europe et d'Amérique depuis une vingtaine d'années : éducation, orientation, sport, sociologie, économie, médecine, travail social et marché du travail, sous différents vocables et réalités, le tout menant à une certaine confusion (Le Bouëdec, 2002; Lhotellier, 2001; Paul, 2002) (voir le schéma ci-après). Certains chercheurs se demandent même s'il s'agit d'un « mot valise (où chacun met ce qu'il veut) » ou « indique-t-il la création d'une nouvelle pratique sociale? » (Lhotellier, 2001, p. 25). D'ailleurs, au fil de ses recherches, Paul (2004) va même jusqu'à présenter l'accompagnement comme une posture professionnelle spécifique.

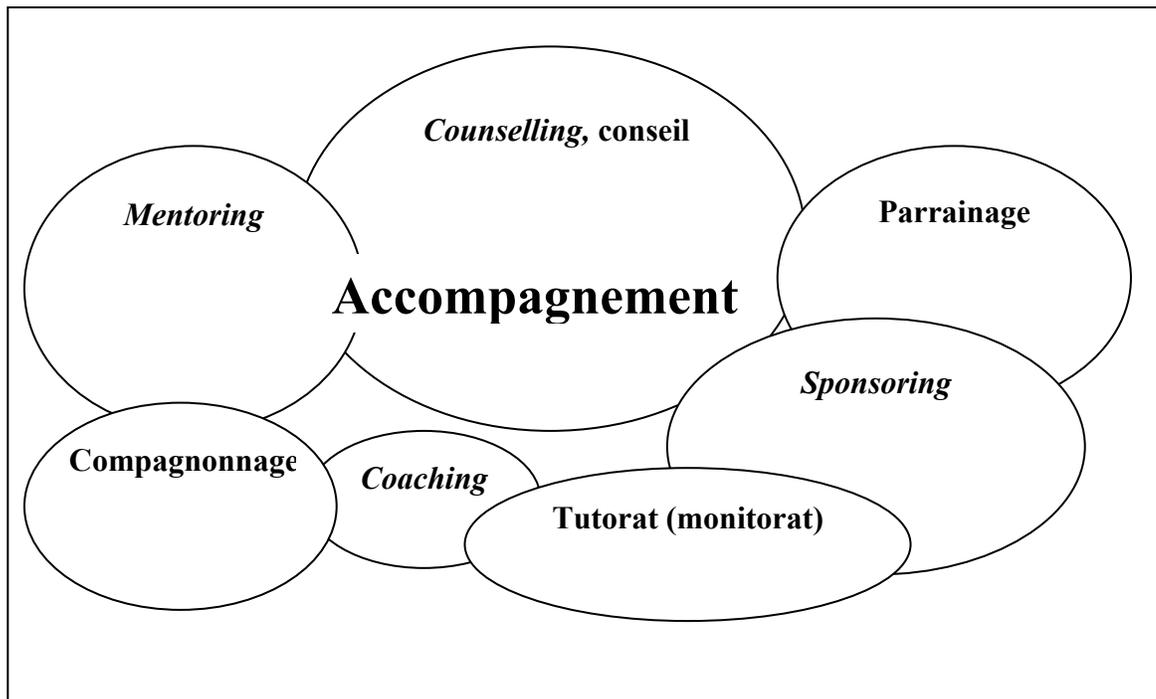


Figure 1. L'accompagnement : une nébuleuse

Source : L'accompagnement : une nébuleuse. Tiré de Paul (2002), *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.

Selon Le Bouëdec (2002), l'origine du mot « accompagnement » remonte à une pratique fort lointaine, soit celle qui consistait à partager le pain (panis) avec un compagnon (cum), et donc, le compagnon « serait celui qui mange son pain en même temps qu'un autre; et plus généralement, accompagner c'est aller avec quelqu'un » (p. 23). Pour Bovay (2001), le terme « accompagner » signifie se placer en relation d'être plutôt qu'en relation d'aide. Pour Limoges (2001), il s'agit de reconnaître que c'est la relation qui aide, alors que pour Roberge (2001), c'est de « faire la route ensemble » (p. 102). Dans le contexte de l'accompagnement de jeunes adultes non diplômés, nous considérons que cette expression de Roberge (2001, 2002) constitue une image intéressante, puisque ces jeunes sont sur le chemin de l'insertion socioprofessionnelle et en « voie de l'accomplissement de soi » (Lhotellier, 2001, p. 102). Le tableau suivant expose ainsi des pratiques d'accompagnement, soit en éduca-

tion et en orientation, dans des contextes de stages de formation professionnelle ainsi qu'en milieu de travail, selon différentes recherches.

Tableau 9

Différentes pratiques identifiées en termes d'accompagnement

Milieux	Populations	Lieux	Termes utilisés	Chercheurs
Éducation orientation	Élèves Étudiants	En classe En stage	Encadrement Tutorat Monitorat/Mentorat Compagnonnage	Gagnon (2008) Langevin et Villeneuve (1997); L'Hostie et Boucher (2004); L'Hostie, Robertson et Sauvageau (2004); Villeneuve (1994, 1997) Cuerrier (2001a; 2003) Paul (2002, 2009)
		Stage de formation professionnelle	Accompagnement Encadrement Mentorat Tutorat et mentorat	Bachelart (2002); Bessette et Audette (2003); Chevrier (2006); Gagnon (2008); Pratte (2009) Totchilova-Gallois et Lévêque (2002)
Milieu de travail			Compagnonnage	Paul (2002, 2009)
			Supervision/ Coaching (développement de compétences du personnel dans une organisation (savoir- faire, performance)/ Mentorat	Délivré (1996) Limoges (2001) Paul (2002, 2004, 2009) Cuerrier (2001a,b,, 2003)

On peut y remarquer, entre autres, l'usage des termes coaching et mentorat, et ce, autant en milieu scolaire qu'en milieu de travail, et l'encadrement des élèves ou l'encadrement pédagogique en éducation (Legendre, 2005). L'accompagnement

s'avère plus utilisé par les chercheurs et praticiens des sciences sociales (Paul, 2002, 2009; Pierre, 2009). Ainsi, puisque notre recherche porte sur l'accompagnement au sein d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle, nous privilégions le terme « accompagnement » précisément mentionné dans les éléments constitutifs de ce type d'entreprises. En outre, étant donné que l'entreprise offre aux participants une expérience de travail, les termes coaching et mentorat peuvent s'y retrouver, puisque leur usage se retrouve en général en milieu de travail. De plus, en milieu de travail ou en entrepreneuriat, nous retrouvons : a) compagnonnage (Paul, 2002, 2009) pour des gens de même métier; b) supervision et coaching pour le développement des compétences du personnel (savoir-faire; notions d'efficacité, performance et excellence) dans une organisation (Cuerrier, 2003; Délivré, 1996; Limoges, 2001; Paul, 2002, 2004 et 2009); et c) « mentorat en développement de carrière de toute personne en quête d'accomplissement personnel et professionnel » (Cuerrier, 2003, p. 23).

Les appellations applicables en milieu de travail peuvent nous permettre d'identifier les caractéristiques des pratiques d'accompagnement selon les activités au sein d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle. En effet, le programme de la grande majorité de ces entreprises comprend à la fois des activités de travail, de formation, d'orientation et de préparation à l'emploi. Nous pouvons faire une certaine analogie avec l'accompagnement des stagiaires par des enseignants et par des formateurs en milieu de travail, particulièrement dans les programmes d'ATE (Gagnon, 2008; Pratte, 2009; Roy, 2015). Ces recherches étudient, en effet, des situations vécues par des élèves en contexte de travail dans ces milieux qui s'apparentent à ce que vivent les jeunes adultes non diplômés en entreprises d'insertion socioprofessionnelle, puisqu'ils reçoivent une formation à la fois pratique et théorique par les intervenants en place. D'ailleurs, il arrive que certains chercheurs utilisent le terme de « stagiaires » pour identifier des participants dans les entreprises d'insertion (Mandouélé, 2011).

Limoges (2001) présente un tableau comparatif de pratiques d'accompagnement du monde du travail et de l'éducation. Certaines métaphores qu'il utilise identifient des objectifs (cibles) et des caractéristiques de l'aidant et de la personne aidée selon les données apparaissant au tableau ci-après.

Tableau 10
Pratiques d'accompagnement

	Tutorat (parrainage)	<i>Coaching</i>	Mentorat	Compagnonnage
Métaphore	Tuteur d'arbre	Instructeur sportif	Mythe d'Ulysse et de Mentor	Compagnon du devoir (Tour de France)
Cibles	compétences génériques savoir savoir-faire subsistance	compétences spécifiques finalité « professionnalisation » des savoirs	sens savoir-être essence substance	les trois savoirs existence le devoir
Action- réflexion	réflexion divergente et généralisatrice	alternance entre l'action et la réflexion	réflexion convergente et identitaire	réflexion pendant l'action
Aidant	expert attentif	expert persuasif et prescriptif	sage témoin	complice
Aidée	confiance	soumission	admiration	solidarité
Fréquence	au besoin selon l'aidant	régulière	ponctuelle selon l'aide	suivi sur long terme

Source : Limoges, J. (2001).

En outre, Cuerrier (2003) examine les différences entre le coach et le mentor en milieu de travail dans le tableau qui suit.

Tableau 11
Différences entre le coach et le mentor

Le coach	Le mentor
<p>Les activités d'apprentissage sont axées sur le savoir-faire. Elles sont d'ordre technique ou professionnel. On vise l'utilisation efficace des compétences actuelles du protégé. Les interactions avec le protégé sont à caractère professionnel.</p>	<p>Les activités d'apprentissage sont orientées sur les attitudes, le savoir-être. Le mentor a une relation privilégiée avec une personne en particulier. Le mentor suscite le respect et l'admiration sur toute sa personne (modèle).</p>

Source : Cuerrier, C. (2003).

Le tableau précédent fait ainsi état d'activités que nous retrouvons également dans une entreprise d'insertion socioprofessionnelle, soit des activités de travail où les participants apprennent à la fois du savoir-faire et du savoir-être, et où les relations de travail sont omniprésentes et variées, et l'accompagnement peut se rapprocher du *coaching* et du mentorat. Comme nous l'avons vu dans les recherches précitées touchant divers secteurs d'activités économiques et sociales et comme le souligne si bien Roy (2015), « la notion d'accompagnement a influencé plusieurs domaines professionnels de la vie sociale. Actuellement, elle se voit mobilisée par les acteurs institutionnels, professionnels et associatifs au regard de l'ensemble des changements vécus dans la société » (p. 98).

Ces différences établies par des auteurs et chercheurs nous amènent à nous interroger sur les types de relations que les jeunes adultes non diplômés connaissent avec les personnes impliquées lors de leur passage au sein de l'entreprise d'insertion socioprofessionnelle, de même que les bases sur lesquelles sont établies ces relations. Par exemple, l'accent peut être porté sur le savoir (dimension cognitive), le savoir-faire (dimension conative) ou le savoir-être (dimension affectivo-comportementale); il peut aussi s'agir d'une relation privilégiée avec une personne en particulier. De plus, dans un contexte où les personnes sont en quête d'accomplissement personnel et professionnel, il s'agit de les accompagner de façon personnalisée en utilisant la

définition de Houde (1995) insistant sur « une relation humaine intense entre une personne expérimentée qui soutient et guide une plus jeune » (p. 10). Dans cette optique, il est possible que des personnes en rapport avec les participants soient qualifiées de personnes significatives ou des autres significatifs (Demazière et Dubar, 2004, p. 313; Pratte, 2009), aidant à leur cheminement au sein d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle. D'ailleurs, Roy (2015) souligne que les formes d'accompagnement impliquent la mise en œuvre d'une relation où les échanges sont observables, valorisés et favorisent des liens sociaux. Dans cet esprit, nous avons ajouté à nos canevas d'entretien des termes qui étaient plus familiers aux participants, tels que : intervention, aide, guide, afin de permettre de recevoir des témoignages relatifs aux relations avec les personnes qui les accompagnent dans leur parcours au sein de ces entreprises. On peut ainsi voir se dessiner des typologies d'accompagnement qui, selon certains chercheurs, sont qualifiées soit d'accompagnement global, soit d'accompagnement spécialisé.

3.2 Accompagnement global ou accompagnement spécialisé

Certains auteurs explorent des types d'accompagnement pour les jeunes adultes non diplômés et sans qualification reconnue, dans le cadre de mesures, initiatives ou programmes, dont :

- A. L'accompagnement global, qui considère les difficultés multiples (manque de formation, problème d'ordre social) et, surtout, concilie l'approche sociale et professionnelle (Dugué *et al.*, 2001; Le Guellec, 2001; Paul, 2004);
- B. L'accompagnement spécialisé, circonscrit en termes de spécificités : orientation, éducation, formation, insertion (Dugué *et al.*, 2001).

De plus, Paul (2004) énumère d'autres éléments de typologie d'accompagnement selon les approches suivantes :

- A. Fonctionnaliste (surveillance, contrôle, évaluation);
- B. Herméneutique (relation, écoute, communication visant l'orientation et le développement de la personne);
- C. Réflexif et critique (le sujet en société, négociation et confrontation) (p. 301).

L'auteure souligne également quelques éléments de l'accompagnement global susceptibles de faire l'objet d'étude :

- A. Un modèle d'objectivité vers un but ou une performance au plan collectif (par exemple, le travail au sein d'une entreprise d'insertion socioprofessionnelle);
- B. Une centration subjective sur la personne et la relation (par la relation avec des intervenants);
- C. La « socialité » de la personne dans une articulation de la personne et son projet en relation avec la société et ses normes (par des intervenants) (p. 300).

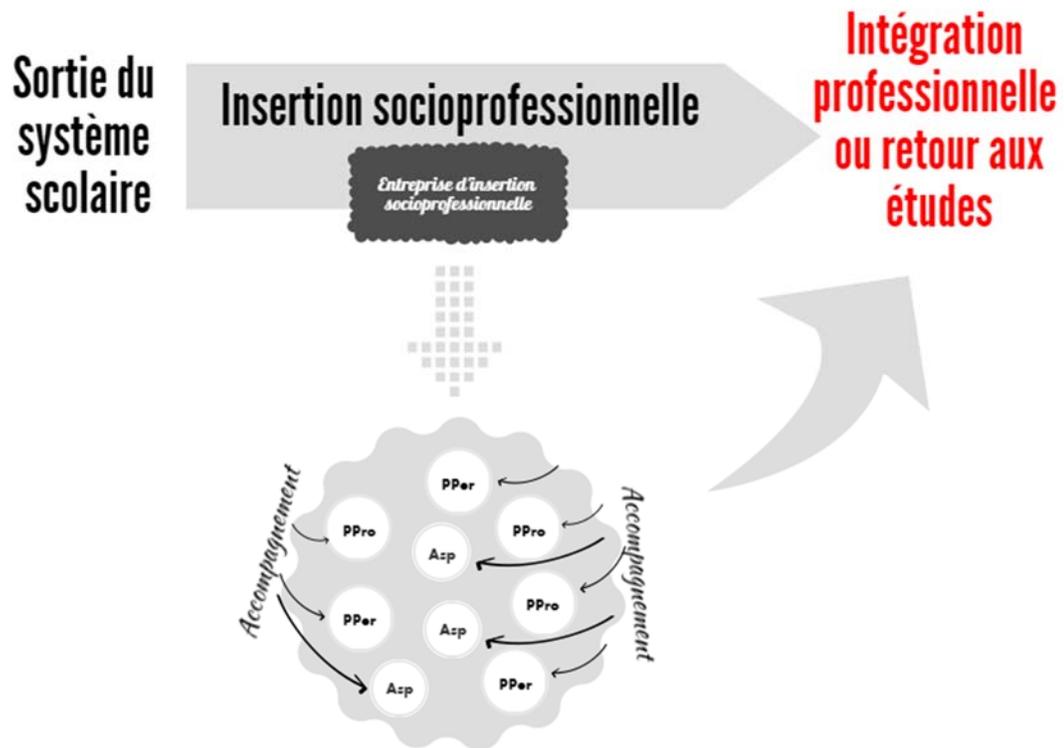
Tout ceci montre les multiples pratiques d'accompagnement, leur pluralité et « l'errance des concepts d'accompagnement » (Dugué *et al.*, 2001, p. 99). Par ailleurs, ces pratiques peuvent être exercées différemment selon : a) les organismes, les institutions et les personnes responsables de l'intervention; b) les domaines spécifiques d'exercice de leur profession; et c) leur style. Cette diversité constitue un atout pour l'accompagnement de ces jeunes non diplômés, puisqu'il s'agit d'un « service personnalisé » amenant des « solutions personnalisées » (de Fleury et Lanlo, 2001, p. 23), considérant le cheminement individuel de ces jeunes et leurs besoins. C'est donc l'approche globale que nous examinons dans notre recherche pour un

service et des solutions s'appliquant individuellement, et ce, tant au plan social que professionnel. Nous retenons particulièrement le type d'accompagnement herméneutique précité dans la relation avec les jeunes adultes non diplômés et leurs projets autant personnels que professionnels. Nous insistons ainsi sur les relations interpersonnelles (Speroni, 2001) entre les intervenants et les jeunes adultes dans toutes les activités de travail, de formation, d'orientation ou de préparation à l'emploi. En outre, ayant exploré les différents construits que nous privilégions, nous présentons, à la sous-section suivante, un cadre pour compléter les liens entre eux.

3.3 Un cadre pour illustrer les différents construits

Rappelons que la définition de projet choisie comprend un but, un plan d'action et une vision du futur, alors que les projets se déclinent en projets professionnels et personnels. L'accompagnement se situe au cœur des interventions des personnes qui accompagnent les jeunes non diplômés de 18 à 35 ans au sein d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle et vise les projets de ces jeunes. Ces derniers, maintenant devenus adultes, peuvent bénéficier de l'accompagnement de leurs projets, comme le mentionne Boutinet (2007a, b) dans son ouvrage sur l'accompagnement des projets d'adultes en situation de vulnérabilité. C'est dans le même sens que Guitard (2005), dans une analyse de 153 initiatives dans 15 états membres de l'Union européenne, propose entre autres la construction d'un parcours d'insertion autour d'un projet individuel pour les jeunes sans qualification ainsi qu'un partenariat Entreprise/École. De plus, il nous faut souligner l'apport de Boutinet (2007a, b) et de Paul (2004,2009) dans nos choix de définitions du projet et de l'accompagnement, ces chercheurs ayant collaboré à de nombreux ouvrages avec d'autres chercheurs aussi sollicités dans le cadre de notre recherche et qui confirment, par exemple, l'utilisation des récits de vie liés au construit de projet (Courtois et Josso, 1997; Josso, 2000)

Rappelons que le passage dans une entreprise représente une étape dans l'insertion des jeunes sans qualification. Ce sont ces liens entre les différents construits alliant à la fois des construits provenant de l'économie, de la sociologie, de l'orientation et de l'éducation que nous représentons à la figure qui suit.



Légende :

PPro = Projet professionnel

PPer = Projet personnel

Asp = Aspiration

Figure 2. Liens entre l'accompagnement et les projets professionnels et personnels de jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans en entreprise d'insertion en contexte d'insertion socioprofessionnelle

De cette illustration, nous visualisons les liens entre l'insertion socioprofessionnelle de jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans, l'accompagnement et les projets personnels et professionnels de ces jeunes en contexte d'entreprises d'insertion. En effet, le passage au sein de l'entreprise constitue un moment précis du cheminement de l'individu dans son processus

d'insertion socioprofessionnelle où apparaissent et se développent des projets chez ces jeunes.

Ainsi, prenant en compte la problématique à l'étude, la question de recherche et les construits exposés dans cette section, nous en arrivons à l'objectif général et aux objectifs spécifiques qui suivent.

4. OBJECTIF GÉNÉRAL ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Comme nous l'avons exposé au chapitre précédent, la problématique d'insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans nous a amenée à poser la question de l'accompagnement dans des entreprises ou organismes d'insertion socioprofessionnelle. S'y ajoutent les éléments reliés aux projets personnels et professionnels de ces jeunes durant leur passage au sein d'entreprises dont l'insertion socioprofessionnelle s'avère la mission spécifique.

Ainsi, l'objectif général de la recherche est de : décrire l'accompagnement de projets personnels et professionnels vécu par des jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans en entreprises d'insertion socioprofessionnelle. Les construits d'insertion socioprofessionnelle, de projets et d'accompagnement ayant été présentés, les objectifs spécifiques de notre recherche portent sur les jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans en milieu d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle, à savoir :

- A. Décrire leurs projets personnels reliés à la famille, à la résidence et aux relations sociales.
- B. Décrire leurs projets professionnels relatifs notamment au travail, à la formation, à l'orientation et à la préparation à l'emploi.
- C. Décrire l'accompagnement de projets personnels et professionnels des intervenants et autres personnes en lien avec ces jeunes.

Pour répondre aux objectifs généraux et spécifiques élaborés relativement à la problématique et aux construits choisis, le prochain chapitre propose les choix méthodologiques retenus.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Notre recherche s'intéresse à la problématique de l'insertion socioprofessionnelle de jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans au sein d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle. Ces entreprises ont pour mission d'accompagner ces jeunes autant au plan social qu'au niveau professionnel, et nous suggérons que les intervenants puissent également les aider à identifier et à développer leurs projets personnels et professionnels. Ce sont les questions de l'accompagnement ainsi que les projets personnels (famille, résidence, relations sociales) et professionnels (travail, formation, orientation et préparation à l'emploi) de ces jeunes qui nous préoccupent, comme en font foi nos objectifs identifiés au chapitre précédent.

Le présent chapitre fait état de notre posture épistémologique, du type de recherche privilégié et des méthodes de collecte de données pour la description de l'accompagnement et des projets personnels et professionnels de jeunes adultes non diplômés participant dans une entreprise d'insertion socioprofessionnelle. Nous présentons ensuite le traitement et l'analyse des données, et terminons avec les considérations éthiques reliées à cette recherche.

1. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Puisque le chercheur doit toujours indiquer sa position épistémologique, nous privilégions l'approche compréhensive et considérant que « toute recherche se fonde sur des croyances et postulats philosophiques qui orientent la démarche du chercheur » (Fortin, 2010, p. 24), la posture que nous adoptons est celle qui croit que la « réalité sociale » est multiple et que ce sont les perceptions individuelles qui la construisent. Dans ce sens, notre étude se situe clairement dans ce que Fortin (2010) appelle le « paradigme naturaliste ou interprétatif » (p. 25) de la recherche qualitative,

puisqu'il s'agit de « recueillir et comprendre les significations construites par les personnes » (Ibid., p. 24) dans un contexte donné, comme l'indique également Gauthier (2009), tout en privilégiant l'étude de cas comme « approche par excellence » lorsqu'il n'y a que peu de sujets et que l'approche utilisée est inductive. En outre, l'utilisation du récit de vie constitue une technique scientifique s'enracinant dans le courant épistémologique de cette approche compréhensive dans le cadre d'une recherche qualitative. C'est d'ailleurs ce que soutient Savoie-Zajc (2004) en soulignant qu'une démarche qualitative/interprétative « se moule à la réalité des répondants » (p. 125) et tient compte des interactions établies entre les individus entre eux et leur environnement. Comme l'affirment Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (1997), « l'exploration en profondeur de la perspective des acteurs sociaux est jugée indispensable à une juste appréhension et compréhension des conduites sociales » (p. 174) et il faut tenir compte de la globalité des êtres humains. Ainsi, comme le soulignent Deschenaux et Laflamme (2007) dans leur analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées, sur 707 articles arbitrés par des pairs et parus dans la Revue des sciences de l'éducation entre 1975 et 2005, le champ de la recherche en éducation semble être un terrain propice au paradigme interprétatif, malgré les oppositions encore actuelles entre le paradigme positiviste et le paradigme interprétatif qui, selon Bourdieu (1987) « sont dangereuses, parce qu'elles conduisent à des mutilations » (p. 47). Nous souhaitons également, comme Desmarais (2009) et Bertaux (2006), donner une « voix aux sans-paroles » dans l'exploration de l'accompagnement des projets personnels et professionnels de ces jeunes au sein d'une entreprise d'insertion socioprofessionnelle, comme le font Bourdon et Bélisle (2016) dans une note méthodologique pour une enquête longitudinale sur les transitions et l'apprentissage de jeunes adultes en situation de précarité, où ils explicitent la démarche de recherche qui mise sur la parole des jeunes et repose sur l'affirmation du rôle central de la parole des jeunes gens dans l'exercice de description et de compréhension de leurs transitions et apprentissages.

Les personnes interrogées sont des sources d'information relativement valides sur les détails des faits qui sont survenus sur leurs attitudes, leurs attentes, leurs projets, leurs désirs, leurs « stratégies », leurs sentiments et autres dimensions du « sens » pouvant être liées à des décisions, situations, objets ou moments particuliers » (Bourdon et Bélisle p. 10), tout en spécifiant qu'il faut encadrer le terme « valides » avec des précautions apportées à un « cadre épistémologique qui n'est pas rigidement positiviste » (Ibid., p. 10).

2. TYPE DE RECHERCHE

Nous utilisons l'étude de cas, une approche de recherche qualitative qui origine de la sociologie et de l'anthropologie et consiste en « l'exploration détaillée et complète d'une entité (cas) » (Fortin, 2010, p. 279) ou, s'inspirant de Stoecker (1991) comme le fait Roy (2009) définissant l'étude de cas comme une approche ou une stratégie méthodologique qui « consiste à étudier une personne, une communauté, une organisation ou une société individuelle » (p. 200) et qui fait appel à plusieurs méthodes. Par ailleurs, comme le soutient Roy (2009), une des forces de l'étude de cas est l'exploration et la proximité du chercheur de ses sujets ainsi que l'intégration de facteurs difficiles à mesurer, tels que le contexte et l'histoire personnelle et professionnelle des individus participant à la recherche. Pour la stratégie de l'étude cas, nous utilisons donc l'entrevue semi-dirigée, le récit de vie ainsi que le journal de bord pour étudier les trajectoires de ces jeunes.

La méthode des cas est encore souvent utilisée par les chercheurs en management ou en ressources humaines pour étudier des organisations et leur population, comme le suggère Gombault (2005) et lorsque la question de recherche débute par « comment » (Yin, 2014). Bien que les écoles de pensée diffèrent entre Yin (2014) avec sa vision plus positiviste, Stake (1995) qui s'attarde au cas lui-même, et Merriam (1998) avec son approche inductive, ces chercheurs ont quand même mis cette approche en évidence et à l'instar de Merriam (1998) et Roy (2015), nous considérons que « le savoir ainsi produit est concret, contextuel, sujet à l'interprétation et en référence à la population du lecteur » (Alexandre, 2013, p. 28).

Ici, chaque cas correspond à un jeune adulte non diplômé en contexte d'entreprise d'insertion socioprofessionnelle et chacune des entreprises se révèle également un cas. Comme le définit Stake (1995), l'étude de cas, qu'il qualifie d'intrinsèque, s'intéresse particulièrement aux individus. Selon Karsenti et Demers (2004) et constitue à la fois « le processus et le produit écrit de ce qui a été observé et étudié » (p. 213). Ainsi, l'étude de cas permet de donner la parole à ces jeunes en milieu d'insertion. De plus, notre recherche s'avère originale puisqu'elle s'attarde aux participants et aux formes d'accompagnement plutôt qu'aux structures que représentent les entreprises d'insertion socioprofessionnelle, objets d'études scientifiques antérieures au Québec (Comeau, 2011; Ladeuix, 2001; Mayen, 2012). Nous présentons ci-après la population et l'échantillon choisis.

3. POPULATION ET ÉCHANTILLON

Les sous-sections suivantes comprennent les informations relatives à la population et l'échantillon choisis pour procéder à l'étude de l'accompagnement des projets professionnels et personnels de jeunes adultes de 18 à 35 ans non diplômés en contexte d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle.

3.1 Population

La population visée comprend les participants dans différentes entreprises d'insertion socioprofessionnelle faisant partie du Collectif québécois, à savoir 48 entreprises offrant des services à plus d'une trentaine d'adultes non diplômés ou éprouvant des difficultés sociales et professionnelles. Parmi les participants dans ces entreprises, environ 2 000 jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans constituent la population globale. Toutefois, nous concentrons notre recherche sur deux entreprises (décrites aux paragraphes suivants) proposant l'insertion socioprofessionnelle et offrant des services éducatifs à l'éducation des adultes ou en formation professionnelle avec des partenaires à Montréal et en Montérégie, ce qui les distingue des autres entreprises d'insertion faisant partie du Collectif au Québec.

L'entreprise située à Montréal, appelée Entreprise Montréalaise, œuvre depuis 1988 dans le secteur de l'entretien commercial et industriel ainsi que dans l'entretien général d'immeubles. Depuis 2014, son programme comprend une formation offerte en collaboration avec une commission scolaire visant l'obtention d'un DEP dans ce dernier secteur d'activités. Il s'agit d'une formation spécifiquement adaptée pour l'entreprise d'insertion socioprofessionnelle sous une formule d'alternance travail-études (ATE) que l'on retrouve souvent dans les programmes de formation professionnelle. Le diplôme est décerné par l'établissement scolaire, la formation de base est offerte par des enseignants de la formation professionnelle et les travaux pratiques sont supervisés par les intervenants en formation au sein de l'entreprise d'insertion socioprofessionnelle. L'entreprise reçoit environ 50 participants par année et leur taux de réussite est d'environ 80 %. Elle offre également des emplois au sein de sa division des services aux particuliers et aux entreprises. Pour leur part, les participants proviennent de milieux urbains et certains sont issus de l'immigration.

Sise dans le parc industriel de la Rive-Sud de Montréal, l'Entreprise Montérégienne offre quant à elle depuis 1999 des services de sous-traitance, essentiellement en emballage, pour différentes clientèles commerciales et industrielles situées dans la grande région de Montréal. Dans la description de sa mission, on retrouve la dimension suivante, selon un document interne soumis à la chercheuse en 2015 : « offrir une expérience de travail, rémunérée et valorisante à des personnes ayant des obstacles à intégrer le marché du travail, mais surtout de jeunes adultes, des mères démunies, des personnes immigrantes ou ayant des difficultés d'insertion socioprofessionnelle » (p. 1). L'entreprise reçoit environ 50 participants par année, auxquels elle offre des stages avec des entreprises et organismes partenaires. Les participants proviennent de milieux ruraux et sont en majorité des Québécois de souche.

Ces deux entreprises offrent une formation par l'expérience qui favorise l'insertion des personnes exclues du marché du travail. En outre, leur programme se

divise en trois périodes, la première étant celle de la probation (temps 1), la seconde celle des travaux et de la formation pratique (temps 2), et la troisième celle de la préparation et recherche d'emploi (temps 3). La formation de base est donnée par des intervenants en formation et tous les travaux pratiques sont supervisés par des intervenants qui les accompagnent quotidiennement dans l'apprentissage de leurs tâches.

Nous considérons que la structure de ces entreprises s'avère assez représentative pour donner un portrait intéressant de la réalité de l'accompagnement effectué dans des entreprises d'insertion socioprofessionnelle, sans compter que les entreprises répondent à un besoin de leur milieu respectif, ce qui les rend diversifiées et peut nous permettre de faire ressortir des différences et des similitudes entre les participants et les milieux. Par ailleurs, il faut souligner que nous ne visons pas la généralisation des conclusions à d'autres contextes, étant donné le nombre de participants à notre recherche (une quinzaine), de la diversité des contextes socioéconomiques et des activités spécifiques de ces entreprises d'insertion socioprofessionnelle. En effet, l'une opère en milieu industriel et l'autre est une entreprise de services, chacune d'entre elles faisant partie du CEIQ. La section suivante présente les éléments relatifs à l'échantillon choisi pour notre étude.

3.2 Échantillon

Au regard de notre problématique, nous avons utilisé le type d'échantillon non probabiliste constitué de volontaires (*voluntary samples*) (Beaud, 2009). Cette technique d'échantillon est utilisée dans les domaines des sciences appliquées « dans tous les cas où il semble difficile d'interroger des individus sur des thèmes considérés comme tabous, intimes (comportement sexuel, euthanasie, avortement, par exemple) » (Beaud, 2009, p. 263). En effet, les participants à notre recherche sont susceptibles de nous faire part de sujets personnels délicats, certains expérimentant l'usage de substances, la délinquance ou autres difficultés. L'un des biais auquel

s'expose le chercheur dans les cas d'échantillons volontaires, c'est qu'il est possible que les participants veuillent plaire au chercheur ou aient besoin de régler des problèmes par l'entremise de la recherche. Les critères de sélection et d'inclusion des participants ont été établis, soit être âgés de 18 à 35 ans et être non diplômés. Ainsi, 13 jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans ont accepté d'y participer. Les données sociodémographiques des participants sont indiquées au chapitre des résultats. Nous avons également interrogé deux participantes de plus de 35 ans, dont les témoignages se révèlent intéressants pour éclairer les questions de notre recherche. Ainsi, 15 participants au total issus des deux entreprises d'insertion précitées ont participé à notre recherche.

Afin de répondre aux considérations éthiques, nous avons obtenu l'autorisation de la direction de chacune des entreprises d'insertion. Le certificat éthique est d'ailleurs présenté en Annexe C. Les participants ont été invités à participer à la recherche lors de rencontres de groupe organisées par la direction en présence de la chercheuse. De plus, ils ont rempli un formulaire de consentement les informant des objectifs de la recherche, du contexte de la problématique et de la méthodologie utilisée (Annexe D). Ainsi, les participants ont pu donner leur consentement libre et éclairé et ont été assurés de la confidentialité des données et du respect de leur identité en tout temps. Ils ont également été informés que les résultats de l'étude seraient utilisés uniquement à des fins de recherche et de transfert de connaissances, sans dévoiler aucune information personnelle.

Afin de répondre aux objectifs établis ainsi qu'au type de recherche choisi pour y répondre, la prochaine section précise les moyens utilisés pour la collecte de données.

4. COLLECTE DE DONNÉES

Considérant la problématique et les objectifs de recherche, nous avons choisi d'utiliser la méthode de cas, qui demande une triangulation des données par diverses sources d'information et la soumission des résultats aux acteurs en vue d'une corroboration (Pourtois et Desmet, 2007). Nous avons donc choisi principalement l'entretien semi-dirigé et le journal de bord en fonction de la population retenue et de la problématique à l'étude. De plus, nous avons procédé à la rédaction de récits inspirés de la méthodologie des récits de vie. La sous-section suivante énonce les principes relatifs à l'entretien semi-dirigé.

4.1 Entretien semi-dirigé

L'entretien semi-dirigé permet de sonder de façon approfondie la compréhension d'un événement ou d'un phénomène par des participants ainsi que les expériences vécues (Bertaux, 2006; Savoie-Zajc, 2009). L'entretien comprend des questions ouvertes sur des thèmes choisis selon la recherche et les objectifs établis en permettant aux participants de répondre et de s'exprimer sur leurs expériences. Pourtois et Desmet (2007) soulignent que l'entretien s'avère une méthode irremplaçable lorsque le chercheur veut comprendre en profondeur ou expliquer le ressenti des personnes face à des situations. Quant aux limites de l'entretien individuel, il faut mentionner les biais qui peuvent être présents, par exemple, les facteurs émotionnels qui « émaillent le discours » (p. 134) ou l'image positive d'elle-même que veut donner la personne. De plus, la question de la subjectivité du chercheur se pose à cet égard. Van der Maren (1995) souligne que les techniques d'entretiens ne « recueillent un matériel pertinent que si le chercheur prend garde à ne pas introduire des thématiques personnelles par les questions et par le vocabulaire utilisé dans ses interventions » (p. 316).

Trois entretiens ont été réalisés avec chacun des jeunes adultes non diplômés participants selon un calendrier individuel établi au premier mois (temps 1), au

troisième mois (temps 2) et au sixième mois (temps 3) dans chacune des entreprises, comme nous le montrons au tableau suivant, en fonction des phases établies par les entreprises d’insertion socioprofessionnelle pour le parcours des participants, soit : 1) la période de probation de quatre ou cinq semaines selon les entreprises; 2) la période d’apprentissage intensif du travail (du deuxième au cinquième mois); et 3) la dernière période axée sur la préparation et la recherche d’emploi (sixième mois). Le calendrier apparaît au tableau qui suit.

Tableau 12
Calendrier d’entretiens

Temps 1	Temps 2	Temps 3
1er mois	3e mois	6e mois/7e mois
Entretiens individuels	Entretiens individuels	Entretiens individuels/ Récits de vie

Toutefois, étant donné que les parcours des participants sont différents, le calendrier est demeuré flexible en fonction de la disponibilité des participants et de leurs activités. S’est ajouté, dans certains cas, un entretien supplémentaire afin de compléter l’information reçue lors des entretiens précédents; cet entretien supplémentaire a aussi permis la validation du récit de vie par les participants.

Dans le but de procéder à ces entretiens, un canevas a été préparé et validé avant son utilisation, comme il est expliqué aux sous-sections suivantes. Nous présentons également les informations relatives au déroulement des entretiens et les lieux de la tenue de ces derniers. L’information qui suit présente les données relatives aux canevas d’entretien.

4.1.1. Canevas d’entretien

Le premier canevas d’entretien comprend les thèmes suivants :

- a) L'insertion socioprofessionnelle : de la sortie de l'institution scolaire au passage dans l'entreprise d'insertion – entrée, formation, travail effectué et préparation à l'emploi;
- b) L'accompagnement et les projets personnels (famille, résidence, relations sociales) et professionnels (formation, orientation, emploi).

Le second canevas d'entretien met l'accent sur ce qui se passe au sein de l'entreprise d'insertion (formation, travail effectué et préparation à l'emploi) ainsi que les thèmes de l'intervention socioprofessionnelle, l'accompagnement et les projets personnels (famille, résidence, relations sociales) et professionnels (formation, orientation, emploi). Il est utilisé lors de la deuxième et la troisième série d'entretiens. Voyons maintenant le processus de validation du canevas d'entretien.

4.1.2 Validation du canevas d'entretien

La révision et la validation du canevas d'entretien initial ont été effectuées par trois catégories de personnes, soit : a) un professeur universitaire de la faculté d'éducation non impliqué dans l'équipe de direction; b) une directrice d'une entreprise d'insertion socioprofessionnelle; et c) cinq jeunes adultes non diplômés en contexte d'entreprise d'insertion ne faisant pas partie de l'échantillonnage. Il est ainsi apparu nécessaire de préparer deux canevas d'entretien, soit un pour le premier entretien et un autre pour les deuxième et troisième entretiens. Le premier entretien permet aux participants de donner de l'information plus détaillée sur leur cheminement précédant l'entrée au sein de l'entreprise. Les thèmes qui demeurent constants sont les différents aspects de leur passage dans le programme des entreprises d'insertion et, plus particulièrement, l'accompagnement de leurs projets personnels et professionnels. Les schémas d'entretien utilisés sont présentés aux annexes A et B et les informations relatives au déroulement des entretiens apparaissent à la sous-section suivante.

4.1.3 Déroulement des entretiens semi-dirigés

Au début de chaque entretien, la chercheuse a expliqué le contexte de l'entretien ainsi que les mesures mises en place afin de garantir la confidentialité et l'anonymat des informations recueillies. Les entretiens ont entièrement été réalisés par la chercheuse et certains participants ont demandé l'arrêt de l'enregistrement lors de révélations plus confidentielles ou un temps de réflexion avant une réponse. La chercheuse a utilisé les questions du canevas d'entretien comme un guide pour amener les participants à s'exprimer sur les thèmes en toute liberté, sans se sentir poussés et afin d'établir un climat de confiance propice à la confiance. La confidentialité est assurée par la numérotation des entretiens sans identification des participants ou des personnes qu'ils mentionnent. Les noms utilisés pour les récits de vie sont tout à fait fictifs pour préserver la confidentialité. Les enregistrements sont conservés en sécurité et seront détruits au plus tard une année après le dépôt de la thèse au secrétariat de la Faculté d'éducation. Explicitons ci-après les lieux de la tenue des entretiens avec les participants.

4.1.4 Lieux de la tenue des entretiens

Le choix du lieu de la tenue des entretiens individuels a été laissé aux participants, soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise d'insertion, mais ces derniers ont tous choisi de demeurer sur place puisque les lieux le permettaient. En effet, les entretiens ont eu lieu dans un local ou une salle fermée, un peu à l'écart des activités, avant, pendant ou après les activités, pour une durée d'environ 45 minutes. Ainsi, ils ont été conçus et utilisés comme des entretiens plutôt narratifs, pour reprendre l'expression de Bertaux (2006), afin que les personnes racontent leurs expériences vécues.

La prochaine section explicite ce que sont les récits de vie, ce qui nous a inspiré la rédaction de textes correspondant aux expériences des participants.

4.2 Récit de vie

Les récits de vie font partie de l'approche biographique qui, selon Mayer et Ouellet (1991), permet d'accéder à des connaissances inaccessibles, soit le « vécu subjectif » (p. 443) des individus. Pour Desmarais (2009) « l'approche biographique [...] permet de poser un regard nouveau sur la réalité sociale » (p. 361). Ainsi, le contexte du passage au sein de l'entreprise d'insertion socioprofessionnelle peut constituer un des éléments de la trajectoire ou du parcours de vie de l'individu, et il nous semble opportun d'utiliser le récit de vie pour rendre compte de ce qui se passe à ce moment précis en référence à des événements ou des moments sélectionnés. Nous adoptons la position de Jobert (2004) selon laquelle l'approche biographique rejoint l'intérêt du chercheur pour l'histoire et la trajectoire sociale de chacun, mais surtout de ceux qui tentent de se détacher de leurs déterminations sociales.

Comme la recherche ethnographique qui observe sur le terrain « le genre de vie associé à une culture » (Fortin, 2010, p. 34), nous prenons une position proche de celle qu'utilise Bertaux (2006), puisqu'il s'agit de jeunes adultes qui sont dans un « monde social » (p. 19), construit autour du travail ou des activités de formation ou d'insertion que l'on retrouve dans une entreprise d'insertion socioprofessionnelle. Comme le souligne Bertaux (2006) :

Le recours aux récits de vie s'avère ici particulièrement efficace, puisque cette forme de recueil de données empiriques colle à la formation des trajectoires; elle permet de saisir par quels mécanismes et processus des sujets en sont venus à se retrouver dans une situation donnée, et comment ils s'efforcent de gérer cette situation, voire d'en sortir. (p. 21)

Ainsi, dans notre recherche, c'est le passage par l'entreprise de l'insertion socioprofessionnelle qui est le « champ d'observation ». Ce passage fait partie de la trajectoire globale de l'individu.

En outre, peu d'études ont porté sur l'expérience des participants au sein de ces entreprises. Nous avons donc examiné certains aspects de leur contexte quotidien, et surtout l'accompagnement des projets personnels et professionnels de jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans au sein de ces entreprises. Notre façon d'aborder les cas à l'étude vise à faire en sorte de comprendre le sens de la réalité vécue par les participants à la recherche. En effet, l'approche naturaliste met l'accent sur la collecte de données de façon personnelle en interrelation avec les participants afin d'avoir accès aux perceptions individuelles. C'est dans cet esprit que nous avons utilisé le récit de vie, tel que nous le présentons ici.

Plusieurs chercheurs soulèvent la confusion entre l'histoire de vie et le récit de vie (Bessin, 2009; Burrick, 2010; Desmarais, 2009; Guichard, 2007a); Legrand, 1993; Mayer et Ouellet, 1991; Poupart *et al.*, 1997). L'une des distinctions les plus importantes entre les histoires de vie et les récits de vie comprend la dimension temporelle, puisque les histoires de vie se préoccupent des trajectoires et des parcours de vie des individus de la naissance à la mort (Cortazzi, 2001; Czarniawska, 2004; Elder, Johnson et Crosnoe, 2003; Johnson, Crosnoe et Elder, 2011; Mayer, 2009) avec des perspectives historiques (par exemple : biographies, autobiographies, études longitudinales). Quant aux récits de vie, ils peuvent s'avérer thématiques ou limités à une période de la vie (Bertaux, 2006; Mayer, Ouellet, Saint-Jacques et Turcotte, 2000). De plus, pour Bertaux (2006), le récit de vie comporte une distinction essentielle entre l'histoire vécue par une personne et le récit qu'elle peut en faire, au contraire de l'histoire de vie (et surtout, de l'autobiographie).

En somme, le récit de vie peut être défini comme :

- a) un récit de la vie ou une médiation entre la vie et le récit de la vie ou un discours narratif (Bertaux, 2006; Bessin, 2009; Burrick, 2010; de Gaulejac et Legrand, 2008; Pineau et Legrand, 2007);
- b) par un sujet-acteur (Desmarais, 2009);

- c) spontané, circonstanciel, épisodique ou thématique (Bertaux, 2006; Burrick, 2010; Mayer *et al.*, 2000);
- d) écrit ou oral et avec interlocuteur (Bertaux, 2006);
- e) dans un but de recherche (Desmarais, 2009).

Comme le souligne Bertaux (2006), le récit de vie s'avère particulièrement pertinent pour explorer des relations familiales et interpersonnelles, des trajectoires scolaires et de formation, l'insertion professionnelle et l'emploi d'immigrés (Lewis, 1963; Thomas et Znaniecki, 1958). Il est également pertinent de l'utiliser pour l'étude de personnes pouvant être marginalisées en raison de difficultés comme la pauvreté (Bourdieu, 1993, 1994), le chômage (Bertaux, 2006) ou l'immigration (Mayer et Ouellet, 1991). Comme dans le cas de l'étude de Demazière et Dubar (2004, 2005), qui ont incité des jeunes, trois ans après leur sortie de l'école sans diplomation, à raconter leur parcours d'insertion et surtout les moments importants, le récit de vie nous apparaît tout à fait approprié pour aborder la réalité des jeunes adultes non diplômés qui se retrouvent en entreprises d'insertion socioprofessionnelle. D'ailleurs, cette méthode a été utilisée par d'autres chercheurs dans ce contexte (Mandouélé, 2011; Quintero, 2011).

Quoi qu'il en soit, l'approche biographique, sans distinction entre les histoires de vie et les récits de vie, présente certes des avantages, mais également des limites que nous résumons dans le tableau ci-après.

Tableau 13

Avantages et limites de l'approche biographique

Avantages	Limites
Elle permet une « richesse de détails qu'on ne connaîtrait pas autrement en livrant les épisodes cruciaux de la vie individuelle et collective » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 444).	La collecte de données, qui prend plus de temps que le questionnaire.
Elle sert à découvrir les pratiques (ou la praxis) du sujet. Elle recueille le vécu social et les pratiques quotidiennes et le vécu subjectif (Desmarais, 2009).	Le nombre restreint d'individus, donc la non représentativité (Pourtois et Desmet, 2007).
Elle montre les comportements de la personne, ses réactions et ce qu'elle retire de ses expériences (ses perceptions), ce que Poupart <i>et al.</i> (1997) appellent « le vivant » (p. 278).	Le temps requis pour « entrer sur le terrain » ou le repérage de sujets potentiels (Bertaux, 2006, p. 58).
Elle montre les projets personnels et collectifs, donc la personne en mouvement.	La fragilité des personnes et la gestion de leurs réactions émotionnelles et celles du chercheur
À travers la personne, elle permet l'étude des changements sociaux et leur intériorisation de même que la réflexivité du sujet (articulation sujet et société).	Le rôle d'accompagnateur du chercheur, ce qui n'est pas toujours le cas en recherche.

En fait, l'une des limites essentielles de l'approche biographique, c'est l'objectivité du chercheur, qui se voit dans l'obligation d'être présent assurément assez longtemps afin d'établir une relation avec des populations souvent fragilisées (Pourtois et Desmet, 2007). Cependant, le chercheur doit éviter le piège de s'engager personnellement (affirmer son point de vue, par exemple) ou de s'investir au point de perdre son objectivité; sa neutralité en sera ainsi conservée (Bourdieu, 1993, 1994). Selon Pourtois et Desmet (2007), le chercheur doit se rappeler qu'il existe un écart entre la « réalité objective et la représentation subjective du locuteur » (p. 141), ce que Bertaux (2006) et Bourdieu (1993, 1994) appellent « l'illusion ou l'idéologie biographique » pouvant enjoliver ou modifier la réalité. Afin d'aider à contrecarrer ces déformations, Pourtois et Desmet (2007) suggèrent, entre autres, la lecture du

récit par les participants, le tout complété par un journal de bord réalisé au cours de la recherche. Nombre de chercheurs soulignent que la triangulation de ces différentes sources permet d'accroître la crédibilité de la méthode (Pourtois et Desmet, 2007; Romelaer, 2007), en autant qu'elle s'effectue de façon itérative pendant la durée de la collecte de données; elle peut aussi apporter des informations nouvelles.

Ainsi, un autre instrument de collecte de données a servi à la chercheuse pour compléter les entretiens avec les participants. Il s'agit d'un journal de bord, tel que présenté dans la section suivante.

4.3 Journal de bord

Le journal de bord sert à la collecte d'informations multiples et contient surtout les réflexions personnelles de la chercheuse sur le déroulement de sa recherche (Dolbec et Clément, 2004; Laperrière, 2009; Savoie-Zajc, 2004). Il comprend, pour chaque journée d'entretiens, la date et l'heure ainsi qu'une brève description des événements et les sentiments vécus par la chercheuse. Elle y fait un compte rendu de son expérience et des informations reçues des participants, mais aussi des personnes qui accompagnent les participants. Ainsi, les membres du personnel avec lesquels la chercheuse échange pendant l'heure du lunch, ou à l'occasion d'une visite des lieux (bureaux, plateaux de formation, lieux de travail), apportent un éclairage sur ce qui se passe dans le milieu. Par exemple, il se peut qu'au cours d'une journée d'entretiens, l'atmosphère de l'usine soit plus légère au regard d'un calendrier de travaux moins chargé, ou l'inverse. Une altercation ou des mésententes entre des participants ou avec le contremaître influencent aussi l'atmosphère du lieu de travail au sein de l'entreprise, et il est possible que des participants utilisent l'entretien pour ventiler les émotions ressenties. Cet instrument de collecte de données peut servir à la validation des données et permet de contrer les biais du chercheur (Gauthier, 2009), mais le plus souvent, il ne se retrouve pas dans une thèse, sauf « lorsque dûment identifié dans la recherche, comme dans le cas de

recherches-actions où les chercheurs notent des indices de transformation de leur pratique professionnelle » (Savoie-Zajc, 2004, p. 148).

Comme nous l'avons déjà énoncé, les recherches portant sur les entreprises d'insertion socioprofessionnelle utilisent quelquefois l'approche biographique et les entretiens non directifs ou semi-dirigés. Par ailleurs, il importe de présenter la méthode utilisée pour le traitement et l'analyse des données, ce que nous faisons à la section suivante.

5. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

Considérant le problème à l'étude et l'approche de recherche que nous privilégions, nous avons utilisé l'analyse thématique telle que le proposent Paillé et Muchielli (2008) dans leur traité sur l'analyse qualitative. En effet, ces auteurs mentionnent que l'examen phénoménologique des données cadre tout à fait avec la recherche ethnographique, l'enquête sociologique et l'approche de récits de vie. Il s'agit donc d'une étape importante qui comprend à la fois la synthèse du vécu des acteurs, leur point de vue et leur perspective. Comme le soulignent Demazière et Dubar (2004), il s'agit de comprendre la parole des acteurs, la « parole ordinaire » comme la présente Lafortune (2014) dans sa recherche donnant la voix aux jeunes haïtiens de Montréal. La situation d'entretien est celle d'un dialogue centré sur la personne exprimant des sentiments, des récits et des arguments selon son langage propre et il faut donc en faire ressortir le sens pour tenter de catégoriser.

Bien que notre recherche ne soit pas en sociologie, mais bien aux limites entre la sociologie et l'éducation, ce type d'analyse aide à identifier l'accompagnement de projets personnels et professionnels de jeunes adultes au sein d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle, selon le point de vue des acteurs (Paillé et Mucchielli, 2008). Il nous faut souligner aussi l'importance des récits de vie; rappelons-nous que ceux-ci ne sont pas en soi seulement « des collections de faits, de choses exactes, mais un

système à donner du sens » (Orofiamma, Dominicé et Lainé, 2000, p. 125) à partir des expériences de vie et des perceptions. D'ailleurs, Bertaux (2006) spécifie que l'analyse des récits de vie se doit de faire ressortir les significations « à la rencontre de deux “horizons”, celui du sujet et celui de l'analyste » (p. 84) et selon une analyse compréhensive, qui se construit au fur et à mesure et non une fois tous les récits écrits et validés (donc, un travail itératif). Par exemple, Bertaux (2006) présente trois principaux niveaux de signification touchant à la fois les états (physique et psychique, personnalité, statut social), les événements (actes qui modifient l'état) et les relations intersubjectives avec les personnes participantes et intervenants. La section qui suit expose le traitement des données.

5.1 Traitement des données

Les entretiens ont tous été transcrits sous forme de verbatim qui ont servi à l'analyse des données. Dans un premier temps, nous avons effectué plusieurs lectures du corpus et modifié certaines expressions pour les rendre plus compréhensibles au lecteur (des expressions ou « parlures » québécoises¹ ont été ainsi remplacées). Dans un second temps, avec le codage, nous avons repris les thèmes établis dans le canevas d'entretien et souligné les éléments représentatifs. Par la suite, nous avons procédé à la codification des verbatim à l'aide du logiciel NVivo (10) et procédé à une première analyse. Au même moment, nous rédigeons les récits de vie et les soumettions à nos participants aux troisième et quatrième entretiens (dans certains cas). Nous avons donc soumis à la codification les différentes versions des récits de vie jusqu'à leur validation finale par les participants, dans le but de vérifier si de nouvelles catégories émergeaient de l'analyse.

Lors de l'utilisation de la méthode de cas, la rédaction de cas est requise afin de décrire de façon exhaustive chacun de ceux-ci. Dans notre étude, le récit de vie a

¹ Nous avons procédé à la révision du langage dans la rédaction des citations provenant des participants afin de faciliter la lecture et la compréhension des *verbatim*.

constitué une rédaction de cas, puisqu'il comprend les informations pertinentes se retrouvant dans les entretiens, ainsi que les événements, les activités et les sentiments ressentis par le participant pendant son programme au sein de l'entreprise. Il comprend également l'ensemble des informations sur la situation du participant, tant au plan personnel que professionnel pendant cette période.

La grille d'analyse utilisée se rapportant à la question et aux objectifs de recherche et ayant servi pour le verbatim des entretiens et les récits de vie apparaît ci-après.

Tableau 14 Grille d'analyse

Projets	Composantes/personnes/types	
	But	
	Plan d'action	
	Vision du futur	
Projets professionnels		
	Travail	
	Formation théorique	
	Formation pratique	
	Stages	
Projets personnels	Résidence	
	Famille	
	Relations sociales	
Aspirations professionnelles	But	
	Plan d'action	
	Vision du futur	
Aspirations personnelles	But	
	Plan d'action	
	Vision du futur	
Intervenants	Intervenant psychosocial	
	Intervenant en formation	
	Intervenant en milieu de travail	
		Contremaître
		Chef d'équipe
	Intervenant en orientation	
	Intervenant à la direction	
Accompagnement Type		
Accompagnement global	Social	
	Professionnel	
Accompagnement spécialisé	Orientation	
	Enseignement	
	Insertion socioprofessionnelle	
Pratiques d'accompagnement		
	Tutorat	Aidant : tuteur d'arbre
	Mentorat	Aidant : sage témoin
	Coaching	Aidant : expert
	Compagnonnage	Aidant : complice
Approches d'accompagnement	Fonctionnaliste	
		Contrôle
		Évaluation
	Herméneutique	Écoute
		Orientation
	Socialisation	Relations sociales
Autre accompagnement	Pairs	
	Famille	
	Amis	

5.2 Grille d'analyse

L'analyse s'est effectuée en trois moments précis, soit après le premier entretien, après le troisième entretien et après la validation du récit de vie. La première analyse a permis de valider les catégories déjà identifiées; la seconde a fait ressortir d'autres pratiques d'accompagnement par les pairs, la famille et les amis; alors que la troisième analyse a porté sur les récits de vie, mais n'a apporté aucun élément nouveau dans les résultats. Une première analyse transversale s'est effectuée en comparant les données des participants par entreprise, soit les projets et l'accompagnement au sein de l'entreprise de Montérégie (participants P-1 à P-10) et celles de Montréal (participants P-11 à P-15). Cette analyse a permis de faire ressortir des convergences et des différences par rapport aux projets et à l'accompagnement des participants dans chacune des entreprises. Par la suite, une seconde analyse transversale a été effectuée afin de comparer les projets et l'accompagnement dans les deux entreprises. La troisième phase d'analyse a permis de confirmer l'émergence d'une nouvelle catégorie applicable aux deux entreprises, soit l'accompagnement par les pairs, la famille et les amis, comme nous le présentons au chapitre des résultats de recherche.

QUATRIÈME CHAPITRE

RÉSULTATS

En premier lieu, nous présentons les caractéristiques des participants à l'étude et le nombre d'entretiens. Les résultats apparaissent sur le thème des projets personnels et professionnels, des aspirations personnelles et professionnelles, et celui de l'accompagnement de ces projets. Les récits de vie sont inclus pour présenter les cas individuels, et un tableau synthèse regroupe les projets et aspirations des participants, par entreprise. Une autre section traite de l'accompagnement des projets et aspirations. Nous avons ainsi traité séparément les résultats obtenus au sein des deux entreprises d'insertion en raison du choix de procéder à des études de cas et de leur différence d'activités et de milieux, ce qui permet d'en présenter les spécificités rapportées par les participants et les éléments de convergence et de divergence. Par ailleurs, une catégorie émergente de l'analyse fait l'objet d'une sous-section, soit l'accompagnement par d'autres acteurs au sein des deux entreprises d'insertion ou provenant de l'extérieur. Voici, dans la section qui suit, les caractéristiques des participants et les résultats.

1. CARACTÉRISTIQUES ET ENTRETIENS

Il est intéressant de procéder à l'identification de certaines caractéristiques des participants, notamment en ce qui a trait à leur âge, à leur genre (neuf hommes et six femmes) et selon qu'ils ont des enfants ou non. Ainsi, dans notre échantillon, quatre femmes ont des enfants (deux femmes de plus de 35 ans et deux femmes de 18 à 35 ans). Un autre élément constituant notre échantillon concerne le niveau de scolarité atteint, ce que nous reproduisons au tableau qui suit.

1.1 Caractéristiques des participants

Tableau 15
Caractéristiques des participants

Prénom (fictif)	Genre/Âge/Enfants	Niveau de scolarité
P-1 Adrien	H/23	2e secondaire
P-2 Blanche	F/40/3 enfants	1re secondaire
P-3 Christian	H/21	2e secondaire
P-4 Diane	F/33	2e secondaire
P-5 Ernest	H/24	4e secondaire
P-6 Francine	F/51/2 enfants	2e secondaire
P-7 Gaston	H/20	Équivalence de 5e secondaire
P-8 Hélié	H/24	2e secondaire
P-9 Irène	F/35/5 enfants	Équivalence de 5e secondaire
P-10 Jeanne	F/19/1 enfant	2e secondaire
Total/Montréal	5H/5F	
Prénom (fictif)	Genre/Âge	Niveau de scolarité
P-11 Karlo	H/30	2e secondaire
P-12 Luc	H/20	Équivalence de 5e secondaire
P-13 Mireille	F/33	5e secondaire
P-14 Nick	H/18	2e secondaire
P-15 Omer	H/27	4e secondaire
Total /Montréal	4H/1F	
Grand total	9H/6F	Une seule personne a une 5e secondaire

Au total, 15 personnes ont accepté de participer à cette recherche, dont 13 ont entre 18 et 35 ans et deux femmes de plus de 35 ans, l'une ayant trois enfants et l'autre deux. Parmi les participants, seulement une personne avait obtenu le diplôme d'études secondaires (DES) à l'éducation aux adultes avant son entrée au programme de l'entreprise d'insertion. La majorité d'entre eux (9 sur 15) ont atteint le niveau de deuxième secondaire, trois détiennent une équivalence d'études secondaires et deux ont atteint la quatrième année secondaire. Tous les participants avaient quitté le milieu scolaire vers l'âge de 17 ans et occupé de « petites jobines » pendant plusieurs années sans trouver d'emploi permanent, sauf trois participants qui l'avaient perdu à cause de conflits de travail ou de changement de direction. De plus, dans notre échantillon, une personne n'a jamais travaillé à l'extérieur du foyer familial. La

majeure partie des participants (12 sur 15) ont eu des épisodes et quelquefois des diagnostics reliés à un déficit d'attention, des troubles de comportement, de la phobie sociale, de l'abus de substances (9 sur 15) et des problèmes juridiques liés à leurs comportements (3 sur 15), et ce, autant chez les hommes que chez les femmes.

1.2 Entretiens et récits de vie

Au total nous avons ainsi 45 entretiens avec 15 participants, soit trois entretiens pour la majorité des participants, deux participants n'ont fait qu'un entretien, trois ont fait deux entretiens, et un quatrième pour le récit de vie, comme il est indiqué au chapitre de la méthodologie. Ainsi, 31 entretiens de dix participants dans l'entreprise montréalaise, et 14 entretiens auprès des cinq candidats de l'entreprise montérégienne constituent la banque de données des entretiens. À partir de ces derniers, nous avons écrit et validé 13 récits de vie, puisque deux participants avaient déjà quitté l'entreprise au moment de la rédaction et n'ont pu être rejoints par la suite. Les participants ont eu le loisir de valider et de commenter les récits de vie, soit dans une rencontre spécifique ou lors d'un entretien téléphonique ou par courriels enregistrés. Ces lectures ont permis de corriger des informations et de valider le cheminement des individus et leurs expériences vécues pendant leur passage au sein de l'entreprise d'insertion, et ce, autant au plan humain que technique. Le tableau 15 donne des informations sur le nombre d'entretiens et récits de vie ainsi que certaines caractéristiques des participants.

Tableau 16

Entretiens et récits de vie – Caractéristiques des participants

Prénom (fictif)	Entretiens (nombre)	Récits de vie (nombre)	Origine /Langue
P-1 Adrien	4	1	Québec/Francophone
P-2 Blanche	2	1	Québec/Francophone
P-3 Christian	2	1	Québec/Francophone
P-4 Diane	3	1	Québec/Francophone
P-5 Ernest	4	1	Québec/Anglophone
P-6 Francine	3	1	Québec/Francophone
P-7 Gaston	2	1	Québec/Francophone
P-8 Hélie	4	1	Québec/Francophone
P-9 Irène	4	1	Québec/Francophone
P-10 Jeanne	3	1	Québec/Francophone
Total/Montérégie	31 entretiens	10 récits de vie	
Prénom (fictif)	Entretiens (nombre)	Récits de vie (nombre)	Québec/Francophone
P-11 Karlo	4	1	Québec/Francophone
P-12 Luc	1		Québec/Francophone
P-13 Mireille	4	1	Québec/Francophone
P-14 Nick	1		Québec/Francophone
P-15 Omer	4	1	Québec/Francophone
Total /Montréal	14 entretiens	3 récits de vie	
Grand total	45 entretiens	13 récits de vie	

Au final, six participants n'ont pas complété le programme. Il est intéressant de noter les raisons pour lesquelles les participants ont quitté l'entreprise avant la fin du programme, soit : a) un participant n'a pas réussi l'étape de la probation; b) un autre a quitté pour un séjour en désintoxication; c) quatre participants se sont trouvés un emploi en cours de programme. Par conséquent, plus de la majorité des participants ont suivi le programme au complet (neuf) pendant la période de six mois où ils ont été présents dans l'entreprise.

Lors des entretiens, les participants ont volontairement exprimé leurs expériences et leurs sentiments, timidement lors du premier entretien et plus activement lors des second et troisième. La chercheuse s'est présentée comme une

étudiante à la recherche de ce qui est vécu par les participants et a expliqué que le guide d'entretien se veut un instrument servant seulement à poser des questions ouvertes. En outre, les entretiens ont été tenus dans des endroits isolés des activités, la reformulation utilisée abondamment et les émotions accueillies sans jugement et sans préjugés avec le loisir pour le participant d'interrompre l'entretien comme bon lui semble. Ceci s'est d'ailleurs produit à cinq reprises. En outre, certaines situations personnelles difficiles vécues par des participants (perte d'emploi du conjoint, maladie dans la famille, refus des instances gouvernementales d'aider le participant, etc.) ont nécessité une écoute active et la référence aux intervenants psychosociaux au sein des entreprises.

Ces entretiens ont mené à la rédaction de verbatim ayant été analysés au moyen de N'Vivo 10. Les résultats apparaissent ci-après.

2. RÉSULTATS DE L'ANALYSE POUR L'ENTREPRISE MONTÉRÉGIENNE

La présente sous-section traite à la fois de la présentation des cas par l'analyse des résultats des entretiens et des récits de vie des participants ainsi que l'analyse de l'entreprise montérégienne. Soulignons que les noms utilisés sont tout à fait fictifs afin de protéger la confidentialité. L'analyse a permis de mettre l'accent sur les éléments suivants, déjà mis en évidence dans notre cadre conceptuel. Plus particulièrement, sont ressortis : les projets personnels et professionnels ainsi que les aspirations personnelles et professionnelles.

2.1 Présentation des cas

2.1.1 Présentation d'Adrien

Récit de vie d'Adrien

À 23 ans, célibataire, je vis chez mes parents qui me supportent financièrement et m'encouragent. J'ai terminé mes études en secondaire 3 et occupé une foule de petits boulots : plutôt des jobs d'emballleur, des jobs de chantier; supposons que je plaçais des cônes sur la route en signalisation pendant 6-7 mois; ensuite c'était plus des jobs avec des agences de placement dans des postes d'emballleur dans des usines, aussi du paysagement et du déneigement.

Pour la première fois à l'hiver, j'ai dû recevoir de l'assistance-emploi pendant 6 mois et un ami m'a introduit au programme de l'entreprise d'insertion; je me suis informé et j'ai commencé en mars. C'est même mieux que ce que je pensais; une place où tu peux acquérir pas mal de compétences, pas mal de cartes pour avoir une meilleure chance sur le marché du travail. Il y a pas grand-chose à faire dans l'usine si tu n'as pas de carte.

J'ai de nombreux amis qui m'encouragent. Celui qui m'a dit de venir ici; ça m'a surpris de lui qu'il me dise parce que c'est pas le genre, il agit pas comme ça avec les autres mais sur ce point-là il y a eu raison; il avait lui-même obtenu des cartes de compétence. Mon premier projet : dans le fond y a une chose que je veux vraiment acquérir c'est mes cartes de chariot élévateur, ça c'est ce qui peut m'aider parce que je veux retourner aux études faire un DEP; je veux acquérir au moins cette compétence car les jours ou les soirs ou je ne serai pas aux études, je peux trouver un emploi sur les chariots élévateurs.

Je voudrais faire un DEP en conduite de véhicules de chantiers ou en camionnage parce que c'est quelque chose qui m'intéresse car j'aime beaucoup les véhicules. Mais, il faut que je fasse l'équivalence de 5e secondaire par le TENS, puis j'ai échoué deux matières à ce jour, puis j'suis une personne qui ne décide pas beaucoup d'avance.

Au travail, je rencontre de nouvelles personnes pendant les mois de mon passage et je décris l'ambiance ainsi : tout le monde s'entraide, c'est comme une famille qui s'entraide; un petit échec, ce n'est pas grave, on s'entraide. Par exemple, je me suis blessé à une main pendant le travail sur une machine et j'ai été soigné par un autre participant qui m'a fait un bandage et je suis retourné chez moi. Les tâches sont plutôt répétitives sur machines ou des opérations

manuelles d'emballage ou de pliage, mais je prends plus de rapidité et j'aime bien certains travaux.

Les intervenantes m'aident, surtout celle qui donne des formations aux participants : prévention du harcèlement psychologique, RCR et autres, ainsi que les cours pour obtenir nos cartes de chariot élévateur et de santé, sécurité.

Mes parents m'encouragent à poursuivre mes études et financièrement en me fournissant le logement et une voiture que je leur rembourserai plus tard. Cependant, après 5 mois, aller en appartement en décembre avec des amis fait maintenant parti de mes projets personnels.

En plus, mon CV a été fait et j'ai reçu l'aide de l'intervenante pour faire des recherches d'emploi. J'ai fait un stage dans une entreprise mais j'ai eu des difficultés au stage (manque de vitesse et d'attention) puis un accident de voiture alors que j'étais passager dans un véhicule conduit par un ami. Je suis encore en recherche d'emploi même après quelques mois.

2.1.1.1. Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles

Adrien

Temps 1	Temps 2	Temps 3	Résultats
Obtenir des cartes de compétence = Projet professionnel	Cours et pratique		Résultat atteint
Obtenir un emploi = Aspiration professionnelle	Obtenir un emploi en usine à la fin du programme = Projet professionnel	Accident de travail Accident Stage	Résultat non atteint (problèmes au stage)
	Obtenir équivalence de 5e secondaire = Aspiration professionnelle	Cours et échecs aux examens	
	Faire un DEP en conduite de véhicules lourds = Aspiration professionnelle		
	Devenir camionneur = Aspiration professionnelle		
	Déménagement = Aspiration personnelle		
	Mettre de l'argent de côté pour poursuivre ses études (pas de plan d'action ni d'échéancier) = Aspiration personnelle		

Jeune homme dans la vingtaine, supporté financièrement par ses parents, Adrien exprime, au temps 1, son but d'avoir un emploi dans six mois, mais il précise

ce projet seulement au temps 2 comme suit : « Je veux me trouver un emploi dans une usine » (but) avec un horizon (échancier) : « quand je vais finir ici » et un plan d'action, soit suivre la formation en milieu de travail et réussir. Au temps 2 apparaissent aussi des « projets » professionnels de formation : obtenir une équivalence de 5e secondaire, obtenir un DEP en conduite de véhicules lourds, devenir camionneur ainsi qu'un projet personnel de déménagement à la fin du programme. Mais ces projets manquent de plan d'action et de vision « j'm'en vais faire un DEP mais je n'ai pas encore choisi, c'est quelque chose qui va toucher des machines » ou « J'explore des métiers; mes parents me donnent des idées, plombier, soudure, etc. ». D'ailleurs, il souligne que ses parents l'incitent ou le forcent à étudier, mais qu'il n'a pas « d'aptitude » à se motiver. Il indique qu'il a des problèmes de concentration, a déjà pris du Ritalin et « ça n'est pas complètement disparu; je peux tomber dans la lune, une ou deux fois par semaine ». « J'ai raté deux examens pour obtenir le diplôme ». Toutefois, ce participant connaîtra deux accidents au cours de son passage, soit un accident de travail et un accident de voiture ainsi que des problèmes de performance lors du stage, ce qui empêchera la réalisation de ses projets à la fin de la période de six mois.

2.1.2 Présentation de Blanche

Récit de vie de Blanche

C'est la fête des mères aujourd'hui; j'ai eu 3 enfants qui sont maintenant des adolescents et dont je suis fière, particulièrement la dernière car elle n'a pas de difficulté à se faire comprendre. Tout le contraire de moi, 40 ans, pas de diplôme d'études secondaires (j'ai doublé mon 2e secondaire, deux fois : quand ça rentre pas ça rentre pas) et j'ai jamais travaillé de ma vie.

Le verdict médical vient d'arriver : anxiété et phobie sociale. Il y a longtemps que je le sais mais je restais enfermée chez moi pendant toutes ces années pour éviter les regards et les jugements des autres et pas me faire enlever mes enfants : j'ai peur de sortir ça fait longtemps.

Jusqu'à l'entrée dans l'entreprise, je ne connaissais personne d'autres que mes proches. Qu'est ce qui s'est passé pour que je sorte de ma coquille, comme un poussin? La rencontre d'un homme qui a une bonne job et qui m'a accueilli chez lui après la perte de mon logement. Je veux qu'il soit fier de moi et je veux participer financièrement à notre vie à deux. Mais, ce n'est pas si simple que ça en a l'air : un ami nous a parlé de l'entreprise; il y a fait un passage et mon copain connaît l'entreprise. Ils m'ont vraiment encouragée.

Quel calvaire, de passer la porte d'entrée pour aller rencontrer les personnes à l'accueil. Ouf! J'ai réussi. Et ce que je suis fière maintenant, après bientôt 4 mois. J'aime le travail manuel: mettre des contenants dans des caisses, manipuler minutieusement des bouteilles en verre, faire partie de la chaîne de montage, ça me plaît. Je suis même l'une des meilleures pour certaines tâches, d'ailleurs et j'ai commencé à montrer aux nouveaux comment faire. Comment j'en suis arrivée là? Avec beaucoup de patience et de doigté de la part des intervenants. Par exemple, la première journée, j'ai été accueillie avec beaucoup de respect, j'ai exprimé mes craintes et, pas longtemps après, la direction m'a fait obtenir une évaluation psychologique et la médication qui me va. Pour l'entrée sur la chaîne de montage, l'intervenant m'a placée avec une autre femme qui était habituée au travail et qui m'a montré ce qu'il fallait faire.

Ici, on examine notre plan de développement et on fixe ensemble des buts, le mien étant surtout de sortir de chez moi et de m'habituer avec le monde. Pour ça, ma voisine vient me reconduire et me chercher tous les jours et elle garde ma plus jeune après l'école. C'est vraiment aidant. Et les intervenants m'aident énormément dans toutes sortes de démarches, autant personnelles que pour faire un CV ou trouver un stage par exemple. J'ai même appris à utiliser un

équipement électrique et obtenu une carte de compétence, en plus d'une formation de secouriste.

Pour mes projets personnels, c'est de m'habituer avec le monde. Au niveau de l'emploi, j'aime toutes les activités manuelles et j'aimerais bien pouvoir travailler avec des ordinateurs, pas pour les programmer mais pour les assembler. J'ai d'ailleurs fait ça chez moi : à partir de cinq ordinateurs incomplets, j'en ai monté un qui fonctionne. Je vais voir ce qui peut m'en rapprocher dans les mois qui suivent. Je tiens à remercier les intervenants qui m'aident dans mon cheminement en étant patients avec les humains que nous sommes. Je sais toutefois que j'ai encore besoin d'être accompagnée dans mes démarches actuelles et suivantes pour rechercher un emploi après mon passage au sein de l'entreprise. Je suis toujours en recherche d'emploi stable.

2.1.2.1 Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles

Blanche

Temps 1	Temps 2	Temps 3	Résultats
	Trouver du travail (plan d'action : CV, recherche de stage, échéancier à la fin du programme) = Projet professionnel	Stage	Résultat atteint/temps partiel
	Obtenir cartes de compétence = Projet professionnel	Cours et pratique	Résultat atteint
		Travailler à l'assemblage d'ordinateurs = Aspiration professionnelle	Aucun résultat
Sortir de chez moi/M'habituer avec le monde (par le travail et les relations dans le lieu de travail) = Projet personnel	Travail, relations au travail et aide de la voisine		Résultat atteint
Participer financièrement à la vie à deux = Aspiration personnelle			En cours de développement

Cette participante âgée de plus de 35 ans et qui a trois enfants n'a jamais travaillé à l'extérieur du foyer. Étant appuyée et motivée par la présence de son nouveau conjoint et son entourage aidant, elle entre dans l'entreprise et apprend le travail manuel en usine. Le projet personnel de sortir de chez elle (but) avec un horizon de temps (six mois) et le plan d'action de participer au sein de l'entreprise s'avèrent réalisés au cours du passage au sein de l'entreprise. L'aspiration personnelle de participer au revenu familial demeure une aspiration, puisqu'il n'y a pas d'horizon temporel et qu'elle doit avoir un emploi. Ainsi, le projet personnel de sortir de chez elle et l'aspiration personnelle de participer financièrement à la vie à deux précèdent le projet professionnel de trouver un emploi dans une usine, ce qui peut l'aider à les réaliser, puisqu'entre autres, elle aime les travaux de manutention et l'atmosphère de l'usine. Par ailleurs, au temps 2, elle mentionne une aspiration professionnelle, soit travailler à l'assemblage d'ordinateurs (but), mais sans horizon ni plan d'action concrets. De plus, les intervenants l'aideront à se faire suivre au plan médical, puisqu'elle souffre de phobie sociale et recevra la médication requise pour réussir ses projets.

2.1.3 Présentation de Christian

Récit de vie de Christian

J'ai 20 ans; j'habite chez mon père; j'ai 3 frères, un plus vieux, deux plus jeunes. Mon cheminement à l'école ça allait très mal je n'aimais pas ça, surtout à partir de 3e 4e année j'étais dans une école primaire, c'est là que j'ai commencé à avoir des troubles de comportement. Des problèmes d'agressivité j suppose; j'étais hyperactif; je le suis encore avec déficit d'attention j pense que j'avais trop d'énergie; y ont diagnostiqué mon TDAH et commencé à me bourrer de pilules, du bon Ritalin, et transféré dans une classe trouble de comportement et trouble d'apprentissage; je ne mangeais pas.

J'ai fait mon stage dans un garage de mécanique générale, j pense que j'ai fini par les atteindre mes 2000 heures, mais je n'ai pas fait l'examen parce que j'ai eu des problèmes avec le patron. J'ai eu 42 semaines de chômage, j'essayais de me trouver une autre job, j'voulais me trouver une job dans un garage mais j'avais peur que ça revienne, j'faisais rien; quand j'suis revenu mon père m'a forcé d'aller chez Emploi-Québec, j'ai rencontré l'agente. Finalement mon demi-frère lui est venu travailler ici en même temps, pis j'suis arrivé 1 ou 2 mois après.

L'idéal c'est de faire mon TENS et faire mécanique pis me trouver une job dans un garage. Ce qui risque d'arriver c'est que je risque de me trouver une job et y rester. Pour le TENS, le professeur est venu et j'ai compris en un mois ce que je n'avais jamais compris à l'école. C'est encourageant quand tu vas à l'école t'es pas payé pour y aller. L'école ici t'étudies t'apprends et tu es payé en même temps, c'est plus encourageant, s'il y avait eu la même chose à l'école je me serais forcé. J'avais hâte d'aller travailler.

2.3.1.1 Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles

Christian

Temps 1	Temps 2	Temps 3	Résultats
Obtenir cartes de compétence (cours, diplôme et échéancier à la fin du programme) = Projet professionnel	Résultats : Cours et cartes obtenues		Résultat atteint
Trouver un emploi stable (plan d'action : CV, recherche de stage, échéancier à la fin du programme) = Projet professionnel			Résultat atteint/ il a quitté après quelques mois, après avoir trouvé un emploi
	Obtenir un DEP (indécision sur le programme à choisir sans échéancier ni plan de travail sauf les cours suivis dans l'entreprise) = Aspiration professionnelle		

Ce participant d'environ 20 ans a quitté l'entreprise dès l'obtention de ses cartes de compétence et il a trouvé un emploi dans une entreprise industrielle de la région. D'ailleurs, au début de son programme, il souligne : « j'essaie d'avancer dans la vie; si j'ai un surplus avec mes cartes de chariot, j'ai des chances parce que y'a des entreprises qui demandent les cartes pour être en sécurité ». Il a suivi les formations pour obtenir son diplôme de secondaire, mais a quitté avant la fin du programme. Ce jeune homme envisage une formation professionnelle en mécanique automobile, mais il s'agit vraisemblablement d'une aspiration et non d'un projet, puisqu'il ne fait aucune démarche et n'a pas de plan d'action. Par ailleurs, il avait déjà fait une cure de

désintoxication peu avant son entrée au sein de l'entreprise; il offre d'ailleurs son aide auprès de certains participants pour les encourager à se sortir de situations de consommation.

2.4.1 Présentation de Diane

Récit de vie de Diane

J'ai 33 ans, sans enfant, vivant avec mon conjoint et entrée dans l'entreprise au printemps. À l'école, je n'étais pas populaire, victime d'intimidation, forte en français mais faible dans les autres matières et souffrant de problèmes de concentration; j'ai suivi ISPJ et y ai appris, entre autres à faire un budget. J'ai fait des stages en garderie et en étalage, avec ma créativité dans les deux milieux. Toutefois, j'ai finalement lâché l'école.

Après, j'ai travaillé 13 ans dans des bars, tout en travaillant 7 ans dans une shop de nutrition qui fournit les produits aux culturistes. J'étais dans ma belle-famille; je touchais à la fabrication et la chimie m'intéressait; ça s'est fini quand on s'est laissé; j'ai tout perdu. Après avoir lâché mon emploi dans les bars, mon ami Maxime m'a présenté le programme dans l'entreprise d'insertion et nous a convaincus, mon conjoint et moi d'entrer avec lui dans l'entreprise.

Mon meilleur ami, M, m'accompagne; c'est la médaille d'or, comme un frère; on est amis; il est plus jeune que moi et intelligent et se laisse pas faire. Vraiment quelqu'un de positif pour moi. Il vient de déménager à Varennes ça me fâche un peu mais c'est la vie, faut se le former notre destin, on n'a pas les mêmes projets; c'est comme mon frère.

Au départ, mon objectif personnel c'est de sortir des bars et de me réorienter vers la décoration intérieure ce qui m'intéresse beaucoup. C'est une opportunité de réussir et d'avoir un bon travail après, me placer. Peut-être un jour ouvrir une galerie d'art parce que je dessine et j'aime aussi la couture; je me fais des vêtements avec des vêtements recyclés. Je voulais aussi être un professeur pour les sourds, mais je ne sais pas vraiment. Ce qui me passionne vraiment, c'est la couture et le dessin ou la décoration; je change toujours mon décor et les gens admirent ce que je fais. Pour des projets personnels (famille), éventuellement avoir des enfants et une maison, avoir une bonne job fixe, une maison, quelque chose de normal pour sortir des bars. Moralement et physiquement, la consommation m'a affectée mais j'en suis sortie. En plus, j'ai tout perdu et ça fait 4 ans que je tente de me reprendre en main.

Les tâches effectuées ici sont faciles mais aident à montrer nos capacités et ça peut ouvrir des portes; il s'agit d'essayer du nouveau; j'ai un très bon esprit d'équipe et je suis capable de coordonner avec les autres personnes près de moi. Avec la contremaître, je suis une personne très attentive et je peux parler de suggestions pour améliorer les travaux. Avec l'intervenante, elle nous fait du bien; elle a une bonne écoute; quand tu as des petits bobos même pas au niveau du travail (famille, difficultés d'intimidation à l'école, manque de confiance en moi, etc.); elle nous met

du positif dans le corps; je repars la tête haute. Avec elle, surtout l'atelier de connaissance de soi selon le test de Holland, il a été confirmé que je suis artistique, entrepreneur et réaliste; avec ces ateliers, on apprend beaucoup plus, surtout ça apprend à travailler sur nous. J'en sors surprise.

Quant aux relations avec les autres participants, je suis super fluide avec les gens et la complicité est rapide; j'mets le sourire dans le visage du monde. Et les participantes m'ont surprise en me donnant du linge : un manteau, des teeshirts, des bottes chaudes.

Mon objectif au niveau de la formation, c'est de devenir étalagiste; ça m'intéresse ainsi que faire mon équivalence de 5e secondaire. D'ailleurs à ce sujet, j'ai commencé le processus pour avoir mon équivalence de 5e secondaire. Moi et mon chum on veut: se trouver une vraie job qu'on aime pis qu'y a un bon salaire qui rentre; on veut se placer les pieds; un jour, avoir ma maison, avoir un petit bébé, le mien.

J'ai eu mes cartes de chariot élévateur. Grâce aux intervenantes j'ai été en stage à la fois en design intérieur, service à la clientèle et couture; ça me rapproche de mes projets parce qu'on parle de décor et de couture. Ça l'air que mes yeux pétillent quand je parle de ça, c'est une intervenante qui me l'a dit. J'ai eu un emploi dans le secteur mais ça n'a pas duré. En plus, j'ai assisté à un atelier pour se partir une entreprise; si un jour je pars ma griffe de linge et j'ouvre ma petite boutique.

2.4.1.1 Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles

Diane

Temps 1	Temps 2	Temps 3	Résultats
Trouver un emploi stable (plan d'action : CV, recherche de stage, échéancier à la fin du programme), mais sans identification de secteur d'activités : pas de vision du futur = Aspiration professionnelle	Projet se développe : identification de secteurs d'activités et recherche d'emploi = Projet professionnel	Recherche et stage	Résultat non atteint : échec du stage en raison de problèmes de comportement
Obtenir cartes de compétence (cours, diplôme et échéancier à la fin du programme) = Projet professionnel	Cours et cartes obtenues		Résultat atteint
Obtenir équivalence 5e secondaire (obtention du dossier scolaire; début de cours avec plan d'action et échéancier) = Projet professionnel		Cours suivis et deux examens réussis (sur cinq)	Résultat atteint partiellement
	Obtenir un DEP en décoration		

	= Aspiration professionnelle		
	Obtenir un DEP en couture = Aspiration professionnelle		
	Devenir étalagiste = Aspiration professionnelle		
	Démarrer une entreprise (pas de plan d'action ni échéancier) = Aspiration professionnelle		
Apprendre à mieux me connaître = Aspiration personnelle	Tests et suivi		
Avoir un enfant et une maison (pas de plan d'action ni échéancier) = Aspiration personnelle			

Cette participante de plus de 30 ans a travaillé dans le secteur des bars pendant de nombreuses années et ne veut plus retourner dans ce milieu. Elle a tout perdu depuis quatre ans et tente de refaire sa vie. Elle a un nouveau conjoint. Dans son cas, le projet professionnel d'emploi se développe au temps 2, mais ne se réalise pas en raison de ses problèmes de comportement pendant le stage, même si le secteur d'activités avait été clairement identifié et choisi par la participante. Tous les éléments d'un projet étaient présents, le but, la vision et le plan d'action, mais l'échec du stage a remis le tout en question. Quant au projet professionnel d'obtenir une équivalence de 5e secondaire, il semble en voie de réalisation. Par ailleurs, cette participante exprime différentes aspirations professionnelles en formation, mais ne semble pas pouvoir choisir entre les différents programmes offerts (couture, décoration, etc.), donc le but n'est pas clair ni l'horizon, et encore moins les démarches pour l'atteindre. Elle vise éventuellement faire une formation professionnelle dans le domaine des arts, mais elle ne fait aucune action liée à cet objectif, sauf sa participation à un stage dans ce milieu. Ainsi, dans ce dernier cas, il ne s'agit pas d'un projet mais plutôt d'une aspiration. En effet, les termes utilisés sont les suivants : « pouvoir éventuellement faire une formation » (Diane). De plus, les aspirations personnelles sont nombreuses (maison, enfant, etc.), mais comprennent un

plan d'action partiel sujet à la réussite de son passage au sein de l'entreprise d'insertion, bien que la vision du futur soit claire mais sans échéancier.

2.5.1. Présentation d'Ernest

Récit de vie d'Ernest

J'ai 24 ans et je vis avec mes parents, mère anglophone et père francophone, élevé à Montréal et inscrit à l'école en langue anglaise jusqu'en 3e année; j'échouais tout le temps à l'école. Suite au déménagement de la famille, je me retrouve en langue française avec encore de plus en plus de difficulté, et en vivant de l'intimidation à cause de mon poids et mon attitude. Après la 5e année du secondaire, je me retrouve en classe d'adaptation scolaire et j'ai encore des difficultés scolaires. Cependant, quelques enseignantes m'ont particulièrement aidé à terminer une partie de mes études : je quitte l'école à 17 ans mais souhaite obtenir mon diplôme de 5e secondaire depuis ce temps-là.

Au plan du travail, j'ai eu des boulots dans plusieurs entreprises de fabrication ou de services dans des fonctions de manutention ou de service à la clientèle, jusqu'à la gérance de commerces reliés aux services personnels ou services animaliers. Mais, j'ai dû quitter après un changement de direction et me suis retrouvé au chômage pendant plusieurs mois.

À différentes périodes, je suis retourné à l'éducation des adultes pour terminer mon 5e secondaire mais sans réussir; donc, aller-retour études et travail pendant quelques années. J'ai donc essayé longtemps d'aller chercher mon 5e secondaire, mais j'ai eu des problèmes de santé et de consommation et j'ai découvert l'existence de l'entreprise pour trouver un emploi mais également pour terminer mes études et obtenir le DES. J'expérimente cette entreprise et j'incite des amis à s'y inscrire en même temps que moi, avec l'appui de nos agents de BS. Les tâches qu'on fait sont manuelles dans un environnement de fabrication et d'assemblage; j'aime pas la répétition mais je trouve l'ambiance avec les collègues plutôt agréable. Tu te lances des petites jokes une fois de temps en temps, ça détend l'atmosphère et ça passe plus vite.

Je rêve de devenir ambulancier ou infirmier auxiliaire parce que j'aime les questions médicales; j'ai d'ailleurs des amis dans ce milieu; écoute j'en mange même si je ne suis pas dedans encore, mais il me reste quelques cours à compléter (français, mathématiques) pour obtenir le 5e secondaire et me diriger vers la formation professionnelle. J'ai reçu l'appui des intervenantes dans le cadre de mon projet de formation mais surtout l'encouragement de mes amis qui m'aident à surmonter les épreuves et déceptions que je rencontre.

Pendant mon passage au sein de l'entreprise, j'ai reçu des formations sur le chariot élévateur et en santé et sécurité au travail et

suis devenu conducteur de chariot élévateur. Quant à mes projets immédiats, je veux quitter la maison familiale malgré l'appui de ma mère dans mes projets personnels mais la relation avec mon père est difficile et j'aime mieux ne pas en parler. Afin d'explorer les possibilités de formation pour devenir infirmier auxiliaire, j'ai reçu des conseils, des informations et l'appui des intervenantes, surtout en me donnant du temps pour faire des démarches. Toutefois, j'ai finalement réalisé que je ne peux pas devenir infirmier auxiliaire sans continuer mes études au-delà de la formation professionnelle; je pourrai donc devenir préposé aux bénéficiaires ce qui demande seulement un DEP. En attendant, une intervenante scolaire suggère un retour aux études aux adultes pour finir mes études dans une commission scolaire anglaise, ce que j'ai fait.

Avec l'aide de l'intervenante, dans les derniers mois j'ai cherché un emploi par tous les moyens : envoi de CV, visites de secteurs industriels dans les environs, rencontres d'employeurs, etc. Deux mois avant la fin de mon passage, j'ai obtenu un emploi dans une entreprise du domaine pharmaceutique et un mois plus tard, je me suis inscrit pour finir mon DES et j'ai commencé mon DEP comme préposé aux bénéficiaires. Je suis en stage présentement et très content.

2.5.1.1 Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles

Ernest

Temps 1	Temps 2	Temps 3	Résultats
Obtenir un DES et un DEP en soins infirmiers (plan d'action et échéancier) = Projet professionnel	Modification de parcours scolaire; cours et examens réussis; accepté au DEP préposé aux bénéficiaires (avec plan d'action et échéancier) = Projet professionnel	Interruption du programme pour travail en milieu médical tout en poursuivant le DEP	Résultat en voie d'être atteint
Obtenir ses cartes de compétence = Projet professionnel	Cours et pratique		Résultat : atteint
Obtenir un emploi dans le domaine médical = Projet professionnel			Résultat : atteint
Déménager (quitter les parents) = Projet personnel		Déménagement au moment de l'obtention du stage	Résultat atteint temporairement, mais il doit retourner chez ses parents lors du retour aux études au DEP.

Le projet professionnel de ce participant de 24 ans a été exprimé clairement dès le début du programme : obtenir un DES afin de devenir infirmier. D'ailleurs, il exprime sa vision du futur et se voit dans un hôpital :

Je rêve de devenir ambulancier ou infirmier auxiliaire parce que j'aime les questions médicales; j'ai d'ailleurs des amis dans ce milieu; écoute j'en mange même si je ne suis pas dedans encore, mais il me reste quelques cours à compléter (français, mathématiques) pour obtenir le 5e secondaire et me diriger vers la formation professionnelle... même si ça prend six ans.

Ce participant s'avère vraiment déterminé et a clairement un projet précis avec un plan d'action comprenant la formation requise pour l'obtention du DES. D'ailleurs, nous verrons dans la section de l'accompagnement comment les intervenants l'ont aidé dans son projet. Il a son plan d'action qu'il met en branle dès son arrivée : inscription pour terminer le cinquième secondaire, recherche d'information, inscription pour suivre la formation souhaitée dans un établissement scolaire, recherche de mode de financement, etc. Ainsi, l'analyse de sa situation par les intervenants a permis d'identifier une modification de parcours répondant à son projet pour répondre aux exigences scolaires. Il quitte le programme au moment du stage et effectue un déménagement à l'extérieur de la région. Il obtient un emploi, mais il doit cependant revenir chez ses parents lors du retour aux études pour l'obtention d'un DEP pour devenir préposé aux bénéficiaires.

2.6.1 Présentation de Francine

Récit de vie de Francine

J'ai 50 ans et 2 enfants dont un de 27 ans présentement à la maison, suite à une dépression sévère et ma fille est handicapée. Mon mari est camionneur et quand je suis entrée dans l'entreprise d'insertion, je voulais surtout obtenir de nouvelles compétences pour me trouver un emploi stable. J'ai surtout fait du travail manuel, ce que je préfère, et appris à faire plusieurs tâches que je faisais déjà dans mon emploi antérieur dans une quincaillerie. Pendant le passage dans l'entreprise, j'ai surtout fait une formation pour le chariot élévateur et obtenu mon diplôme; c'est un atout de plus quand on fait application dans une entreprise.

Donc, mon projet professionnel, c'était de trouver surtout un bon travail et me sentir utile. Pour moi, c'est l'ambiance de travail qui est importante et j'utilise souvent l'humour pour me sortir ou sortir quelqu'un de sa situation et améliorer l'ambiance. Ce que j'ai surtout apprécié dans l'entreprise c'est comment on est accompagné; je me suis sentie vraiment écoutée, comprise et acceptée, sans cliques ou relations difficiles. On m'a fait sentir que j'étais importante. Dans les façons d'accompagner, je vais utiliser des exemples :

- a) Avec mes collègues de travail, souvent plus jeunes que moi, j'ai eu de beaux témoignages de jeunes qui m'ont remerciée de les avoir écoutés et conseillés sans les juger; d'autres collègues m'ont dit que j'étais leur rayon de soleil.
- b) Lors d'une mortalité, la contremaître et la patronne ont été très compréhensives, me laissant quelques fois seule lorsque je le demandais ou me laissant aller pour régler tous les détails de ce décès sans me pénaliser d'aucune sorte.
- c) Lorsque mon mari a eu son accident et s'est retrouvé à la maison sans pouvoir conduire, j'ai pu aller le reconduire à certains rendez-vous médicaux importants et on m'a toujours encouragée dans ces moments difficiles.
- d) Lorsque j'ai reçu un appel pour un emploi sans l'avoir sollicité, je suis allée voir l'intervenante qui, immédiatement, a vérifié la source de cet appel et m'a informée qu'il s'agissait d'une agence de placement; elle m'a expliqué le contexte et m'a laissée libre de mon choix de quitter ou de rester jusqu'à la fin de mon terme.
- e) Quant à la directrice, je crois que c'est la mère Thérèse des Québécois, avec son humanité et sa compréhension. Elle se

dévoue pour les jeunes québécois et je trouve ça admirable.

J'ai toujours essayé d'encourager les jeunes avec qui je travaillais ou que je rencontrais et j'ai pu le faire dans l'entreprise, en les félicitant et les encourageant dans leurs démarches. Je le sais que quand je passe dans une vie de quelqu'un je sais que j'ai apporté quelque chose de positif, c'est mon objectif. Finalement, j'ai trouvé un bon travail pas loin de chez moi et l'ambiance de travail est très bonne; je me sens écoutée et valorisée et à l'aise. Je recommande aux jeunes et aux moins jeunes d'aller dans une entreprise d'insertion parce qu'on s'y sent écouté, compris et encouragé, en plus d'une ambiance comme une famille et d'acquérir des compétences qui pourront aider par la suite dans toute notre vie. De toute façon, on doit travailler; c'est notre chemin dans la vie.

2.6.1.1 Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles

Francine

Temps 1	Temps 2	Temps 3	Résultats
Trouver un emploi stable (plan d'action : CV, recherche de stage, échéancier à la fin du programme dans un domaine d'activités) = Projet professionnel			Résultat atteint
Obtenir cartes de compétence (cours, diplôme et échéancier à la fin du programme) = Projet professionnel			Résultat atteint
		Ouvrir une galerie d'art = Aspiration professionnelle	
		Faire de la peinture (pas d'échéancier) = Aspiration personnelle	
		Aider mes enfants (handicap et dépression) = Aspiration personnelle	

Chez cette participante de plus de 35 ans ayant deux enfants, dont l'une avec un handicap et un autre en dépression, il faut noter particulièrement la détermination et la clarté de ses projets professionnels (sauf le démarrage d'entreprise). D'ailleurs, pour le projet professionnel d'obtention de cartes de compétence, elle déclare : « avoir des cartes pour me donner un plus à me placer ». Par ailleurs, au niveau personnel apparaissent des aspirations, mais aucun plan d'action mentionné, aucune vision claire ni d'échéancier pour l'atteinte de ses projets.

2.7.1 Présentation de Gaston

Récit de vie de Gaston

À l'école, moi je dormais tout le temps depuis la 6e année. J'ai fini secondaire 3 sans réussir et j'ai pas passé mon équivalence de 5e secondaire (TENS); j'ai 21 ans j'suis le grand frère de toute la gang icitte. J'habite avec mon père, lui y a un gros caractère pis moi j'suis quand même assez smooth; j'ai été avec ma mère pendant 15 ans; est morte j'avais 14-15 ans pis j'ai été forcé d'aller habiter chez mon père.

J'suis parti en thérapie à 19 ans une vraie thérapie de 7 mois pour arrêter de consommer et régler le deuil de ma mère; mon père y a arrêté de boire aussi.

C'est le chômage qui m'a envoyé ici; mon but c'était de fonctionner au quotidien. La contremaître me rassure comme quand elle me dit oui, oui, m'encourage : t'es bon tu vas être un petit vite ici. Plus ça va plus j'prends de la place j'me mets à chanter le plus enjoué possible; les autres sont des collègues de travail mais habituellement c'est moi qui appelle un participant qui se lève pas; j'suis plus le genre à l'influencer : demain c'est vendredi, tu rentres.

J'suis allé pour de l'information sur les DEP, c'est surtout celui de pose de système mais j'le sais pas. Ici, c'était plutôt en attendant de trouver une job mais c'est difficile.

Là (trois mois plus tard), je travaille dans le shipping dans une compagnie de la région. J'attends ma permanence. On est toute la famille, mon père ma belle-mère, ma grand-mère, mes petits frères ma petite sœur m'encouragent.

2.7.1.1 Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles

Gaston

Temps 1	Temps 2	Temps 3	Résultats
Trouver un emploi stable (plan d'action : CV, recherche de stage) = Aspiration professionnelle	Stage	Emploi	A interrompu le programme après quelques mois pour un stage mais sans emploi stable.
Obtenir cartes de compétence (cours, diplôme et échéancier à la fin du programme) =	Cours et cartes obtenues		Résultat atteint

Temps 1	Temps 2	Temps 3	Résultats
Projet professionnel			
Obtenir équivalence 5e secondaire (obtention du dossier scolaire; début de cours avec plan d'action et échéancier) = Projet professionnel	TENS et Échec aux examens		Résultat non atteint
	Obtenir DEP en mécanique (stage non complété) = Aspiration professionnelle		
	Devenir briqueteur = Aspiration professionnelle		
	S'enrôler dans l'armée = Aspiration professionnelle		

Ce participant d'une vingtaine d'années a obtenu ses cartes de compétence et a quitté pour un stage en interrompant son programme après quelques mois. Il n'a qu'un projet professionnel qu'il réussit, c'est l'obtention de cartes de compétence pour la conduite de charriot élévateur; il avait exprimé ce projet, suivi la formation et obtenu les cartes de compétence, donc un but, un échéancier. Quant au projet professionnel d'obtention, au temps 1, d'équivalence de cinquième secondaire (TENS)¹, qui servira à étudier en mécanique générale, ce projet s'est modifié au temps 2, soit pour aller dans l'armée ou devenir briqueteur. Il n'a exprimé aucun projet personnel ou aucune aspiration personnelle. Quant aux aspirations professionnelles, on voit ici l'incertitude dans les projets et les aspirations ainsi que dans tout le parcours. Il s'agit là d'un jeune homme qui a eu des difficultés scolaires, des problèmes de consommation et qui continue d'éprouver des difficultés d'apprentissage.

¹ Test d'équivalence de cinquième secondaire.

2.8.1 Présentation d'Hélie

Récit de vie d'Hélie

J'ai 21 ans et je vivais avec ma grand-mère et ma mère jusqu'à récemment, mais nos contacts sont difficiles; je vais déménager dans un appartement. Après avoir fini mon secondaire 3 en classe spéciale parce que j'avais des problèmes de langage et de lecture (dysphasie), j'ai fait des jobines depuis l'âge de 17 ans comme commis d'entrepôt dans différentes entreprises et chauffeur de camions. Finalement, je suis entré dans l'entreprise d'insertion grâce à un ami qui était passé par là. Ce que je recherche surtout c'est des cartes de compétence, surtout les cartes de chariot élévateur, que j'ai obtenues après avoir passé les tests.

Pendant les mois que j'ai passés ici, j'ai aussi vu la possibilité de faire des études pour aller chercher mon équivalence de secondaire et j'ai été accompagné par la conseillère; elle m'a fourni des cahiers de français et de mathématiques pour que j'étudie mais c'est difficile. Ça prend de la discipline. Le travail manuel est souvent répétitif : manutention de bouteilles, de boîtes, etc. Mais l'ambiance de travail est bonne; on se fait des petites jokes, on se niaise en travaillant et les relations sont bonnes. Quand de nouvelles personnes arrivent, ça fait du nouveau dans le travail; je vois la contremaître tous les jours et la relation est correcte. Mon projet personnel au début c'était de devenir coureur. Mon projet professionnel c'est vraiment d'avoir un emploi stable à temps plein. Ensuite, le projet de devenir coureur (j'ai déjà une voiture de course et je suis encouragé par mon grand-père et son ami mécanicien) et après, la maison.

C'est la première fois de ma vie que je suis accompagné et ça me donne un coup de main; grâce à eux, j'apprends à vivre, à ouvrir les yeux au lieu de caler en place parce qu'avant j'étais dans ma bulle.

Pour le moment, j'ai la chance de connaître un patron d'une compagnie qui m'a dit que je devais avoir mes cartes pour travailler dans son entreprise de transformation de bois. J'y ai fait un stage mais ils m'ont dit que j'étais pas assez concentré. Puis, en plus, là je viens d'avoir un accident d'automobile et je dois voir le médecin. Mais, je vais quand même porter des CV un peu partout, soit dans un entrepôt au début et ensuite comme camionneur. Je veux surtout avoir un emploi stable pour déménager parce que les relations avec ma mère sont pas faciles, mais disons que je suis encore à la recherche même si ça fait quelques mois que je suis sorti de l'entreprise d'insertion.

2.8.1.1 Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles

Hélie

Temps 1	Temps 2	Temps 3	Résultats
Trouver un emploi stable (plan d'action : CV, recherche de stage, échéancier à la fin du programme) = Projet professionnel			Résultat atteint
Obtenir cartes de compétence (cours, diplôme et échéancier à la fin du programme) = Projet professionnel	Cours et cartes obtenues		Résultat atteint
	Devenir coureur automobile sur glace (plan d'action, actions en cours et échéancier) = Projet professionnel		Résultat en cours de réalisation
Déménager (avec échéancier mais pas de plan d'action) = Aspiration personnelle			

Ce participant de plus de 20 ans exprime trois projets professionnels et souligne l'importance de l'obtention de cartes de compétence : « j'essaie d'avancer dans la vie; si j'ai un surplus avec mes cartes de chariot, j'ai des chances parce qu'il y a des entreprises qui demandent les cartes pour être en sécurité ». Il a atteint des résultats pour les deux premiers projets; le dernier projet (devenir coureur automobile sur glace) est en voie de réalisation avec l'aide de membres de sa famille, surtout son grand-père. Il prévoit d'ailleurs commencer l'hiver suivant. Par ailleurs, il n'exprime aucun projet personnel, mais une aspiration personnelle de déménagement à cause des relations familiales difficiles. Cependant, il s'agit d'une aspiration puisqu'il n'y a aucun plan d'action ni échéancier; c'est comme le rêve de sortir d'une situation difficile, mais sans plus.

2.9.1 Présentation d'Irène

Récit de vie d'Irène

Je reviens de loin; j'ai 35 ans, j'ai eu 5 enfants dont la première a 18 ans; je les ai perdus à la DPJ il y a 10 ans, suite à une série d'événements dramatiques, dont un feu dans le logement que j'occupais, séparée, avec mes enfants. Victime de violence conjugale pendant longtemps, le feu a changé ma vie : j'ai vu le décès du meilleur ami de mes enfants et dans la même année, j'ai perdu mon père, le premier homme de ma vie. J'ai été soignée pour un grave choc post-traumatique et traitée en psychiatrie. Alors, petit à petit, mes enfants m'ont été enlevés et je me suis retrouvée comme itinérante pendant au moins 6 mois. Vivre dans la rue, c'est difficile et c'est aussi difficile d'en sortir. J'ai eu de l'aide de ma mère et ma cousine et j'ai passé par des organismes qui m'ont aidée; j'ai pu aller chercher mon équivalence de 5e secondaire et travailler un peu dans ces organismes, mais je suis tombée enceinte l'an dernier; mon dernier a 1 an et mon conjoint travaillait dans une grosse entreprise. Il a aussi 2 enfants.

Quand je suis arrivée dans l'entreprise, j'avais commencé à récupérer mes enfants de la DPJ, j'en avais déjà un de retour et j'ai continué des démarches pour avoir les autres avec nous. C'est sûr que je n'ai pas beaucoup d'expérience de travail donc mon agente d'Emploi-Québec m'a suggéré de venir ici. Je n'ai jamais travaillé dans une chop mais ça se passe bien. J'apprends toutes sortes de choses. Un de mes buts c'est vraiment de me valoriser pour être capable d'aller travailler dans une compagnie, dans un emploi permanent. Les tâches que je fais sont manuelles et je découvre que j'ai des capacités dans ça, autant en emballage qu'en remplissage, etc. D'ailleurs, j'ai même commencé à montrer des choses à des nouvelles personnes qui arrivent. C'est là que je vois que mon côté formatrice est bon. J'ai bien montré. Et elle ne fait pas d'erreur. Ça m'a fait réaliser aussi que je peux avoir des cartes de cariste, que j'ai obtenues finalement après quelques mois, mais mon premier projet personnel, c'est d'avoir mon permis de conduire d'ici 6 mois pour aller travailler parce que sans auto, c'est pas facile dans la région.

Ma plus vieille est partie; elle a 19 ans et vit avec son conjoint et a un bébé d'un an; je l'ai convaincue de venir ici. Pendant mon passage, mon chum a perdu son emploi permanent; ça met une pression de plus pour que j'aille travailler parce qu'en plus, il avait des assurances qu'on vient de perdre. Ce que j'ai surtout apprécié, c'est les encouragements de tout le monde, autant de la contremaître

que des intervenantes dans différentes circonstances comme par exemple : dans le travail quotidien, se faire dire qu'on est bon et qu'on travaille bien, tout en recevant de l'accompagnement dans différentes situations : pour aller chercher ma licence, en me donnant le temps requis pour les papiers et les tests, aussi de l'accompagnement dans les événements quand mon chum a perdu sa job, ou dans ma recherche d'emploi, l'intervenante m'a dit : inquiète-toi pas, mais moi ça m'angoisse; de l'expérience j'en ai pas; j'sais que j'fais l'affaire ici je sais j'ai pas de doute sur moi mais est-ce qu'y vont apprécier mon travail ailleurs? Tout ça me rassure; en plus j'ai eu un stage dans un organisme mais je dois avoir mon permis de conduire qui retarde à cause des délais du gouvernement.

Ce que je retiens surtout de l'entreprise, c'est le support que j'ai reçu de tout le monde, de la directrice, aux intervenantes, à la contremaître et des employés qui m'ont encouragée pendant tout mon parcours. J'ai aussi eu de l'aide de mon conjoint qui venait me porter au travail et qui s'occupait du bébé pendant que j'étais ici. En plus, avec les formations, j'ai obtenu des cartes de compétence et, avec les ateliers de connaissance de soi, je me connais mieux et j'ai gagné de la confiance en moi pour la suite. Et, avec mon permis de conduire, je vais pouvoir aller travailler parce que j'ai trouvé un emploi stable dans une entreprise dans la région.

2.9.1.1 Analyse des projets et aspirations personnels et professionnels

Irène

Temps 1	Temps 2	Temps 3	Résultats
Trouver un emploi stable (plan d'action : CV, recherche de stage, échéancier à la fin du programme) = Projet professionnel			Résultat atteint
Obtenir cartes de compétence (cours, diplôme et échéancier à la fin du programme) = Projet professionnel	Cours et diplôme obtenu		Résultat atteint
Permis de conduire (avec plan d'action et échéancier) = Projet personnel	Cours suivis	Permis obtenu	Résultat atteint
Me valoriser pour trouver un emploi stable (actions et échéancier) = Projet personnel	Atelier de connaissance de soi; Reconnaissance par ses pairs		Résultat atteint

Cette participante de plus de 30 ans, mère de cinq enfants, exprime et réalise des projets professionnels et personnels pendant son programme au sein de l'entreprise. Elle raconte son histoire avec beaucoup d'aplomb. Victime de violence et ayant connu de nombreuses difficultés, dont un feu qui a détruit son logement et tué un jeune voisin, elle s'est retrouvée à la rue pendant quelques années. Elle a aussi perdu la garde de ses enfants qu'elle reprend un à un depuis deux ans. Elle a obtenu son équivalence de cinquième secondaire lors d'un passage dans un organisme d'insertion sociale et veut maintenant prendre de l'expérience en milieu industriel ainsi que son permis de conduite automobile pour acquérir son indépendance. Elle obtiendra son permis de conduire à la toute fin de son passage et, après un stage, elle sera en emploi à temps plein dans une entreprise. Ses projets comportaient à la fois un but, un échéancier et un plan d'action, soutenus par les intervenants qui l'ont supportée dans toutes ses démarches.

2.10.1 Présentation de Jeanne

Récit de vie de Jeanne

J'ai 19 ans et un enfant d'un an; j'ai un 2e secondaire et connu des difficultés à la fois à l'école et à la maison, notamment après un feu qui a tout détruit et j'ai été placée en famille d'accueil.

J'ai donc commencé à travailler à 16 ans dans un café et je suis tombée enceinte et j'ai décidé de garder le bébé et de rester avec le père en appartement. Après mon congé de maternité, la compagnie a coupé mes heures à 9 heures par semaine, ce qui a eu comme conséquence que je devais trouver autre chose. Mon conjoint, lui, doit retourner à l'école en janvier prochain pour terminer son 5e secondaire à l'éducation des adultes.

Je suis arrivée à l'entreprise après la suggestion de ma mère avec qui j'ai une bonne relation malgré tout ce qui s'est passé; elle a fait des erreurs et m'aide énormément dans ce que je vis. Par exemple, quand j'ai recommencé à travailler, j'ai eu de la difficulté parce que j'allait mon bébé et elle m'a toujours encouragée dans tout ce qui m'arrive.

Sauf pour deux ans environ, ma mère a toujours été là pour moi. C'est une mère qui s'occupe vraiment de ses enfants, je m'en rends compte maintenant que je suis une maman.

J'suis allée 5 ans en centre d'accueil, ballotée comme un yoyo et suis retournée avec ma mère à 16 ans mais mon père n'était pas présent.

Ma mère m'a souligné que l'entreprise pouvait m'aider pour que je puisse faire mon équivalence de 5e secondaire ainsi que d'apprendre à faire des travaux manuels et obtenir des cartes de compétence. Et je découvre que j'aime le travail manuel et l'ambiance est bonne surtout parce que ma mère m'y a introduit alors que moi, je suis plutôt gênée.

J'ai obtenu mon équivalence de 5e secondaire avec l'aide de l'entreprise et un emploi stable dans une entreprise de la région, tout près de chez moi. Et j'apprends à conduire présentement.

Tout le monde m'a aidée dans l'entreprise, dans toutes sortes de situations comme mon déménagement qui était pas prévu au départ, mes difficultés avec les certificats de naissance de mon fils et le mien que j'avais perdus avec les déménagements, mes difficultés avec mon chum, etc.

2.10.1.1 Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles

Jeanne

Temps 1	Temps 2	Temps 3	Résultats
Trouver un emploi stable (plan d'action : CV, recherche de stage, échéancier à la fin du programme = Projet professionnel)		Stage	Résultat atteint
Obtenir cartes de compétence (cours, diplôme et échéancier à la fin du programme) = Projet professionnel	Cours et cartes obtenues		Résultat atteint
Obtenir équivalence 5e secondaire (obtention du dossier scolaire; début de cours avec plan d'action et échéancier) = Projet professionnel		Cours suivis et deux Examens réussis	Résultat en cours
Obtenir permis de conduite automobile (avec plan d'action et échéancier) = Projet personnel	Cours suivis	Permis obtenu	Résultat atteint
Déménager et trouver une garderie (avec plan d'action et échéancier) = Projet personnel	Actions	Déménagement et garderie	Résultat atteint

Cette jeune femme de moins de 20 ans avec un enfant de près de deux ans a été fortement incitée par sa mère pour entrer dans l'entreprise d'insertion. Elle a connu à la fois les difficultés scolaires, les familles d'accueil et l'instabilité. Avant son congé de maternité, elle travaillait dans une chaîne de restauration rapide, mais ne pouvait pas boucler son budget en raison des heures limitées offertes et un salaire minimum. Elle exprime ses projets d'emploi dans une usine et souhaite obtenir une équivalence de cinquième secondaire. Elle formule aussi les projets personnels de

déménager, obtenir une garderie pour son enfant et un permis de conduite automobile. Elle a atteint tous ses projets qui comprenaient des buts, des plans d'action et un échéancier (à la fin du programme).

3. PROJETS DES DIX PARTICIPANTS DANS L'ENTREPRISE MONTÉRÉGIENNE

Les projets des dix participants dans l'entreprise montréalaise se déclinent en projets professionnels et en projets personnels. S'il manque des éléments aux projets, soit pas de but, pas d'échéancier ou le plan d'action n'est pas établi, les projets sont inscrits comme des aspirations autant professionnelles que personnelles (Beucher, 2004). Rappelons ce que constitue un projet: a) un but (Boutinet, 2005; Legendre, 2005); b) un plan d'action (Guichard, 2007b); c) une vision du futur (Goguelin et Krau, 1992); et d) des actions à réaliser dans le temps (Guichard, 2007b). En outre, les projets personnels comprennent la résidence, la famille et les relations sociales, alors que les projets professionnels touchent le travail, la formation et l'insertion (Trottier et Gauthier, 2007).

Le tableau 16 reprend les projets et aspirations personnels et professionnels exprimés par les participants de l'entreprise montréalaise. La codification utilisée est la suivante : Ppro (projet professionnel), Pper (projet personnel), APro (aspiration professionnelle) et APer (aspiration personnelle) et les informations sont présentées selon les entretiens (E1, E2 et E3).

Tableau 17

Synthèse des projets et des aspirations des participants de l'entreprise montérégienne

Projets	Participants	E1	E2	E3	Résultat
PPro1: Obtenir des cartes de compétence	10	9	1		Atteint : 9
PPro2: Obtenir un emploi à la fin du programme	14	9	5		Atteint : 9
PPro3 : Équivalence 5e secondaire	4	2	2		En cours : 2
PPro4 : Terminer un DES et obtenir un DEP	1	1			Atteint
Ppro5 : Devenir coureur automobile	1	1			Atteint
Pper 1 : Relations extérieures	1	1			Atteint
Pper2 : Déménagement	2	1	1		Atteint
Pper3 : Connaissance de soi	2	2			Atteint
Pper4 : Conduite automobile	2	2			Atteint :
Pper5 : Trouver une garderie	1		1		Atteint
Aspirations					
AsPro1 : Équivalence 5e secondaire	2				
AsPro2 : DEP	3		3		
AsPro3 :Obtenir un emploi	5	2	3		
AsPro4 : Démarrage d'entreprise	2		2		
AsPer1 : Déménagement	2	1	1		
AsPer2 : Épargne	2		2		
AsPer3 : Enfant et famille	4	1	3		
AsPer4 : Loisirs	1		1		
AsPer5 : Participer au ménage	1	1			

Ce tableau amène certains constats que nous présentons ci-après en sections portant sur les projets professionnels, les projets personnels et les aspirations personnelles et professionnelles.

3.1 Projets professionnels

Dans cette entreprise, plus de la majorité, soit neuf participants sur dix, font part du projet professionnel d'obtenir des cartes de compétence en matière de conduite de chariot élévateur et de santé et sécurité au travail. Dans un milieu industriel, ces éléments de compétence s'avèrent importants et tous réussissent à la fois les cours théoriques et pratiques. Le projet professionnel d'obtenir un emploi stable est aussi présent chez neuf participants. Ce projet apparaît le plus souvent au temps 1, mais peut aussi se développer au temps 2, comme c'est le cas pour cinq participants.

Dans cette entreprise de Montérégie, les travaux s'effectuent sur des chaînes de montage en emballage surtout, et ils sont supervisés par une intervenante présente avec les participants au quotidien. Les projets professionnels reliés aux emplois sont en lien avec leur apprentissage au sein de l'entreprise d'insertion et la recherche d'emploi dans des secteurs identifiés dans leur plan d'action. Interrogés sur le type d'emploi qu'ils recherchent, les réponses des participants demeurent assez vagues au début, sauf pour deux participants qui savent exactement ce qu'ils recherchent dans un domaine spécifique. Pour les autres, interrogés sur les emplois qu'ils visent, ils développent leurs projets peu à peu, au cours des mois, et surtout pendant la période de recherche d'emploi et de stages dans différents milieux. Ainsi, sept participants feront des stages en fabrication et trois dans les services.

Le projet professionnel d'obtenir une équivalence de cinquième secondaire ou de poursuivre les études apparaît chez deux participants, alors qu'un participant présente un projet professionnel de formation très précis, soit l'obtention d'un DES

pour continuer ses études afin de devenir infirmier. En outre, un projet professionnel différent est mentionné par le participant Hélié, soit celui de devenir coureur automobile.

En résumé, les projets professionnels mentionnés par les participants de cette entreprise montérégienne comprennent l'obtention de cartes de compétence, d'un emploi, d'une équivalence de cinquième secondaire ou d'un DES, et le projet de devenir coureur automobile. Voici le détail de ces projets.

3.1.1. Obtention de cartes de compétence

Le projet professionnel soulevé le plus souvent et le plus rapidement (soit au premier entretien) est celui d'obtenir des cartes de compétence, et ce, chez neuf participants sur dix. Dans le contexte de cette entreprise, le projet professionnel d'obtention de cartes de compétence signifie une carte de conduite de chariot élévateur et une carte de santé et sécurité au travail. En outre, pour qualifier ce projet, il faut qu'il comprenne un but, un échéancier, un plan d'action et une vision du futur, ce qui est le cas pour ces neuf participants. Ainsi, Adrien, dans la vingtaine, souligne : « Il y a pas grand-chose à faire dans l'usine si tu n'as pas de carte. Ça prend pas mal de cartes pour avoir une meilleure chance sur le marché du travail ».

Cette importance est aussi soulignée par Christian, également âgé d'une vingtaine d'années, qui a quitté l'entreprise dès l'obtention de ses cartes de compétence et qui a trouvé un emploi dans une entreprise industrielle de la région. Au début du programme, il soulignait : « J'essaie d'avancer dans la vie; si j'ai un surplus avec mes cartes de chariot, j'ai des chances parce qu'il y a des entreprises qui demandent les cartes pour être en sécurité ».

Pour Francine, âgée de plus de 35 ans avec deux enfants, dont l'une avec un handicap et un autre en dépression, ce projet professionnel d'obtention de cartes de

compétence lui permet d'avoir une meilleure confiance de se trouver un emploi : « avoir des cartes pour me donner un plus à me placer ». Il s'avère donc être en relation directe avec un emploi qu'elle vise dès la fin de son parcours. On retrouve le même constat chez les participantes Irène (35 ans) : « ça me fait réaliser aussi que je peux avoir des cartes de cariste que j'ai obtenues finalement après quelques mois », et Jeanne (moins de 20 ans) : « l'entreprise peut m'aider à obtenir mes cartes de compétence ».

Le projet d'obtenir des cartes de compétence est donc intimement lié au projet de trouver un emploi à la fin du parcours.

3.1.2. Obtention d'un emploi à la fin du parcours

Neuf participants font part du projet professionnel de se trouver un emploi à la fin du parcours dès le premier entretien, alors que cinq autres le font au cours du second entretien. Citons à ce sujet Adrien, au moment du second entretien, qui souligne qu'il veut trouver un emploi dans une usine. L'horizon temporel est lié à la fin de son programme, soit : « quand je vais finir ici ». Pour sa part, Jeanne mentionne un but précis : « apprendre à faire des travaux manuels [plan d'action] pour un emploi stable [but] dans une entreprise de la région [vision] à la fin de mon passage ici [échancier] ». C'est le cas également pour Diane qui, au départ, souligne : « le passage ici; c'est une opportunité de réussir et d'avoir un bon travail après, me placer [but et vision] après [échancier] ». Elle ne pourra toutefois pas réaliser ce projet en raison de son comportement et de l'échec de son stage.

Les participants s'expriment ainsi : « un emploi payant que j'aime », « avoir un bon emploi fixe », « un emploi à temps plein pis plus sérieux » (Hélie), « un emploi pour avoir de l'argent de côté » (Adrien), « un bon travail que j'vais aimer » (Francine), « pouvoir réussir et avoir un bon travail » (Diane). Dans le cas de Blanche (plus de 35 ans), le projet professionnel prend sa place au moment du second

entretien, mais s'avère étroitement lié au projet personnel d'avoir des relations personnelles à l'extérieur de son foyer familial. En effet, cette participante n'a jamais occupé d'emploi; elle a trois enfants et souffre de phobie sociale. Cette situation n'est pas diagnostiquée à son arrivée, mais le sera au cours de son passage, comme il est explicité au chapitre de l'accompagnement.

Au second entretien, trois autres participants expriment une aspiration qui se transforme en projet puisqu'ils ont un but, un échéancier (la fin du programme) et le plan d'action; après quelques mois de leur passage, ils seront en emploi. Pour Ernest, l'accent est mis sur l'obtention d'un diplôme de cinquième secondaire avant la recherche d'un emploi. Pour d'autres participants, il s'agit d'obtenir une équivalence de cinquième secondaire, comme explicité à la sous-section suivante.

3.1.3. Obtention d'une équivalence de cinquième secondaire

Le projet professionnel d'obtention d'une équivalence de cinquième secondaire est mentionné dès le premier entretien chez deux participants, alors qu'il apparaît au second entretien chez deux autres participants. Jeanne (moins de 20 ans), s'exprime ainsi dès son arrivée :

Je suis ici pour faire une équivalence de secondaire 5 parce que je me dis que c'est ça qui est mieux; je veux ça pour au moins avoir quelque chose, pas juste un secondaire 2, parce qu'avec un petit, je veux au moins avoir un métier qui va me tenir.

Son projet est d'avoir un emploi stable, lui aussi apparaissant au début du parcours. Pour Diane, le projet professionnel d'obtenir une équivalence de cinquième secondaire semble en voie de réalisation : « Là, vendredi, je m'en vais finir mes examens pour obtenir mon équivalence de secondaire 5; j'ai fait maths, j'ai fait sciences économiques, mes deux français je les ai très bien passés; il faut que j'en aie 5 sur 7 ». Pour Gaston, le projet d'obtenir cette équivalence semble clair au premier entretien, puisqu'il vise également à compléter une formation en mécanique

automobile : « je vais avoir mon dossier scolaire et faire les examens pour obtenir l'équivalence pour aller faire un DEP ». Toutefois, ce projet se modifiera par la suite et il quittera à la suite d'échecs à certains examens.

D'autres projets comprennent aussi l'obtention d'un DES aux fins de poursuite des études, comme il est souligné ci-après.

3.1.4. Obtention d'un DES et poursuite des études au DEP

Obtenir un DES et poursuivre des études pour l'obtention d'un DEP se révèle un projet inscrit dès le début du parcours d'un participant (Ernest, 24 ans), qui semble très déterminé, ayant tenté par différentes avenues, dont un retour aux études à l'éducation des adultes, d'obtenir ce diplôme convoité aux fins de devenir infirmier : « La responsable d'Emploi Québec m'a dit qu'on pouvait avoir notre diplôme de 5e secondaire même si on était en adaptation scolaire. J'ai un secondaire 4; peu importe si ça prend six ans, je vais l'avoir mon DES ». Ce participant exprime d'ailleurs clairement sa vision du futur et se voit dans un hôpital, « même si ça prend six ans ». Il se montre vraiment déterminé et a clairement un projet précis pour terminer le DES, et également obtenir un DEP pour devenir infirmier auxiliaire, avec un plan d'action comprenant la formation requise pour l'obtention de ces diplômes. La section sur l'accompagnement présente les informations sur la poursuite de ces projets. Un autre projet apparaît dans cette cohorte, soit celui de devenir coureur automobile.

3.1.5. Devenir coureur automobile

Au second entretien, Hélié souligne son projet de devenir coureur automobile. Il mentionne avoir en main le véhicule requis et l'appui de sa famille pour y arriver (père, grand-père, voisin et expert disponible). Son horizon de temps est précis :

l'hiver suivant la fin de sa formation. Son projet semble bien avancé et il s'en déclare très satisfait. Par ailleurs, des projets personnels sont également exprimés par certains participants de cette entreprise.

3.2 PROJETS PERSONNELS

Les projets personnels exprimés font état d'un déménagement, de la connaissance de soi, en passant par la recherche d'une garderie pour un enfant. Ces projets personnels ont pour horizon le temps du programme et se sont révélés une réussite, puisque les participantes sont déménagées. En outre, les projets personnels d'obtention d'un permis de conduite automobile chez deux participantes révèlent une réalité de l'entreprise de Montérégie. En effet, conduire une voiture dans cette région peut constituer un élément important de l'autonomie des personnes, puisque les entreprises qui emploient sont situées à distance de leur résidence personnelle. Par ailleurs, il semble que les projets personnels soient plus difficiles à construire ou à se développer, prennent plus de temps à se révéler ou à se développer puisqu'ils apparaissent quelques fois aux temps 2 et 3. Les projets personnels des participants sont détaillés dans la sous-section suivante.

3.2.1 Connaissance de soi

La connaissance de soi est mentionnée par Diane, qui sort d'expériences de travail en milieu de violence et de consommation d'alcool et de drogues : « J'avais le coude qui levait souvent et j'étais plus capable de continuer. Mon ami m'a sorti de là à temps ». Elle souhaite « se ressourcer, s'orienter » pour ne plus retourner dans un milieu de travail malsain. L'autre participante, qui porte le projet de connaissance de soi, est âgée de moins de 20 ans et est mère d'un jeune enfant d'un an. Elle s'exprime ainsi : « J'ai besoin de savoir qui je suis et ce que je veux vraiment faire dans la vie pour offrir une meilleure vie à mon bébé ».

3.2.2 Relations extérieures

Une participante, Blanche, exprime son projet en ces termes : « le mien étant surtout de sortir de chez moi et de m'habituer avec le monde », soit sortir de son isolement puisqu'elle ne sort plus depuis des années et n'a plus de vie sociale sauf sa famille immédiate et les voisins. Elle ne voulait pas être diagnostiquée, de peur de se faire enlever ses trois enfants. Peu de temps après son arrivée dans l'entreprise, elle sera dirigée vers des services d'évaluation psychologique et recevra un diagnostic d'anxiété et de phobie sociale.

3.2.3 Obtention d'un permis de conduire pour des raisons d'indépendance

L'obtention d'un permis de conduite automobile est soulevée par deux participantes, soit Irène et Jeanne. Ainsi, Irène s'exprime ainsi « Je vais pouvoir me déplacer, je vais avoir plus d'ouverture puis je vais avoir mon indépendance, ça c'est beaucoup pour moi parce que [...] j'ai été dépendante [...] je veux créer mon indépendance ». Même chose pour Jeanne (dans la vingtaine) : « J'apprends à conduire présentement pour obtenir mon permis de conduire pour être indépendante de tout le monde ».

3.2.4 Déménagement

Le projet de déménager apparaît quelques fois au premier entretien, comme dans le cas d'Ernest : « Quant à mes projets immédiats, je veux quitter la maison familiale.... la relation avec mon père est difficile et j'aime mieux ne pas en parler ». Par ailleurs, dans le cas de Jeanne, ce projet apparaît au second entretien pour répondre aux besoins de sa petite famille (conjoint et enfant) en ces termes : « Tout le monde m'a aidée... dans mon déménagement qui n'était pas prévu au départ ».

Par ailleurs, il s'avère que nombre de projets professionnels ou personnels ne correspondent pas aux éléments requis pour constituer un projet, puisque certains participants ont un but, mais aucun échéancier ni actions à accomplir ni vision du futur. Ainsi, nous avons répertorié ce qui, en somme, réfère davantage à des aspirations professionnelles et personnelles qui se dessinent chez nos participants à la lecture de leurs témoignages. Nous les présentons ci-après.

3.3 Aspirations professionnelles

On peut noter, pour cinq participants, des aspirations professionnelles ayant trait à l'obtention d'une équivalence de cinquième secondaire ou d'un diplôme (DEP), mais les programmes mentionnés sont multiples et quelques fois sans lien (par exemple : briqueteur, camionneur, etc.). Ceci illustre la difficulté de former certains projets professionnels pour trois des dix participants.

Il s'avère que l'aspiration professionnelle d'obtenir un emploi se développe et devient un projet professionnel au cours du passage dans l'entreprise, ou lorsque les participants quittent pour un emploi qu'ils ont trouvé. En outre, une aspiration professionnelle apparaît chez deux participantes, soit le démarrage d'une entreprise, mais sans aucun plan d'action ni vision du futur.

En somme, les aspirations professionnelles énoncées par les participants se déclinent ainsi : l'obtention d'un DEP, l'obtention d'un emploi ou d'une équivalence de cinquième secondaire, ainsi que le démarrage d'une entreprise, tel que reflété dans les textes ci-après.

3.3.1 Obtention d'un diplôme d'études professionnelles

Le désir d'obtenir un DEP apparaît au second entretien pour plusieurs participants et se décline en différents programmes : mécanique automobile, briquetage ou pose de systèmes : « j'suis allé pour de l'information sur le DEP, c'est

surtout celui de pose de système mais j’le sais pas » (Gaston); ou plomberie ou soudure (Adrien), ou décoration, couture ou étalage « au niveau de la formation, c’est de devenir étalagiste » (Diane); ou conduite de véhicules lourds ou camionnage (Adrien). Toutefois, les participants demeurent indécis dans leurs choix, comme l’exprime par exemple Adrien : « je m’en vais faire un DEP mais je n’ai pas encore choisi, c’est quelque chose qui va toucher des machines »; « J’explore des métiers; mes parents me donnent des idées, plombier, soudure, etc. ». Puisqu’ils ne présentent pas d’éléments pour devenir un projet, ces désirs et buts demeurent des aspirations professionnelles, qui verront peut-être ou non le jour plus tard.

3.3.2 Obtention d’un emploi

Au premier entretien, deux participants aspirent à trouver un emploi, mais sans plan d’action ni vision du futur : « C’est le chômage qui m’a envoyé ici; mon but c’était de fonctionner au quotidien dans une job » (Gaston); « L’idéal c’est de faire mécanique pis me trouver un job dans un garage » (Christian).

3.3.3 Obtention d’une équivalence de cinquième secondaire

Deux participants (Adrien et Gaston) mentionnent l’obtention d’une équivalence de cinquième secondaire. Au moment où ils l’expriment (temps 1), ce sont des aspirations qui comprennent un but, une vision et un échéancier, mais il y manque un plan d’action. D’ailleurs, après des échecs aux examens, ces deux participants perdent leur motivation et l’un d’eux quitte avant la fin du programme (Christian).

3.3.4 Démarrage d’une entreprise

Une participante (Diane) présente une aspiration de démarrer une entreprise, soit dans le domaine de la couture : « en plus, j’ai assisté à un atelier pour se partir une entreprise; si un jour je pars ma griffe de linge et j’ouvre ma petite boutique »;

alors qu'une autre voudrait ouvrir une galerie d'art : « j'aimerais ça avoir une galerie d'art pour offrir la chance aux jeunes de se faire connaître; je fais de la peinture dans mes temps libres » (Francine). Toutes deux n'expriment toutefois aucun plan d'action. En effet, Diane se voit déjà présentant sa propre collection de vêtements (vision du futur), mais elle ne donne aucun échéancier ni aucune démarche ou action qu'elle compte entreprendre. Pour sa part, Francine exprime ici davantage un souhait qu'une véritable vision du futur. Par conséquent, nous ne pouvons considérer qu'il s'agit d'une aspiration.

3.4 Aspirations personnelles

Les participantes expriment des aspirations personnelles liées au déménagement, à la formation d'une famille, et à l'épargne et aux loisirs.

3.4.1 Déménagement

Les aspirations de déménagement apparaissent au premier et second entretien pour deux participants (Adrien et Diane), l'un désirant quitter le foyer parental pour aller vivre avec des amis, et l'autre voulant fonder un foyer « éventuellement ». Il s'agit d'aspirations, puisqu'ils ne présentent aucun plan d'action. Bien que Diane ait une vision du futur, l'aspiration est liée à l'obtention d'un emploi stable, préalable à la réalisation de l'aspiration : « peut-être éventuellement avec une job stable avoir une maison ».

3.4.2 Enfant et famille

Quatre participants manifestent le souhait de fonder une famille (Christian, Diane, Gaston et Hélié), mais il n'y a pas de plan d'action ni d'échéancier; c'est pour cela qu'il s'agit d'aspirations. L'une souligne : « peut-être éventuellement avoir une maison [...] un de ces quatre [...] je veux un jour avoir ma maison et avoir un petit bébé » (Diane); l'autre souligne : « depuis qu'on a perdu notre père, depuis cinq ans,

j'ai vu que c'était vraiment important quelqu'un de la famille » (Hélie). Un participant exprime son désir d'avoir « une maison, une petite famille » (Gaston).

3.4.3 Épargne

Deux participants mentionnent qu'il leur faut épargner : le premier pour poursuivre ses études tout en travaillant (Adrien), et le second pour poursuivre son projet professionnel de devenir coureur automobile (Hélie), mais sans plan d'action dans les deux cas.

3.4.5 Loisirs

Une participante (Francine) mentionne qu'elle veut reprendre ses cours de peinture, mais sans échéancier ni plan d'action. La section suivante présente une analyse par catégories de projets et aspirations.

Cette revue des projets et des aspirations pour les participants de l'entreprise de Montérégie montre l'importance de l'obtention de cartes de compétence dans le but de pouvoir travailler dans le secteur industriel ou le secteur du transport de matériaux. Ainsi, la formation offerte par l'entreprise d'insertion correspond aux besoins du milieu. De plus, l'entreprise d'insertion vise également l'amélioration de l'employabilité des participants par une formation leur permettant d'acquérir un diplôme de niveau secondaire ou, du moins une équivalence de cinquième secondaire ou même en les dirigeant vers une formation professionnelle. Toutefois, dans le cas de ces participants, la poursuite des études s'avère difficile et ils veulent surtout retourner sur le marché du travail, mais dans des emplois mieux rémunérés et plus stables. Ainsi, la vision du futur semble réduite à la période de six à neuf mois, sauf pour une jeune mère de moins de 20 ans, un participant de 30 ans et les participantes de plus de 30 ans qui veulent obtenir un emploi stable jusqu'à la retraite (Blanche et Irène).

On peut se demander s'il s'agit du même constat au sein de l'entreprise de Montréal. Pour ce faire, nous présentons, dans la prochaine section, les projets et aspirations des participants de cette entreprise d'insertion.

4. RÉSULTATS DE L'ANALYSE POUR L'ENTREPRISE MONTRÉALAISE

La présente sous-section traite à la fois de la présentation des cas par l'analyse des résultats des entretiens et des récits de vie des participants ainsi que l'analyse de l'entreprise montréalaise. Soulignons que les noms utilisés sont tout à fait fictifs afin de protéger la confidentialité. L'analyse a permis de mettre l'accent sur les éléments suivants, déjà mis en évidence dans notre cadre conceptuel. Plus particulièrement, sont ressortis : les projets personnels et professionnels ainsi que les aspirations personnelles et professionnelles.

4. 1 Présentation des cas

4.1.1 Présentation de Karlo

Récit de vie de Karlo

Jeune homme célibataire de 30 ans, vivant chez ma mère, j'ai eu des diagnostics de TDA (troubles de développement mais sans déficit d'attention) et de dysfonction cérébrale mineure, parce que j'ai eu des problèmes de consommation de drogues et alcool. Après des séjours en institution, j'entre dans l'entreprise d'insertion après avoir été invité à y participer par des intervenants qui me suivent de près, soit ergothérapeute, kinésiologue, psychiatre et autre dans un plan d'intervention.

J'ai perdu mon père à cause de consommation de drogues, à 9 ans, j'ai commencé des problèmes de comportement et la consommation de substances à partir de 2e secondaire et 3e; je suis un décrocheur scolaire. À partir de l'âge de 9-10 ans, j'ai travaillé, de temps à autre, dans l'entreprise de mes grands-parents, un nettoyeur dont héritera ma mère, ou dans des petits boulots en entretien ménager ou autres. Quelques années plus tard, après des épisodes difficiles, je retourne aux études en 2009 (4e secondaire et TDG), pour me préparer pour un DEP en informatique, mais j'ai vécu des épisodes d'anxiété.

Après avoir reçu de l'aide sociale pendant plusieurs mois, on m'a amené à faire application au programme de formation de l'entreprise d'insertion et j'ai été choisi (on est 7 sur 70 à être choisis). Toujours suivi par des spécialistes, j'apprends beaucoup de choses même si j'avais de l'expérience. Ça m'aide d'avoir travaillé là- dedans parce que je me sens plus capable et que mes trous de mémoire sont moins grands qu'avant : mon cerveau c'est comme si y avait des trous des fois ou comme une radio qui fait un bruit de fond.

L'entreprise d'insertion pour moi, c'est comme une dernière chance parce que j'ai 30 ans et j'ai des projets d'avoir mon indépendance, mon appartement et une job. Pour les projets personnels, je veux faire du culturisme; j'ai déjà réussi à faire un marathon de 100 kilomètres après avoir eu un entraîneur personnel pendant plusieurs mois. J'ai réussi alors qu'avant, je lâchais avant la fin.

Ce sont les autres travailleurs qui sont là depuis plus d'un mois qui nous aident à l'entrée dans l'entreprise; il y a une bonne ambiance. Ici, on nous forme aux travaux d'entretien ménager légers et lourds et les formatrices sont patientes avec nous; la première

partie du parcours, nous sommes sur le plateau de formation, alors que dans la seconde partie, nous sommes placés sur des contrats pour des clients et la dernière phase comprend la recherche d'emploi.

Ayant déjà travaillé en entretien ménager, j'apprends plein de trucs des formateurs, des superviseurs et des chefs d'équipe. J'ai même fait une technique pour replacer les produits dans les points d'eau et les formatrices le font maintenant comme moi. J'en suis fier. Avec ce passage, j'me sens plus motivé, j'me sens plus confiant. Moi j'suis un jeune qui veut se reprendre en main pis c'est ça qui cherchent les entreprises d'insertion, du monde qui veut. C'est pour ça qu'il faut que tu saches, j'appelle ça des programmes de deuxième chance.

Mon projet personnel c'est vraiment d'aller vivre en appartement d'ici 9 mois; donc j'économise pour m'acheter des meubles. En plus, je voudrais avoir mon cours de conduite (j'ai débuté mes cours) et mon équivalence de 5e secondaire. Mon projet professionnel, c'est de trouver un bon emploi et de faire des contrats aussi en mon nom personnel pour avoir plus d'argent.

Mon expérience m'a aidé avec ma motivation; j'ai été soutenu tout le long de mon parcours par tous les intervenants dans l'entreprise et à l'extérieur et j'ai eu aucun retard ni aucune absence, ce qui était mon cas avant. Je suis aussi fier de représenter un organisme qui vient en aide à des personnes qui sont suivies en santé mentale et mon expérience est importante pour ceux qui me suivent. Les personnes importantes qui m'encouragent comprennent aussi ma mère et mon frère, en plus des intervenants et j'ai trouvé un emploi à la fin de mon parcours et j'ai maintenant en main mon diplôme.

4.1.2 Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles

Karlo

Temps 1	Temps 2	Temps 3	Résultats
Obtenir un diplôme (cours, diplôme et échéancier à la fin du programme) = Projet professionnel	Cours et travaux pratiques		Obtention du diplôme
Trouver un emploi stable (plan d'action : CV, recherche de stage, échéancier à la fin du		Recherche d'emploi	Obtention d'un emploi

programme = Projet professionnel			
Obtenir son permis de conduire Projet Personnel	Cours et pratique		Résultat : en voie de réussite
	Démarrer entreprise (sans plan d'action ni vision) = Aspiration professionnelle		
Déménagement = Projet personnel			

Les projets professionnels de ce participant de 30 ans sont énoncés clairement. Toutefois, le démarrage de son entreprise demeure une aspiration professionnelle. Il est à noter que ce participant mentionne aisément qu'il fait l'objet d'un plan d'intervention par un groupe d'intervenants en santé mentale. Il souligne d'ailleurs : « moi j'suis un jeune qui veut se reprendre en mains [...] j'étais pas confiant de retourner au travail, c'est mon tremplin [...] c'est ma dernière chance j'ai 30 ans, c'est ma dernière chance ». Ce participant exprime ainsi un sentiment d'urgence d'agir ou de réussir qui alimente sa motivation personnelle à persévérer dans le programme, alors qu'auparavant il abandonnait : « souvent dans ma vie j'lâchais ».

4.2.1 Présentation de Mireille

Récit de vie de Mireille

33 ans, célibataire, sans enfant, j'ai terminé mes études en 4e secondaire avec des difficultés en mathématiques et en sciences. Je suis donc allée travailler à 16-17 ans parce que ma mère ne m'a pas donné le choix : ou l'école, ou le travail. Après des années de petits boulots ici et là, j'ai suivi une formation d'agente de sécurité, ce que j'ai fait pendant 12 ans mais là je commençais à sentir que j'avais fait le tour. La compagnie pour laquelle je travaillais a perdu le contrat sur lequel je travaillais et je ne voulais pas me retrouver en bas de l'échelle. J'ai donc été sur le chômage pendant environ 8 mois.

C'est mon chum qui m'a parlé de l'emploi; y m'a pas dit que c'était une entreprise d'insertion parce que j'y serais pas allée; je n'ai pas de problèmes comme tel, mais j'ai choisi d'y aller parce je suis juste une personne très stressée, très perfectionniste qui fait de l'insomnie, qui vit de l'angoisse et qui a des problèmes avec l'autorité. Mais finalement à priori pourquoi j'ai choisi ce métier, c'est que je me suis dit j'vais être payée au même salaire qu'en sécurité; par contre une fois quand je vais rentrer chez moi, j'aurai pu à me préoccuper de l'emploi pour ci pour ça, oublier les responsabilités, quand tu finis, ferme la lumière, ferme la porte.

Donc j'ai fait des travaux dans différents endroits, avec des superviseurs différents. C'est sûr que j'ai eu des chefs d'équipe super sauf deux petites expériences que je préférerais oublier avec d'autres superviseurs, mais selon moi ça aurait pas pu être un parcours parfait, mais les chefs c'est comme des amis, c'est comme une famille, pis j'trouve que c'est une belle expérience que j'ai vécue. J'en ai appris sur moi-même parce que dans le fond quand je suis arrivée ce qui m'avait attirée dans leur approche c'est qu'y travaillent sur ta personne, sur toi-même t'es continuellement en évolution. Comme j'ai dit moi mon problème c'était l'autorité je l'ai encore, pis ça va tout le temps me suivre mais je pense que ça va je suis beaucoup moins pire. J'veux dire quand ces instants arrivent je suis hors de moi inatteignable quelqu'un va essayer de me parler mais sans succès. J'ai toujours été comme ça, j'ai vieilli, j'ai grandi, j'essaie de relativiser et de parler avec la personne. J'avais donc un but précis c'était de travailler sur moi surtout travailler sur l'autorité parce que mon plus grand problème c'est de me faire donner des ordres. J'suis fonctionnelle mais on dirait que c'est en dedans de moi, c'est ce

que ça déclenche.

La sorte d'aide ou d'accompagnement que j'ai reçu est différent des autres entreprises parce que c'est de l'encadrement finalement c'est que t'es jamais laissé à toi-même il y a tout le temps des gens autour de toi que ça soit directement ou indirectement ils sont quand même tout le temps ouverts tout le temps disponibles. La différence avec un autre emploi, c'est que normalement quand tu es pour une autre entreprise, t'as peut être pas ce soutien tout le temps. Là t'es un peu laissé à toi-même et il faut que t'embarques dans la grande roue, si tu ne suis pas, on va te faire débarquer assez vite, tu n'es pas soutenu.

Dans mes projets professionnels, c'est de trouver un emploi en entretien ménager mais, le plan B, si ça marche pas, c'est de partir ma propre entreprise d'entretien ménager; mon chum est déjà en construction et a des contacts dans des grandes entreprises. Mais, je garde ça comme plan B si le plan A ne fonctionne pas parce que je ne peux pas faire du surplace.

4.2.2. Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles

Mireille

Temps 1	Temps 2	Temps 3	Résultats
Obtenir mon diplôme (cours, diplôme et échéancier à la fin du programme) = Projet professionnel	Cours et travaux pratiques		Obtention du diplôme
Trouver un emploi stable (plan d'action : CV, recherche de stage, échéancier à la fin du programme = Projet professionnel		Recherche d'emploi	Obtention d'un emploi
Améliorer son rapport avec	Démarrer une entreprise = Projet professionnel	Actions entreprises (démarches marketing et coopération avec un ami)	Résultat : en cours
Améliorer son rapport avec l'autorité = Aspiration personnelle			

Cette participante de plus de 30 ans n'évoque aucun projet personnel, mais une aspiration personnelle concernant une attitude qu'elle veut changer face à l'autorité. Par ailleurs, aucune démarche n'est entreprise par elle-même, sauf assister à un atelier de connaissance de soi offert pendant sa participation au programme. Elle connaît des problèmes relationnels avec deux superviseurs. Et ce qu'elle exprime comme projet professionnel, soit l'obtention d'un emploi, vise ce qui suit : « j'vais être payée au même salaire qu'avant [...] par contre une fois quand je vais rentrer chez moi, j'aurai plus à me préoccuper de l'emploi et des responsabilités; oubliez ça les responsabilités ». Toutefois, elle porte un projet de démarrage d'entreprise qui est en voie de réalisation à la fin de son parcours.

4.3.1 Présentation d'Omer

Récit de vie d'Omer

27 ans, célibataire, pas d'enfant, j'ai fini mes études de secondaire 5 mais il me manque un cours d'histoire pour avoir mon diplôme. J'ai fait mes cours au secondaire aux adultes parce que je voulais suivre mon cours d'infirmier, c'était mon plan A. Mais, rendu au stage, je n'ai pas pu continuer parce que j'ai un dossier criminel qui m'empêche de travailler dans ce domaine-là. Je vis avec ma mère et j'ai une copine depuis 3 ans; je vis dans un quartier dangereux à Montréal et je veux surtout sortir de mon quartier et devenir quelqu'un.

Je suis entré dans l'entreprise pour faire la formation de concierge parce que c'est un métier où l'on peut faire plein de choses; c'est un ami qui m'a parlé de ça; j'travaillais au salaire minimum et je cherchais quelque chose. Au début je pensais que c'était juste l'entretien ménager mais j'ai cherché de l'information et j'ai compris que c'était plus large que ça.

Mes projets c'est de trouver un emploi stable où je vais pouvoir faire plein de choses; j'aime le travail manuel. Les gens qui m'accompagnent, c'est les intervenants et j'ai surtout un collègue de travail qui me montre vraiment beaucoup de trucs, avec qui je travaille chaque jour sur les contrats; il a de l'expérience antérieure qui aide vraiment. Ma mère et ma copine m'encouragent à continuer et j'ai finalement terminé mon programme et je suis en emploi depuis quelques mois dans une entreprise de services. Je vais pouvoir faire mes autres projets, soit déménager de quartier et fonder une famille avec ma copine.

4.3.2. Analyse des projets et aspirations personnels et professionnels

Omer

Temps 1	Temps 2	Temps 3	Résultats
Obtenir mon diplôme (cours, diplôme et échancier à la fin du programme) = Projet professionnel	Cours/Travaux pratiques	Diplôme	Résultat atteint

Trouver un emploi stable (plan d'action : CV, recherche de stage, échéancier à la fin du programme) = Projet professionnel	Actions	Actions	Résultat atteint
Devenir quelqu'un (par l'obtention d'un diplôme et d'un emploi) = Projet personnel			
Déménager/sortir d'un milieu difficile = Aspiration personnelle			
Se marier = Aspiration personnelle			
Aider sa mère malade = Aspiration personnelle			

Ce jeune homme de plus de 24 ans a eu des démêlés avec la justice pour des actes criminels avec d'autres jeunes et s'accroche à son projet personnel de sortir de son milieu de violence. Il souligne qu'il veut « devenir quelqu'un » et atteindre un certain statut social. Pour lui, il exprime que c'est sa dernière chance de le faire; il a déjà tenté de poursuivre un programme d'études et son dossier judiciaire l'en a empêché. Il ne veut pas que ceci se reproduise dans ce programme : « Cette chance là j'veux la prendre, j'veux la garder; je ne veux pas niaiser avec ça [...] j'suis ici aussi parce que je n'ai pas pu faire ce que j'ai voulu par rapport à mon dossier alors je n'ai pas le choix de passer à travers ».

4.4.1 Présentation de Luc

Ce jeune homme ayant quitté avant la fin du programme, aucun récit de vie n'a été validé.

4.4.2 Analyse des projets et aspirations personnelles et professionnelles

Luc

Temps 1	Temps 2	Temps 3	Résultats
Obtenir un emploi stable (pas de plan d'action, pas d'échéancier) = Aspiration professionnelle			Exclusion du programme pour problèmes de comportement
Déménager (sans plan d'action ni échéancier) = Aspiration personnelle			

Ce participant qui vient d'avoir 20 ans vit avec son père et fait des graffitis dans la ville depuis plusieurs années. Ces activités nocturnes lui ont valu des problèmes avec le système judiciaire et il est possible qu'il retourne en prison. Arrivé au sein de l'entreprise, il ne présente aucun projet ni professionnel ni personnel. N'exprimant aucune volonté de changer son comportement, il vante même ses prouesses d'actes délinquants et prend des photos de ses « œuvres » pendant le jour pour les exhiber à ses amis.

4.5.1 Présentation de Nick

Ce jeune homme ayant quitté avant la fin du programme, aucun récit de vie n'a été validé.

4.5.2. Analyse des projets et aspirations personnels et professionnels

Nick

Temps 1	Temps 2	Temps 3	Résultats
Obtenir un diplôme (cours, diplôme et échéancier à la fin du programme) = Projet professionnel	Cours et travaux pratiques		Résultat non atteint
Trouver un emploi stable (plan d'action : CV, recherche de stage, échéancier à la fin du programme) = Projet professionnel			Résultat non atteint
Déménagement = Aspiration personnelle			

Ce jeune participant de moins de 20 ans a vécu de nombreuses années dans les centres jeunesse et a travaillé à des petits emplois depuis sa majorité. Il connaît des problèmes de consommation de drogues même après son entrée dans l'entreprise. Il a déjà fait un stage en entretien ménager, mais vit de l'instabilité en matière de relations et de logement. Il présente le projet professionnel de poursuivre la formation et obtenir un emploi, mais il doit se retirer du programme après quelques mois pour faire une cure de désintoxication.

5. PROJETS DES CINQ PARTICIPANTS DANS L'ENTREPRISE MONTRÉALAISE

Les projets des cinq participants dans l'entreprise montréalaise se déclinent en projets professionnels et en projets personnels. S'il manque des éléments aux projets, soit : pas de but, pas d'échéancier ou le plan d'action n'est pas établi, les projets sont inscrits comme des aspirations autant professionnelles que personnelles. Rappelons ce que constitue un projet : a) un but (Boutinet, 2005; Legendre, 2005); b) un plan d'action (Guichard, 2007b); c) une vision du futur (Goguelin et Krau, 1992); et d) des

actions à réaliser dans le temps (Guichard, 2007b) et, lorsqu'il manque un élément, il s'agit d'une aspiration (Beaucher, 2004). En outre, les projets personnels comprennent la résidence, la famille et les relations sociales, alors que les projets professionnels touchent le travail, la formation et l'insertion (Trottier et Gauthier, 2007).

Le tableau 17 reprend les projets et aspirations personnels et professionnels exprimés par les participants de l'entreprise montréalaise. La codification utilisée est la suivante : Ppro (projet professionnel), Pper (projet personnel), APro (aspiration professionnelle) et APer (aspiration personnelle) et les informations sont présentées selon les entretiens (E1, E2 et E3).

Tableau 18

Synthèse des projets et des aspirations des participants de l'entreprise montréalaise

Projets	Participants	E1	E2	E3	Résultat
PPro1: obtenir un diplôme	5	4	1		Atteint : 4
PPro2: Obtenir un emploi à la fin du programme	5	4			Atteint : 4
PPro3 : Démarrer une entreprise	1	1			Atteint
PPer 1 : Devenir quelqu'un et sortir de son milieu	1	1			Atteint
Aspirations					
AsPro1 : Obtenir un emploi	1	1			
AsPro2 : Obtenir un diplôme	1	1			
AsPro3 : Démarrer une entreprise	1	1			
AsPer1 : Déménager	3	3			
AsPer2 : Avoir enfant et famille	1	1			
AsPer3 : Améliorer rapport à l'autorité	1	1			
AsPer4 : Prendre soin de sa mère	1	1			

Ce tableau permet de tirer certains constats que nous présentons ci-après en sections portant sur les projets professionnels, les projets personnels et les aspirations.

5.1 Projets professionnels

Les premiers projets professionnels exprimés par quatre participants sur cinq au sein de cette entreprise consistent en l'obtention d'un diplôme. En effet, ces participants peuvent obtenir un diplôme dans le domaine de l'entretien ménager ou l'entretien général d'immeubles (conciergerie), selon le programme dans lequel ils sont inscrits. Dans la cohorte qui a participé à notre étude, tous les participants présentent le projet de réussir cette formation afin d'obtenir leur diplôme. Ainsi, les participants expriment leur projet de formation avec la vision de l'obtention d'un diplôme de formation professionnelle. Les projets de formation exprimés par la majorité des participants (quatre) dans cette cohorte sont également reliés à l'obtention d'un emploi après la formation. D'ailleurs, l'entreprise offre un service de placement pour les candidats qui réussissent leur parcours.

Un des participants indique que la formation et l'obtention du diplôme constituent la continuation de son parcours, puisqu'il a déjà fait un stage dans ce secteur d'activités avant d'être admis au sein de l'entreprise d'insertion. Un seul participant n'aborde pas la question de l'obtention d'un emploi, mais insiste plutôt sur la nécessité de suivre la formation pour échapper à une situation juridique difficile à la suite d'actes criminels. En outre, un projet professionnel apparaît chez une participante, soit celui de démarrer une entreprise en entretien ménager d'immeubles; elle entame des démarches avec son conjoint afin de concrétiser ce projet et son échéancier est assez précis, soit dès la fin de son programme. Elle évoque ce projet au temps 2 et souligne les actions déjà entreprises en marketing et en achat de matériel servant à l'entretien.

En somme, parmi les projets professionnels, l'obtention d'un diplôme et d'un emploi apparaît chez trois participants sur cinq, et le projet de démarrage d'une entreprise est porté par une participante. Ces projets détaillés avec les témoignages dans les rubriques suivantes.

5.1.1 Projets d'obtention d'un diplôme et d'un emploi

Les projets professionnels de quatre participants sont énoncés clairement, soit l'obtention d'un diplôme et d'un emploi à la fin du parcours. Il est à noter que le participant Karlo mentionne aisément qu'il fait l'objet d'un plan d'intervention par un groupe d'intervenants en santé mentale : « moi je suis un jeune qui veut se reprendre en mains [...] je n'étais pas confiant de retourner au travail, c'est mon tremplin [...] c'est ma dernière chance, j'ai 30 ans, c'est ma dernière chance ». Ce participant exprime ainsi un sentiment d'urgence d'agir ou de réussir, qui alimente sa motivation personnelle de persévérer dans le programme, alors qu'auparavant, il abandonnait : « souvent dans ma vie je lâchais ». Pour sa part, la participante Mireille exprime son projet relié à un emploi comme suit : « Je vais être payée au même salaire qu'avant [...] par contre une fois quand je vais rentrer chez moi, j'aurai plus à me préoccuper de l'emploi et des responsabilités; oubliez ça les responsabilités ». Quant à Omer, il souligne que c'est sa dernière chance; il a déjà tenté de poursuivre un programme d'études et son dossier judiciaire l'en a empêché. Il ne veut pas que ceci se reproduise dans ce programme : « Cette chance là je veux la prendre, je veux la garder; je ne veux pas niaiser avec ça [...] je suis ici aussi parce que je n'ai pas pu faire ce que j'ai voulu par rapport à mon dossier, alors je n'ai pas le choix de passer à travers ». Enfin, pour une autre participante, il s'agit d'un projet différent, dont celui du démarrage d'une entreprise.

5.1.2 Projet de démarrage d'une entreprise

Le projet professionnel de démarrer une entreprise apparaît au deuxième entretien chez une participante (Mireille), qui a déjà entrepris des démarches avec son ami et possède une vision de la situation future : « démarrer mon entreprise avec mon ami, c'est mon plan B au cas où je sors d'ici sans emploi ». Elle a donc une vision claire et son plan d'action comprend des démarches avec son conjoint afin de concrétiser ce projet et son échéancier est assez précis, soit dès la fin de son programme. Elle évoque ce projet au temps 2 et souligne les actions déjà entreprises

en marketing et en achat de matériel servant à l'entretien. Toutefois, un participant exprime un projet personnel.

5.2 Projets personnels

Un seul projet personnel ressort chez les participants de cette entreprise, soit le projet de devenir quelqu'un par l'obtention du diplôme et d'un emploi. Ce jeune homme (Omer) de plus de 24 ans vient d'un milieu où règnent la violence et la criminalité, et il souhaite vivement s'en sortir. Affublé lui-même d'un dossier judiciaire qui l'a empêché de poursuivre ses études antérieures dans le domaine médical, il tient à se sortir de cette situation. Il s'accroche à son projet personnel de sortir de son milieu de violence pour « devenir quelqu'un ». Il exprime ainsi son désir d'atteindre un certain statut dans la société par le diplôme et l'emploi.

Il arrive également que les participants expriment des aspirations professionnelles; nous les présentons ci-après.

5.3 Aspirations professionnelles

Certains participants n'émettent pas de projet professionnel, mais des aspirations professionnelles, comme celui qui n'en présente qu'un aspect (but), sans vision du futur ni plan d'action. Ainsi, Karlo mentionne qu'il a un projet de démarrage d'une entreprise, mais sans aucune action ou plan d'action ni vision du futur. Un autre participant n'exprime aucun projet professionnel (Luc) ni personnel, sauf celui de continuer à se consacrer à ses activités criminelles nocturnes. Il vante ses prouesses et prend des photos de ses œuvres qu'il exhibe fièrement lors de la rencontre. Il mentionne l'aspiration d'obtenir un diplôme et un emploi, mais sans aucun plan d'action. Il s'agit vraisemblablement d'une façon de se sortir de sa situation, puisqu'il risque la prison pour ses infractions. Il sera d'ailleurs mis à la porte pour des problèmes de comportement et d'attitude.

Par ailleurs, certaines aspirations personnelles apparaissent dans ce groupe.

5.4 Aspirations personnelles

Au plan personnel, les aspirations passent du déménagement (pour trois participants sur cinq) au mariage pour l'un d'entre eux. Une participante fait état de son aspiration personnelle de modifier un aspect de sa personnalité, soit la difficulté avec l'autorité. Ces aspirations sont étroitement reliées au résultat des deux projets professionnels de détenir un diplôme et de trouver un emploi.

5.4.1 Déménagement et famille

Pour le participant Omer, le déménagement est mentionné à la fois pour sortir de son milieu, mais également pour fonder une famille et prendre soin de sa mère malade. Pour d'autres participants (Luc et Nick), le déménagement est indiqué pour fuir le milieu familial. En outre, l'aspiration personnelle peut être reliée à un aspect personnel identifié par un participant, comme il est discuté ci-après.

5.4.2. Amélioration du rapport à l'autorité.

Cette aspiration personnelle, bien que mentionnée au premier entretien par une participante de plus de 30 ans (Mireille), est liée à une attitude qu'elle souhaite changer face à l'autorité : « J'avais donc un but précis, c'était de travailler sur moi, surtout mes difficultés avec l'autorité ». Par ailleurs, aucune démarche n'est entreprise à ce sujet pendant sa participation au programme malgré quelques ateliers de connaissance de soi et l'accompagnement par les intervenants. De plus, elle aura des problèmes relationnels avec des superviseurs qui nécessiteront l'intervention de plusieurs personnes et qui démontrent qu'elle n'a fait aucun effort pour modifier son attitude.

Dans le cadre de notre analyse, nous avons réalisé une analyse transversale dont nous présentons les résultats dans la section suivante.

6. ANALYSE TRANSVERSALE DES PROJETS ET DES ASPIRATIONS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS DES PARTICIPANTS DES DEUX ENTREPRISES

L'analyse transversale des projets et des aspirations personnels et professionnels des participants des deux entreprises fait ressortir des éléments de convergence et de divergence suivants.

6.1 Convergence des projets et aspirations professionnels et personnels

Des projets professionnels qui ressortent de ces deux entreprises sont la priorité à l'obtention d'un diplôme ou des cartes de qualification, l'obtention d'un emploi stable et le démarrage d'entreprises et certains projets personnels selon le genre. Il est à noter cependant que ces projets professionnels ou personnels ne portent qu'un horizon de temps assez court, soit de 6 à 9 mois (sauf pour un participant), confirmant ainsi les constats dans l'étude de Bourdon et Bélisle (2005).

6.1.1 Projets professionnels

Les projets professionnels et personnels sont ainsi détaillés ci-après.

6.1.1.1 Priorité à l'obtention d'un diplôme

Les projets de formation exprimés par les participants révèlent leur besoin d'obtenir une qualification les menant vers de meilleurs emplois et l'amélioration de leurs conditions socioprofessionnelles. Cette « quête » d'une première qualification et, dans certains cas, d'un premier diplôme d'études secondaires, apparaît comme importante dès le début de la collecte de données. Elle est conforme à ce que certains chercheurs soulignent, soit l'importance d'un premier diplôme et d'un emploi pour

jouer un rôle actif dans la société (Rousseau, 2009a, 2009b). Par exemple, dans le secteur de l'entreprise de la Montérégie, des cartes de compétence en tant que « cariste » peuvent faire la différence entre un emploi rémunérateur et stable et un emploi dont le statut est plutôt précaire. Par ailleurs, certains participants expriment des difficultés dans la formation de projets, comme souligné ci-après dans une autre sous-section.

Des projets professionnels, sont liés à l'obtention d'un diplôme de 5e secondaire ou d'une équivalence de cinquième secondaire (deux sur dix participants) dans l'entreprise montréalaise qui détient une entente spécifique avec une commission scolaire afin d'offrir de l'aide aux participants pour l'étude et la poursuite de travaux visant la poursuite de cours pouvant mener à un diplôme d'études secondaire, un DEP ou l'obtention d'une équivalence de cinquième secondaire. D'ailleurs, cette équivalence peut, dans certains cas, permettre à son détenteur d'accéder à des programmes d'études menant à l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles (DEP). Ce projet d'obtention d'une équivalence est présent chez ces participants dès le début du programme ou se développe graduellement au fil des premiers mois.

Pour les participants de l'entreprise montréalaise ayant une entente avec une institution scolaire, les participants mettent l'accent sur l'importance d'un diplôme; ils reçoivent une formation professionnelle pour l'obtention d'un DEP par un apprentissage en alternance travail-études (ATE).

6.1.1.2 Obtention d'un emploi stable et démarrage d'entreprise

Un projet rejoint la majorité des participants, soit l'obtention d'un emploi à la fin du programme pour 11 des 15 participants (au temps 1) et pour deux autres participants (au temps 2), donc pour 13 participants sur 15. De plus, dans chacune des entreprises, un participant exprime le projet professionnel de démarrer une entreprise

avec un plan d'action et une vision du futur. Ces projets apparaissent au temps 2 chez les participants. On peut faire l'hypothèse que la formation leur permet d'entrevoir cette possibilité à la suite de l'obtention d'un diplôme.

Dans les deux entreprises, les participants expriment aussi des projets personnels mais les projets professionnels priment sur les projets personnels

6.1.2 Projets personnels et priorité des projets professionnels

Certains participants des deux entreprises s'expriment sur des projets personnels visant une meilleure connaissance ou la valorisation de soi (deux participantes), et un troisième spécifie vouloir devenir quelqu'un, ce qui implique un certain statut dans la société québécoise. De plus, les projets personnels sont majoritairement relégués au second plan, soit après les projets professionnels pour 12 participants sur 15. En effet, les participants veulent établir une certaine stabilité avant de fonder une famille ou de déménager, sauf dans des situations personnelles difficiles où il y a urgence de se relocaliser.

6.1.3 Projets personnels exprimés par des participantes

Il ressort, chez certaines femmes participantes, des projets de changement de résidence et d'obtention d'un permis de conduire (2 sur 15), ainsi que des projets personnels reliés à la connaissance de soi et l'établissement de nouvelles relations sociales (2 sur 15), ce que nous ne retrouvons pas chez les hommes interrogés. Ceci rejoint les recherches de Gauthier *et al.* (2004) soulignant l'importance et l'impact des relations sociales, du soutien familial et de la présence d'enfants, variables influençant la recherche de stabilité, surtout chez les femmes. D'ailleurs, Trottier et Gauthier (2007) concluent qu'il faut compléter leur recherche par d'autres, examinant, par exemple, la formation d'un couple ou d'une famille. Il s'agit donc de

recherches qui vont au-delà de l'insertion professionnelle et qui touchent également des aspects de l'insertion sociale, d'où la présence de projets personnels importants pour les femmes. Pour sa part, Pierre (2009), en milieu d'entreprise d'insertion socioprofessionnelle, conclut également que les femmes éprouvent des difficultés plus importantes en insertion professionnelle à cause de leur situation de maternité, devant composer avec des horaires atypiques ou de la conciliation travail-famille compliquée, surtout si elles sont mères monoparentales. D'autres recherches pourraient élaborer encore plus en profondeur ces questions.

6.1.4 Difficultés de certains participants à former des projets

Dans notre étude, certains participants expriment et présentent leurs projets professionnels et personnels, mais pour un certain nombre d'entre eux, la formation de projets représente un défi. En effet, ils demeurent quelquefois incapables de se fixer des objectifs et sont ambivalents devant les choix qui diffèrent d'un entretien à l'autre. Ainsi, dans notre étude, 4 participants sur 15 ont de la difficulté à ce chapitre, ce qui correspond à environ 25 % de notre échantillon, comme dans la recherche de Vultur (2005) auprès de 16 jeunes âgés de 18 à 30 ans dans une entreprise d'insertion. Ce dernier conclut qu'environ le quart des participants ne peuvent mettre de l'avant un projet professionnel et s'insérer sur le marché du travail, et ce, même après plusieurs stages.

6.1.5 Liens entre projets et aspirations

L'étude des projets et des aspirations des participants permet d'établir certains liens, soit l'existence d'une aspiration qui devient un projet par la suite, ou l'inverse, un projet qui semble se transformer en une aspiration au cours du programme. En effet, certains participants montrent toutes les dimensions d'un projet au départ, mais ces projets perdent des éléments essentiels (horizon de temps, par exemple) à la suite d'événements comme des échecs scolaires. Ceci peut aussi constituer un mouvement contraire, soit de l'aspiration au projet. En outre, il appert que certains projets peuvent

être étroitement reliés et avoir une influence entre eux. Ainsi, le projet professionnel est souvent énoncé comme précédant le projet personnel, surtout lorsqu'il s'agit de la formation d'une famille, par exemple. L'exercice de clarifier les éléments faisant partie des projets personnels et professionnels aide à analyser les liens entre ces derniers, tout comme les composantes des sphères de vie présentées par Supeno (2013). D'ailleurs, ces liens s'avèrent en interrelation étroite et s'influencent mutuellement, comme illustré par certains projets personnels relatifs à la famille ou le mariage qui se révèlent des aspirations lorsque la vision du futur demeure plutôt floue. Il s'avère également intéressant de noter les liens entre les projets de formation et d'obtention d'un emploi qui sont interreliés, et l'un passant devant l'autre selon l'entreprise où œuvrent les participants.

Par ailleurs, des aspirations professionnelles et personnelles ressortent aussi de cette analyse transversale.

6.1.6 Les aspirations professionnelles et personnelles

Ainsi, à l'examen des composantes d'un projet, s'il n'y a pas de plan d'action, ni de vision claire, ce dernier sera classé dans la catégorie des aspirations personnelles ou professionnelles puisqu'il demeure assez vague dans sa réalisation. Les aspirations professionnelles se situent surtout au niveau de la qualification, l'obtention d'un diplôme ou la poursuite des études. Les aspirations personnelles demeurent assez vagues dans leur réalisation pour la plupart des participants, sauf une jeune participante ayant un enfant et dont la situation familiale s'avère complexe puisqu'elle éprouve des problèmes de couple et est en voie de séparation de son conjoint qui retourne aux études. Elle doit donc trouver une garderie et un nouveau logement pour continuer son programme.

6.1.6.1 Aspirations professionnelles

Les aspirations professionnelles de 5 participants sur 15 se situent au niveau de la qualification, soit l'obtention d'un diplôme ou d'une équivalence de cinquième secondaire, ou la poursuite des études en formation professionnelle. Leurs projets ne comportent pas de plan d'action, ni de vision du futur. D'autres aspirations professionnelles comprennent le démarrage d'une entreprise pour trois participants.

6.1.6.2 Aspirations personnelles

Parmi les aspirations personnelles, notons : déménagement, recherche d'une garderie, mariage, etc. L'aspiration personnelle de déménager apparaît chez la majorité (8 sur 15) des participants, mais s'avère liée quelques fois à un milieu familial ou social difficile à supporter. D'autres aspirations personnelles vont du mariage (un participant et une participante) à l'aide à des proches (une participante et un participant), en passant par l'exercice d'un loisir (une participante). Les aspirations personnelles semblent également plus présentes pour les femmes que pour les hommes.

6.2 Divergences des projets et aspirations personnels et professionnels

6.2.1 Différence de priorité des projets professionnels

Les résultats montrent une différence de priorité des projets professionnels selon qu'ils sont exprimés au temps 1 ou au temps 2 mais surtout du fait qu'il y a priorité, par exemple, de l'obtention d'un diplôme avant l'emploi ou l'emploi avant l'obtention d'un diplôme de secondaire 5 ou de l'équivalence.

6.2.2. Projets de formation différents

Comme souligné précédemment, les projets de formation diffèrent ainsi que les modes d'apprentissage. Rappelons que l'entreprise montréalaise offre une formation pour obtention de cartes de qualification de cariste et la possibilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou une équivalence alors qu'à Montréal, c'est un diplôme d'études professionnelles avec une formation en alternance (ATE).

Ayant exploré les projets et les aspirations des participants, la section suivante traite de l'accompagnement selon l'expérience vécue par les participants dans ces deux entreprises.

7. ACCOMPAGNEMENT DES PROJETS ET DES ASPIRATIONS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS POUR LES DEUX ENTREPRISES

L'accompagnement faisant partie du thème principal de la mission des entreprises d'insertion socioprofessionnelle, nous examinons dans cette section les différents éléments relatifs à l'accompagnement dans les deux entreprises faisant partie de notre étude. D'abord, il y a lieu de spécifier quels sont les intervenants œuvrant au sein de ces entreprises.

L'équipe de l'entreprise montréalaise comprend une intervenante psychosociale, une intervenante en formation ou formatrice, une contremaître (intervenante en formation au travail) et une directrice. L'équipe de l'entreprise montréalaise est composée des intervenants ayant les mêmes fonctions, dont deux formateurs à l'extérieur, deux formatrices à l'interne plusieurs contremaîtres (ou chefs d'équipe) selon les chantiers de travail, ainsi qu'une personne pour la coordination des activités. Toutefois, ces entreprises ont aussi des ententes avec des commissions scolaires et des partenaires afin de donner des services de formation à leurs participants, donc des enseignants offrent une formation académique à leurs participants.

Ainsi, les intervenants principaux avec lesquels les participants ont des contacts au sein des deux entreprises occupent des positions similaires et jouent un rôle identique auprès des participants, mais portent souvent des titres différents. Nous avons donc établi un vocable pour identifier les intervenants selon leurs fonctions au sein des deux entreprises :

- A. Intervenant psychosocial : sa fonction vise spécifiquement l'insertion sociale et professionnelle d'un participant au sein de l'entreprise. Il établit un plan d'action pour chaque participant au début de leur programme et le révisé périodiquement avec eux.
- B. Intervenant en formation : selon le milieu, il peut porter un nom différent, mais il agit surtout au niveau de la formation initiale, qu'il s'agisse de la formation de base pour le travail à effectuer (travail pratique) ou l'enseignement dans un cadre formel (cours de niveau secondaire ou en formation professionnelle).
- C. Intervenant en milieu de travail : quel que soit le titre détenu par cette personne (contremaître, chef d'équipe ou autre), elle a pour fonction d'assurer le côté pratique de la formation, soit l'acquisition de compétences en faisant l'apprentissage des tâches requises.
- D. Intervenant en orientation et en recherche d'emploi : intervenant qui peut être un conseiller en orientation, un intervenant psychosocial ou autre professionnel ayant pour responsabilité l'aide aux participants pour l'orientation et la recherche d'emploi; et
- E. Intervenant représentant la direction : un dirigeant qui représente l'entreprise et s'occupe de la gestion et de l'organisation.

D'autres personnes peuvent graviter au sein de l'organisme, mais elles n'ont pas de contact direct avec les participants, que ce soit au plan de l'administration, de la gestion financière ou autres. Puisque ces personnes n'accompagnent pas

directement les participants, elles ne sont pas mentionnées par ces derniers, à moins de circonstances exceptionnelles.

En outre, rappelons les types, les pratiques et les approches d'accompagnement que nous sommes susceptibles de rencontrer dans l'étude de l'accompagnement des projets de ces jeunes adultes non diplômés au sein des deux entreprises d'insertion, comme nous le présentons dans le tableau sommaire qui suit.

Tableau 19

Sommaire des types, des pratiques et des approches d'accompagnement

Types	Pratiques	Approches	Métaphores
Accompagnement global/	Tutorat	Fonctionnaliste	Tuteur d'arbres
	Mentorat	Herméneutique	Ulysse
Accompagnement spécialisé	Coaching	Socialisation	Coach sportif
	Compagnonnage		Sage

Pour une meilleure compréhension des éléments de l'accompagnement reçu, nous présentons, dans un premier temps, l'analyse de ce thème à partir des témoignages des participants en fonction des projets ou des aspirations relevés par entreprise. Par la suite, nous faisons analyse transversale faisant émerger les convergences et les divergences de l'accompagnement au sein des deux entreprises.

7.1 Accompagnement des projets et des aspirations personnels et professionnels au sein de l'entreprise montérégienne

Cette section comporte les informations relatives à l'accompagnement des projets et des aspirations professionnels et personnels pour les participants de l'entreprise montérégienne.

7.1.1 Accompagnement des projets et des aspirations professionnels

La présentation de l'accompagnement des projets et des aspirations professionnels des participants apparaît en fonction des projets répertoriés dans la rubrique précédente :

7.1.1.1 Pour les projets d'obtention de cartes de compétence

Les principaux intervenants sont des formateurs qui viennent au sein de l'entreprise pour la partie théorique, et la partie pratique s'effectue au cours des travaux dans l'usine, à même l'entreprise d'insertion. Les témoignages indiquent ce qui suit :

J'ai eu mes cours de lift; le formateur s'y connaît; j'ai un surplus avec mes cartes de chariot (Hélie).

Ici, on se pratique; la contremaître décide et c'est les autres (collègues) qui te le montrent; ils doivent avoir leurs cartes pour te le montrer et l'examen a lieu devant quelqu'un de l'extérieur (Jeanne).

Les participants confirment que la formation est donnée par un spécialiste qui vient sur place dans des locaux prévus à cette fin, et l'examen est aussi préparé et donné par le formateur ou son représentant. Peu d'informations sont données par les participants qui considèrent cette personne externe comme un expert. Les travaux pratiques reliés à l'apprentissage sont exécutés avec le formateur et à l'intérieur de l'usine et supervisés par la contremaître et un autre participant qui a obtenu ses cartes de compétence. Une participante s'exprime :

Tu dois être avec quelqu'un qui a un permis de lift. Tu ne peux pas te pratiquer avec quelqu'un qui n'a pas son permis; je pratique avec [...] elle est à côté de moi. Elle me dit fait ceci fait cela. Elle regarde et supervise (Jeanne).

Dans ce cadre, la contremaître a une approche fonctionnaliste touchant l'exécution, mais l'évaluation et le contrôle sont exercés par le formateur externe.

7.1.1.2 Pour les projets et les aspirations professionnels en formation

Pour les projets visant l'obtention d'équivalence de cinquième secondaire ou le DES de tous les niveaux ou encore la poursuite des études, les intervenants impliqués sont l'intervenant psychosocial, l'intervenant en formation (enseignant), l'intervenant en orientation et l'intervenant en milieu de travail. Ces personnes jouent un rôle auprès des participants et travaillent en étroite collaboration entre eux. Une participante témoigne en ces termes : « *Ils se disent tout; ils travaillent ensemble* » (Francine). Les participants notent particulièrement ce qui suit :

J'ai fait beaucoup d'ateliers avec [intervenante psychosociale]; elle passe beaucoup de temps avec nous, à toutes les fois c'est une heure, une heure et demie; ça m'a donné une bonne idée où je voulais me diriger (Gaston).

Le professeur est venu et j'ai compris en un mois ce que j'avais jamais compris à l'école; c'est encourageant; ici tu étudies, tu apprends et tu es payé en même temps, c'est plus encourageant, s'il y avait eu la même chose à l'école, je serais resté (Hélie).

L'intervenante [en orientation] cherche des cours soit en design ou couture. Elle a une bonne écoute, ça fait du bien (Diane).

L'intervenante [en orientation] m'a beaucoup aidé du côté scolaire pour savoir ce qu'il me faut [pour devenir infirmier auxiliaire]. Elle s'est informée auprès des hôpitaux et des ressources humaines pour la formation au DEP (Ernest).

Le parcours d'Ernest s'avère un exemple de la coordination des différents intervenants. En effet, le projet initial du participant vers le métier d'infirmier auxiliaire, établi dans son plan d'action avec l'intervenante psychosociale, s'est modifié au cours du programme vers celui de préposé aux bénéficiaires en raison des nouvelles exigences académiques dont lui a fait part l'intervenante en orientation. En

outre, pour accélérer l'obtention d'un diplôme de cinquième secondaire, elle lui a suggéré de s'inscrire dans une commission scolaire anglophone, puisque sa formation au niveau primaire était dans cette langue. Il attribue une partie de ses difficultés scolaires au transfert dans un établissement francophone pendant ses études secondaires.

Je rêve de devenir ambulancier ou infirmier auxiliaire parce que j'aime les questions médicales; j'ai d'ailleurs des amis dans ce milieu; écoute j'en mange même si je ne suis pas dedans encore, mais il me reste quelques cours à compléter (français, mathématiques) pour obtenir le 5e secondaire et me diriger vers la formation professionnelle. J'ai reçu l'appui des intervenantes dans le cadre de mon projet de formation mais surtout l'encouragement de mes amis qui m'aident à surmonter les épreuves et déceptions que je rencontre.

Afin d'explorer les possibilités de formation pour devenir infirmier auxiliaire, j'ai reçu des conseils, des informations et l'appui des intervenantes, surtout en me donnant du temps pour faire des démarches. Toutefois, j'ai finalement réalisé que je ne peux pas devenir infirmier auxiliaire sans continuer mes études au-delà de la formation professionnelle; je pourrai donc devenir préposé aux bénéficiaires, ce qui demande seulement un DEP. En attendant, une intervenante scolaire suggère un retour aux études aux adultes pour finir mes études dans une commission scolaire anglaise, ce que j'ai fait.

Ces propos résument l'opinion des participants sur l'accompagnement reçu par les différents intervenants dans les projets professionnels de formation. Il est intéressant de noter que cet accompagnement s'effectue également pour les aspirations professionnelles liées à la formation, comme dans le cas de Diane, par exemple. En effet, les intervenants ne font pas la distinction entre les aspirations et les projets pendant leur parcours, à moins qu'il ne devienne évident que le parcours scolaire ne peut se poursuivre (échecs répétés aux examens). Ainsi, un participant mentionne « quand ça n'entre pas [dans la tête], ça n'entre pas » (Adrien et Blanche) et abandonnera le projet de poursuite des études.

Tous les participants témoignent, d'une façon ou d'une autre, de l'implication de l'intervenante psychosociale qui rencontre régulièrement les participants et valide toutes les étapes de leur cheminement au sein de l'entreprise : « *Elle vient souvent nous voir et nous invite dans son bureau* » (Gaston); « *Elle vient avec nous dans l'usine* » (Jeanne); « *On la rencontre régulièrement et toute les fois qu'on a un problème* » (Diane); « *Elle est toujours là pour nous autres* » (Adrien); « *Elle travaille des fois avec nous sur le plancher* » (Irène).

L'accompagnement par ces intervenants implique des aspects à la fois social et professionnel. En effet, les participants mentionnent certaines activités de connaissance de soi (ateliers) qui les ont aidés, ainsi que la recherche de documents ou d'informations de nature scolaire ou juridiques dont ils ont besoin, que ce soit par l'intervenante en orientation, l'intervenante psychosociale ou la formatrice en milieu de travail. Par exemple, la participante Jeanne ayant besoin de retrouver son certificat de naissance et celui de son enfant, mentionne : « *elle m'a vraiment aidée pour les papiers, elle aide vraiment beaucoup...* » et souligne son expertise : « *elle sait ce qu'elle fait* ». Dans cet extrait, elle parle de l'intervenante psychosociale dont l'accompagnement se révèle important pour elle. En effet, cet accompagnement se caractérise par une réponse attentive aux besoins individuels et immédiats de la participante, démontrant ainsi des caractéristiques reliées à l'importance de la relation humaine avant tout. Quant au type d'accompagnement, nous y voyons là des éléments de l'accompagnement global couvrant les pratiques de coaching par la formatrice en milieu de travail, dont l'objectif de performance et d'atteinte des résultats. Il y a aussi un type d'accompagnement par le mentorat, puisque l'intervenante psychosociale et l'intervenante en orientation n'utilisent pas un style directif avec les participants. Elles se préoccupent surtout du volet des problématiques personnelles vécues dans leur insertion sociale (famille, résidence ou relations sociales) ou dans leur processus d'insertion professionnelle (formation, orientation et préparation à l'emploi).

7.1.1.3 Pour les projets ou aspirations professionnels d'obtention d'un emploi

Parmi les étapes de réalisation de ces projets, il faut noter la formation en milieu de travail ainsi que la recherche d'emploi. Les témoignages des participants sont particulièrement éloquents concernant l'intervenante en milieu de travail qui agit comme contremaître et donne la formation pratique sur une base quotidienne.

La contremaître met l'accent sur l'exécution du travail et le développement des compétences des participants. Tout en insistant sur la précision et non sur la seule vitesse, « *c'est la précision que je cherche* », dira-t-elle à une participante (Jeanne). Elle les encourage à acquérir des méthodes de travail adéquates et des attitudes appropriées en milieu de travail. Par exemple, une participante souligne ce que répète la contremaître : « je veux que tu fasses cette méthode là avant n'importe laquelle » (Jeanne). Les caractéristiques de son accompagnement sont reliées à la performance au travail des participants; elle agit comme un guide de leurs faits et gestes. Elle est responsable de leur apprendre le « savoir-faire » et utilise la fermeté dans ses instructions. À l'image d'un tuteur ou d'un instructeur sportif, elle est considérée comme une « experte » par les participants : « *elle sait ce qu'elle fait* » (Jeanne); « *ça fait longtemps qu'elle fait ça* » (Irène). Cependant, le terme « expert » n'est pas utilisé par les participants. En outre, la contremaître met l'accent sur le développement personnel et l'autonomie des participants : « *Tu auras le temps de l'analyser et ensuite, tu pourras la modifier si nécessaire* » (propos de l'intervenante rapportés par Jeanne). Alors, même si elle utilise une approche fonctionnaliste (contrôle et évaluation du travail) qui touche plus le coaching dans ses tâches de supervision quotidienne, la contremaître fait preuve d'écoute et de compréhension des problèmes personnels, se permettant d'accompagner personnellement un participant qui connaît, par exemple, une situation difficile. Mentionnons ainsi le cas d'un participant qui subit un accident de travail et qu'elle accompagne à l'hôpital. Le participant mentionne : « *elle a été présente tout le long; lui s'est occupé du premier pansement et elle m'a amené à l'hôpital* ». Elle permet également l'entraide et la socialisation

entre ceux qui sont là depuis quelque temps et ceux qui arrivent. En effet, elle jumelle ces personnes dès leur entrée dans l'entreprise. Ainsi, une participante mentionne : *« Pour l'entrée sur la chaîne de montage, l'intervenante m'a placée avec une autre femme qui était habituée au travail et qui m'a montré ce qu'il fallait faire »* (Blanche). Cet esprit de collaboration se manifeste chez les intervenants. Par exemple, un participant mentionne que la contremaître lui a suggéré de faire appel à un autre intervenant pour une situation particulière de nature personnelle n'ayant pas rapport avec le travail : *« Elle aide avec l'expérience qu'elle a, elle me dit tu pourrais demander à l'autre intervenante ou faire des recherches avec elle »* (Ernest). En outre, il arrive des situations personnelles où la contremaître permettra à la personne de s'absenter, que ce soit pour une urgence, ou pour une démarche de recherche d'emploi ou visant le cheminement des participants. Ainsi, une participante témoigne de l'aide reçue pour l'obtention d'un rendez-vous médical et les démarches de récupération de documents médicaux : *« Elle m'a beaucoup aidée du côté des services qu'elle m'a offerts, le service d'évaluation psychologique; elle est venue avec moi prendre ma carte d'assurance maladie et aux rendez-vous médicaux; elle m'a été d'une grande aide »* (Blanche).

7.1.1.4. Pour les projets et aspirations de démarrage d'entreprise

Ces projets ne font pas partie de l'apprentissage et de l'accompagnement offerts par les intervenants dans les entreprises d'insertion. Toutefois, l'entreprise offre une séance d'information portant sur la création d'une entreprise au Québec. Il n'y a donc ici aucun accompagnement prévu pour ces projets ou ces aspirations. La sous-section qui suit présente les éléments relatifs à l'accompagnement de projets et d'aspirations personnels au sein de cette entreprise.

7.1.2 Accompagnement de projets et d'aspirations personnels

L'intervenante psychosociale est sollicitée pour les projets et aspirations personnels des participants. Ainsi, pour les projets de déménagement, cette intervenante peut aider à la recherche de logement : « *Elle m'a aidée à regarder avec moi des places, donner des numéros; elle vérifiait à l'endroit où je voulais l'appartement* » (Jeanne), et pour la récupération de documents perdus lors de déménagement ou encore d'événements particuliers (naissance d'un enfant) : « *Elle m'a fait imprimer des documents pour le certificat de naissance de mon enfant, des choses que j'ai vraiment besoin* » (Jeanne). Pour les projets de connaissance et de valorisation de soi, l'intervenante donne différents ateliers. Ses interventions visent surtout le « savoir-être » et l'acquisition de compétences pour vivre en société et pour développer des capacités relationnelles. En effet, les participants vivant l'exclusion sociale ont besoin de retrouver de saines habitudes de vie et de travail. Cette approche socialisante caractérise l'accompagnement offert par l'intervenante psychosociale, puisqu'en plus du suivi individuel régulier et sporadique selon les besoins individuels, elle prépare des activités de réseautage et de communication pour aider à la socialisation.

Un projet personnel ressort particulièrement pour deux participantes, soit l'obtention d'un permis de conduite automobile. Pour ces cas, il y a eu une véritable coopération entre tous les intervenants qui ont travaillé conjointement avec la direction pour faciliter l'obtention de ce permis. Dans le cas de la participante Jeanne, un autre participant s'est rendu avec elle pour l'obtention de son permis de conduire : « *J'étais nerveuse; ils m'ont permis de me faire accompagner par un autre participant* ». D'ailleurs, l'entreprise encourage le covoiturage entre les participants, pour aller passer leurs examens scolaires, par exemple : « *On était trois pour aller passer nos examens* » (Diane).

De tous les types d'accompagnement, un seul fait figure de proue dans l'entreprise : l'accompagnement, les pairs, suivi de près par l'accompagnement par les amis et la famille, mentionné et soulevé par tous les participants.

7.1.3 Accompagnement par les pairs ou compagnonnage

Certains témoignages démontrent l'émergence de cette catégorie.

7.1.3.1 Accompagnement par les pairs ou compagnonnage

L'accompagnement par les pairs se situe autant sur le plan des projets professionnels que personnels pendant leur parcours au sein de l'entreprise. Il se démontre par l'entraide mentionnée par de nombreux participants, qui soulignent qu'il y règne un climat « *comme une famille* » (Adrien); « avec tant de fraternité, une famille » (Francine); « chaque personne m'apporte quelque *chose* » (Francine), et ce, tant au niveau de l'apprentissage du travail que lorsque des événements se produisent : « *Je suis le grand frère de toute la gang* » (Christian). De même, lors d'un accident de travail, un participant ayant une formation en premiers soins s'empresse d'aider la personne blessée : « *c'est lui qui s'est occupé de mettre un gros bandage* » (Adrien), et un autre participant l'a conduit à l'hôpital. Cette pratique d'accompagnement est basée sur l'entraide et la solidarité et elle est vivement encouragée par les intervenants.

Mais c'est surtout l'accompagnement par les pairs de type compagnonnage qui ressort, où les participants plus expérimentés donnent la formation technique à des nouveaux participants. Cette situation est observable et rapportée par la majorité des participants qui ont reçu cette formation ou qui ont aussi donné de la formation. À preuve, ces témoignages : « *Il y a beaucoup d'entraide ici* » (Jeanne); « *Tu peux prendre l'initiative de dire viens je vais te le montrer* » (Jeanne). Ceci s'avère valorisant pour les participants, comme pour celle-ci : « *D'ailleurs, j'ai même*

commencé à montrer des choses à des nouvelles personnes qui arrivent. C'est là que je vois que mon côté formatrice est bon. Je lui ai bien montré » (Irène);

Tu dois être avec quelqu'un qui a un permis de lift. Tu ne peux pas te pratiquer avec quelqu'un qui n'a pas son permis; je pratique avec [...] elle est à côté de moi. Elle me dit fait ceci fait cela. Elle regarde et supervise (Jeanne).

Par ailleurs, d'autres participants mentionnent l'importance de l'accompagnement par la famille et des amis.

7.1.3.4. Accompagnement par la famille et les amis

Certains participants soulignent l'aide reçue de membres de leur famille pour leurs projets ou leurs aspirations de déménagement, par exemple : « *elle m'a vraiment aidée à trouver un endroit* » (Jeanne), en parlant de sa mère dont elle dit qu'elle est toujours présente pour elle. Un participant mentionne : « *Toute ma famille m'encourage : mon père, ma belle-mère, ma grand-mère, mes petits frères, ma petite sœur m'encouragent* » (Christian). D'autres parents encouragent les participants dans leurs projets professionnels en leur fournissant un véhicule, par exemple, alors que des conjoints et membres de la famille vont les reconduire au travail. Ceci s'avère important pour les participants, puisque le transport en commun n'est pas nécessairement adapté à leurs besoins dans cette entreprise située en zone industrielle. Un participant, pour sa part, souligne l'apport de sa famille pour la réalisation d'un projet professionnel afin qu'il devienne coureur automobile : « *mon projet c'est de finir mon véhicule de course pour le mois de décembre, avec mon oncle et mon grand-père* » (Hélie).

L'accompagnement par les amis est mentionné par sept participants sur dix. En effet, la décision de faire le programme au sein de l'entreprise d'insertion est souvent précédée d'une suggestion d'un ami qui a fait le programme auparavant, même s'il ne l'a pas réussi : « *il m'a dit, va chez [nom de l'entreprise], ils te donnent*

le cours de chariot élévateur, ils te conseillent d'aller aux études et t'aident à trouver un emploi avec un meilleur salaire » (Hélie). Nous retrouvons un témoignage similaire et même un cas où un nouveau participant a convaincu deux de ses amis de participer au programme et les a accompagnés en le suivant lui-même : « L'agent de Francine lui a suggéré ce programme et il nous en a parlé, à mon conjoint et moi et nous nous sommes montrés intéressés. On est entré ensemble; c'est vraiment mon meilleur ami, c'est comme un frère pour moi » (Diane).

L'accompagnement des projets et aspirations professionnels et personnels au sein de l'entreprise montréalaise apparaît à la sous-section suivante.

7.2 ACCOMPAGNEMENT DES PROJETS ET DES ASPIRATIONS AU SEIN DE L'ENTREPRISE MONTRÉALAISE

Il est à noter, comme dans le cas de l'entreprise montérégienne, que l'accompagnement des projets et des aspirations au sein de l'entreprise montréalaise s'effectue autant pour les projets que pour les aspirations. En effet, les intervenants ne distinguent pas les aspirations et les projets pendant leur parcours, à moins qu'il ne devienne évident que certains projets ne puissent pas être poursuivis. Voyons maintenant certains témoignages relatifs à l'accompagnement des projets et aspirations professionnels des participants de cette entreprise de Montréal.

7.2.1 Accompagnement des projets et des aspirations professionnels

Pour l'accompagnement des projets et des aspirations professionnels d'obtention d'un diplôme et d'un emploi en entretien ménager ou en conciergerie, les intervenants particulièrement sollicités sont l'intervenant psychosocial, l'intervenant en formation, l'intervenant en orientation et l'intervenant en milieu de travail. En effet, ces personnes jouent un rôle important et travaillent en étroite collaboration. Les participants notent particulièrement ce qui suit :

De l'encadrement finalement, c'est que t'es jamais laissé a toi-même; il y a tout le temps des gens autour de toi, que ça soit directement ou indirectement; ils sont quand même tout le temps ouverts, tout le temps disponibles (Mireille).

On est à l'école [...] un professeur il s'y connaît vraiment beaucoup; on a de la chance d'avoir ce prof-là et il nous donne des trucs (Omer).

Ils [chefs d'équipe et superviseurs] te donnent vraiment la base; te donnent des bons trucs (Omer).

Ces pratiques d'accompagnement visent l'acquisition de méthodes de travail et l'apprentissage est basé sur le « savoir-faire », à l'image du tuteur ou du coach dans une équipe sportive, dans un objectif de performance. Mais la relation humaine prime, comme exprimé dans cet extrait : « *Le chef d'équipe que j'ai senti le plus présent c'était [...] parce que tu le vois quand quelqu'un se soucie du bien-être d'un autre [...] je me sentais encadrée* » (Mireille).

Pour le projet et l'aspiration professionnelle de démarrage d'une entreprise, l'accompagnement n'est pas prévu dans le programme de l'entreprise d'insertion, puisque cette option professionnelle n'en fait pas partie.

Il faut noter également l'implication de l'intervenant psychosocial, qui rencontre régulièrement les participants et valide toutes les étapes de leur cheminement au sein de l'entreprise : « *il vient souvent nous rencontrer sur les plateaux de formation et sur les lieux de travail en plus des rencontres régulières* » (Karlo). Les caractéristiques de son accompagnement sont reliées surtout au « savoir-être » et aux saines habitudes de vie que les participants doivent acquérir pour accroître leur employabilité et leur socialisation, donc une approche herméneutique et socialisante.

L'autre élément qui ressort de notre recherche est l'accompagnement des projets et aspirations personnels pour les participants de l'entreprise de Montréal, comme l'exprime les participants ci-après.

7.2.2 Accompagnement des projets et des aspirations personnels

Le projet de Mireille de travailler sur ses difficultés avec l'autorité s'est révélé une aspiration personnelle, comme nous l'avons vu précédemment dans la section des aspirations personnelles. L'intervenant sollicité pour cet objectif a offert des ateliers de connaissance de soi et son soutien lors de situations de difficultés relationnelles vécues par cette participante. L'intervenant n'a toutefois pas travaillé en vase clos. Il a fait équipe avec les intervenants en orientation, la direction et les intervenants en formation sur les lieux de travail ainsi qu'assuré la coordination des efforts pour aider la participante. Les personnes impliquées ont été rencontrées, et il y a eu gestion de conflits en collaboration étroite entre les intervenants : « *Je les ai tous rencontrés et ils m'ont aidée* » (Mireille).

En outre, comme nous l'avons soulevé chez les participants de l'entreprise de Montérégie, la catégorie émergente qui ressort de l'analyse s'avère reliée surtout à l'accompagnement par les pairs.

7.2.3 Accompagnement par les pairs

Dans l'entreprise montréalaise, comme dans l'entreprise montérégienne, des participants aident à la formation au quotidien des participants arrivés depuis peu, sur les plateaux de formation ou sur les lieux de travail. Les participants mentionnent l'ambiance de travail conviviale ressentie, l'entraide et la coopération « sur le plancher » (Luc). Ainsi, un des participants souligne : « *l'ancien groupe aide les nouveaux [...] ça m'a épaté comment les nouveaux prennent ça à cœur; moi j'ai formé quelqu'un [...] j'ai formé [nom de la participante]* » (Karlo). Un autre participant s'exprime ainsi : « *moi j'ai un gars [...] lui en connaît un peu plus que*

moi alors, des fois il m'aide beaucoup tu sais, c'est sûr que c'est très apprécié qu'il soit là, ça se passe plus correctement, alors on est toujours ensemble » (Omer).

En somme, après avoir complété la compilation des résultats sur l'accompagnement des projets et des aspirations professionnelles et personnels, nous avons procédé à une analyse transversale de toutes les informations et concluons ce chapitre avec des constats de convergence et de divergence entre tous les cas, qu'il s'agisse des participants ou des entreprises d'insertion.

8. CONVERGENCE ET DIVERGENCE DANS LES RÉSULTATS L'ACCOMPAGNEMENT DANS LES DEUX ENTREPRISES

Ainsi, les éléments de convergence et de divergence sont présentés ci-après.

8.1 Convergence de l'accompagnement entre les deux entreprises

8.1.1 Accompagnement global

L'analyse a permis de constater des éléments de convergence en ce qui a trait à l'accompagnement de projets dans les deux entreprises, soit l'étroite collaboration entre les divers intervenants.

Ce que j'ai surtout apprécié, c'est les encouragements de tout le monde, autant de la contremaître que des intervenantes dans différentes circonstances, comme par exemple : dans le travail quotidien, se faire dire qu'on est bon et qu'on travaille bien, tout en recevant de l'accompagnement dans différentes situations : pour aller chercher ma licence, en me donnant le temps requis pour les papiers et les tests, aussi de l'accompagnement dans les événements quand mon chum a perdu sa job ou dans ma recherche d'emploi (Irène).

Un autre exemple éloquent est celui d'un participant bénéficiant de l'encadrement d'un travailleur social, d'un ergothérapeute, d'un kinésiologue et d'un psychiatre à l'externe, mais en collaboration étroite avec l'intervenant psychosocial

au sein de l'entreprise, ainsi que les autres intervenants de l'entreprise et de la commission scolaire et des intervenants en formation. Il s'exprime d'ailleurs ainsi : « *Des intervenants [...] qui m'a vraiment aidé dans ma vie [...] moi ça me met pas de pression, ça me motive* » (Karlo).

Dans les deux entreprises, les approches d'accompagnement sont similaires, mettant l'accent sur la relation, l'écoute et la socialisation des participants afin de répondre à leurs besoins autant personnels que professionnels. La collégialité entre les intervenants, qu'ils soient des professionnels ou des formateurs techniques, contribue à l'accompagnement global des participants et à leur mieux-être pendant leur passage.

Ce qui ressort aussi, c'est l'accompagnement des aspirations professionnelles par les intervenants. En effet, puisque les aspirations comprennent des éléments similaires qu'on retrouve dans les projets, les intervenants aident les participants à avancer dans leurs aspirations afin que ces dernières deviennent des projets. Pensons par exemple aux cas de participants qui, à l'entrée, n'arrivent pas à spécifier s'ils ont des projets, et qui développent des projets comme l'obtention d'une équivalence de cinquième secondaire au cours du programme et qui réussissent à l'établir.

8.1.2. Accompagnement par les pairs ou compagnonnage, par la famille et les amis

L'analyse a également fait découvrir des pratiques d'accompagnement ne faisant pas partie des pratiques déjà documentées dans les recherches scientifiques répertoriées. Il s'agit de l'accompagnement par les pairs, les amis et les membres des familles des participants que nous retrouvons dans les deux entreprises. Ainsi, lorsqu'un participant vit une situation personnelle difficile (décès, accident du conjoint ou du participant, crise de couple, difficulté financière), les participants se consultent et peuvent donner des soins, des objets ou des vêtements au participant

éprouvé, ou donner des références pouvant répondre à ses besoins, comme le témoignent les participants Diane et Ernest.

Citons également l'accompagnement sous forme de compagnonnage dans l'apprentissage pour l'obtention de cartes de compétence pour la conduite de chariot élévateur. Cette forme d'accompagnement est encouragée et appréciée des participants, permettant également à certains de se valoriser en aidant des débutants : « *L'ambiance est bonne; on est tous dans le but de s'aider, de s'encourager* » (Irène). Une participante, accompagnant une autre personne : « *j'essaie de le mettre à l'aise, de lui montrer [...] il y a une belle atmosphère de respect* » (Francine); et une autre, aidant une nouvelle personne : « *je suis fière de moi, je lui ai bien montré* » (Irène). Cet accompagnement vise initialement le « savoir-faire », mais s'avère en réalité axé sur le « savoir-être » et les relations personnelles.

De plus, pour quatre participants, l'appui de la famille est mentionné comme étant important; toutefois, dans deux de ces cas, il s'agit seulement de la mère, comme dans l'extrait suivant : « *J'ai une mère qui voit les beaux efforts qu'on fait* » (Karlo). Il faut noter que dans de nombreux cas, les pères sont absents pour diverses raisons : divorce, non reconnaissance de paternité, décès, toxicomanie; ou que les relations avec les pères s'avèrent difficiles à la suite d'une reconstitution de la famille (six cas). Une autre donnée qui nous semble pertinente et liée au thème de l'accompagnement est la cohabitation avec un membre de la famille ou si les participants ont des enfants. Ainsi, deux vivent avec leurs parents, alors que sept vivent avec l'un des deux parents seuls ou en famille recomposée, et cinq ont un conjoint avec ou sans enfants. Une seule personne vit seule, mais en lien étroit avec une autre personne. Par ailleurs, quatre participants ont vécu en centres jeunesse récemment ou plusieurs années auparavant.

Quant à l'accompagnement par des amis, 13 participants sur 15 soulignent que ces derniers leur ont suggéré fortement de participer au programme de l'entreprise

d'insertion. Dans certains cas, les amis avaient déjà participé à ce programme ou en avaient entendu parler, et ils les ont encouragés à s'y inscrire. Un des participants souligne qu'un ami d'un ami le lui avait suggéré, même s'ils n'étaient pas en bons termes ou ne se connaissaient pas vraiment. Une participante mentionne l'aide reçue de sa voisine : « *Pour ça, ma voisine vient me reconduire et me chercher tous les jours et elle garde ma plus jeune après l'école. C'est vraiment aidant* » (Blanche). Aussi, un participant voyant la situation précaire de ses deux amis ayant perdu leurs emplois, les convainc de s'inscrire, en même temps que lui, dans l'entreprise d'insertion; ils font leurs démarches ensemble et sont conduits par ce participant chaque jour au travail. Ces trois amis s'entraident et s'encouragent mutuellement pendant tout leur parcours; deux d'entre eux termineront leur parcours complètement, alors que le troisième (celui qui les avait incités) trouve un emploi avant la fin du parcours et s'inscrit en formation professionnelle.

D'autres éléments intéressants émanent de l'analyse, soit les divergences dans les pratiques d'accompagnement dans les deux entreprises.

8.2 Divergences dans l'accompagnement dans les deux entreprises

La divergence principale qu'on retrouve entre les deux entreprises est l'accompagnement spécialisé dans l'entreprise montréalaise par quatre formateurs pour la théorie à l'extérieur de l'entreprise. Il s'agit d'un accompagnement spécialisé, puisque ce sont des enseignants et formateurs de l'extérieur qui ne sont pas impliqués directement dans l'entreprise et donnent leur formation dans un établissement scolaire selon la formule de l'apprentissage par alternance travail-école (ATE). Dans le cas de l'entreprise montréalaise, nous considérons qu'il s'agit d'un accompagnement spécialisé avec des pratiques de tutorat et de coaching, soit une forme hybride, comme dans la recherche de Roy (2015).

Cette formation s'avère différente de celle suivie dans l'entreprise montérégienne, où l'enseignante vient sur les lieux et donne une formation individualisée à chaque participant pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Même dans le cas de la formation par un spécialiste pour l'obtention de cartes de qualification de cariste, il s'agit d'un formateur qui est présent sur le site de l'entreprise dans les locaux et avec les participants directement.

Pour compléter la recherche, nous proposons le schéma suivant représentant les types d'accompagnement dans une entreprise d'insertion socioprofessionnelle selon les résultats obtenus au plan de l'accompagnement global et l'accompagnement spécialisé, jumelant à la fois le tutorat et le coaching dans le cadre de l'ATE, et le compagnonnage par les pairs dans les deux entreprises.



Figure 3. Accompagnement global en milieu d'entreprise d'insertion socioprofessionnelle

8.3 Convergence et divergence des entreprises

Comme nous l'avons souligné précédemment, les deux entreprises ont des ententes avec le milieu scolaire afin d'offrir l'enseignement menant à des diplômes, ce qui démontre une préoccupation de leur part d'augmenter la scolarité des jeunes y participant afin de leur offrir de plus grandes possibilités de sortir de leur situation de précarité. Elles reçoivent annuellement 50 participants en trois cohortes et les taux de réussite de l'insertion sont de 51% selon Comeau (2011).

Quant aux divergences principales, l'accompagnement dans l'entreprise montréalaise se situe dans le cadre d'un programme de formation et d'apprentissage sous la formule de l'ATE menant à un diplôme d'études professionnelles, alors que l'accompagnement dans l'entreprise montréalaise offre des stages à la fin du programme et la possibilité de poursuivre les cours pour obtenir un diplôme d'études secondaires. De plus, l'accompagnement spécialisé dans l'entreprise montréalaise s'avère un accompagnement hybride entre tutorat et coaching dans le cadre de l'ATE, comme dans la recherche de Roy (2015).

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION

Ce chapitre présente une discussion des résultats de notre étude se rapportant aux éléments reliés à la fois à la problématique, au cadre conceptuel et aux résultats obtenus. Il en reprend les thèmes principaux, soit les projets et l'accompagnement des projets de 13 jeunes adultes diplômés de 18 à 35 ans et de deux participantes de plus de 35 ans en entreprises d'insertion socioprofessionnelle faisant partie de notre échantillon.

1. PROJETS ET ASPIRATIONS DES PARTICIPANTS

Rappelons les éléments composant à la fois le construit de projet : but, plan d'action et vision du futur (Boutinet, 2005; Goguelin et Krau, 1992; Guichard, 2007b; Legendre, 2005) ainsi que les aspirations selon Beaucher (2004) et Beaucher et Dumas (2008), qui sont définies en fonction de l'absence d'éléments pour constituer un projet. Rappelons également la distinction établie entre les types de projets personnels (famille, résidence et relations sociales) et de projets professionnels (emploi, formation, orientation, recherche d'emploi) ayant servi de guide pour les entretiens avec les participants, correspondant également aux définitions choisies pour les thèmes de l'insertion sociale et de l'insertion professionnelle, soit a) une insertion sociale par la famille, la résidence ou les relations sociales, et b) une insertion professionnelle par l'apprentissage d'une activité de travail ou la formation, l'orientation et la préparation à l'emploi.

En outre, nous considérons que la notion de projet, telle qu'elle est explorée dans notre recherche, permet aux participants une meilleure compréhension de la vision du futur et des actions à réaliser. Peut-être pour la première fois de leur vie se permettent-ils de voir la vie autrement que dans l'immédiateté et peuvent-ils comprendre l'importance des projets pour se sortir de situations de précarité, tout en

leur faisant expérimenter certains succès, et non des échecs continuels. Rappelons également les objectifs de notre recherche :

- A) Décrire leurs projets personnels reliés à la famille, à la résidence et aux relations sociales.
- B) Décrire leurs projets professionnels relatifs notamment au travail, à la formation, à l'orientation et à la préparation à l'emploi; et
- C) Décrire l'accompagnement de projets personnels et professionnels des intervenants et autres personnes liées à ces jeunes.

Les résultats de l'analyse des *verbatim* tirés des 15 entretiens individuels et de 13 récits de vie (deux participants ayant quitté le programme de l'entreprise avant la fin) confirment le développement de projets professionnels et personnels aux deux premiers temps de la collecte de données et correspondant ainsi aux périodes d'activités au sein des entreprises. D'ailleurs, ce développement est souvent allié au cheminement personnel à l'intérieur du programme et aux résultats de rencontres et de l'accompagnement reçu des avec les divers intervenants pendant le programme. Par exemple, une participante mentionne au départ qu'elle a comme projet professionnel de faire son équivalence et, à la deuxième séance, elle a commencé à faire les études requises. Vers la fin de son parcours, elle a réussi trois examens, ce qui montre que son projet s'est développé graduellement avec pour objectif de le terminer pendant son parcours.

1.1 Projets, insertion socioprofessionnelle et trajectoires

Les projets personnels et professionnels ainsi que les aspirations ne sont pas sans rappeler les sphères de vie de Supeno (2013) dans les parcours d'insertion socioprofessionnelle de jeunes adultes participant à des mesures ou initiatives. D'ailleurs, certains événements peuvent possiblement expliquer les difficultés pour des jeunes de développer des projets. Citons par exemple : des échecs scolaires à

répétition, des diagnostics de troubles de l'attention (TDA) avec ou sans hyperactivité (TDAH), la prise de médication (Ritalin ou autre), la perte d'un parent, les déménagements, la consommation de drogues, les relations familiales difficiles, le placement en famille d'accueil ou autres. Les récits de vie des participants dans notre recherche en révèlent plus d'un pour une majorité de participants. De tels événements peuvent éclairer certains points concernant l'absence de projets ou d'aspirations ainsi que le développement des projets et des aspirations des participants. Ainsi, les échecs répétés dans divers aspects de leur vie peuvent constituer des événements qui font bifurquer leurs trajectoires. Par exemple, l'échec scolaire peut mener à l'abandon ou au décrochage scolaire avec des conséquences s'étalant sur plusieurs années. Nous suggérons que le passage dans l'entreprise d'insertion leur a peut-être permis d'expérimenter une situation de réussite (à des examens, par exemple) ou de succès personnel ou professionnel (obtention de cartes de compétences, d'une équivalence de secondaire cinq) par les projets et l'accompagnement reçu, le tout pouvant avoir un effet sur leurs trajectoires

1.2 Typologie de participants selon leurs projets

L'étude des caractéristiques des participants dans les deux entreprises et de leurs projets nous amène également à suggérer une typologie spécifique pour les jeunes adultes non diplômés faisant partie de notre échantillon. Des typologies avaient déjà été identifiées par Beaucher (2004), Beaucher et Dumas (2004), Demazière et Dubar (2004), Gauthier *et al.* (2004), puis Supeno (2013) pour des jeunes adultes éprouvant des difficultés et âgés de 16 à 30 ans. Notre étude peut ainsi compléter ces typologies pour des jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans en situation d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle. Voici donc les typologies qui ressortent de nos résultats.

a) *Les indécis* : ils sont âgés entre 18 et 24 ans (3) et une de 33 ans. Ils ne semblent pas pouvoir fixer leurs choix de projets de formation ou même d'emploi,

dans certains cas. Ainsi, à chacun des temps de l'étude, ils suggèrent des projets de formation qui, à l'analyse, se révèlent des aspirations professionnelles; par exemple, les projets de DEP énoncés dans différents secteurs d'activité (conduite de véhicules de chantiers, camionnage, opérateur d'équipement mécaniques) pour un participant (Adrien) ou une participante (couture, étalage, décoration, enseignement aux sourds) (Diane).

b) *Les hommes déterminés* : ils sont âgés de 24 à 35 ans (4) et présentent leurs projets professionnels dès le premier entretien sans lâcher prise, malgré quelques événements de parcours susceptibles de les distraire de leurs buts (échecs en formation). C'est le cas pour quatre d'entre eux qui persévèrent jusqu'au bout afin d'obtenir leur diplôme ou l'emploi à la fin du programme. S'ils continuent malgré tout, c'est peut-être, comme le mentionnent Karlo et Omer, qu'« il s'agit d'une dernière chance » pour eux. Ainsi, Gaston est déterminé à trouver un emploi, et Ernest vise l'obtention d'un DES et d'une formation au DEP en soins infirmiers.

c) *Les femmes déterminées* : elles sont âgées de 19 à 51 ans (4) et sont mères de famille, sauf l'une d'entre elles. Elles continuent leur parcours malgré des embûches (diagnostic de phobie sociale, déménagement, perte d'emploi du conjoint, etc.). On peut se demander, là encore, si la maternité fait en sorte qu'elles persévèrent afin d'offrir un meilleur avenir à leurs enfants que le leur, comme le souligne Jeanne (19 ans) et Irène (50 ans).

d) *Les absents* : âgés de 18 à 20 ans (3), ils éprouvent beaucoup de difficultés à se fixer des buts et encore plus à développer des projets. À l'analyse, ce sont des jeunes hommes ayant connu des épisodes de consommation de drogues, ayant un diagnostic de troubles d'attention ou de comportement, un passé vécu en centres jeunesse ou présentant un dossier judiciaire pour infractions criminelles et pénales (Nick, Luc et Christian).

À la lumière de la typologie précitée, il est intéressant de constater que les plus jeunes demeurent les moins fixés, les moins susceptibles de s'engager dans un programme structuré ou de poursuivre leurs buts. L'âge serait peut-être un facteur déterminant, puisque la maturité n'est pas encore atteinte chez certains sujets. D'ailleurs, l'accompagnement d'un adulte diffère en ce que les adultes sont plus susceptibles d'avoir des projets que des jeunes ayant eu ou présentant encore des problèmes de consommation ou des situations judiciaires non réglées. En outre, la question du genre peut aussi s'avérer un facteur important puisque les trois participants de notre recherche sont des jeunes adultes de sexe masculin, sans responsabilité ou charge sociale.

Par conséquent, comme nous l'avons souligné précédemment, plus de la moitié des participants se révèlent déterminés à réaliser leurs projets professionnels, et ce, quelles que soient les difficultés qu'ils ont vécues avant leur entrée dans l'entreprise socioprofessionnelle et même au cours de leur parcours.

2. ACCOMPAGNEMENT DE PROJETS

L'accompagnement des projets et des aspirations professionnels et personnels est la responsabilité des intervenants auprès des participants. Il peut s'agir d'intervenants en formation, d'intervenants psychosociaux ou en insertion socioprofessionnelle, ainsi que d'autres en partenariat avec l'entreprise. La typologie d'accompagnement présentée au cadre conceptuel comprend l'accompagnement global (approche sociale et professionnelle) et l'accompagnement spécialisé (en termes de spécificités : orientation, éducation, formation, insertion) (Dugué *et al.*, 2001; Paul, 2004). L'accompagnement global se décline en plusieurs pratiques que sont le mentorat, le tutorat, le coaching et le compagnonnage, que nous avons tenté de dégager dans cette recherche, ainsi que les approches des intervenants (fonctionnaliste, herméneutique ou socialisante). Voyons maintenant comment

s'articulent l'accompagnement spécialisé et l'accompagnement global se rapportant aux études antérieures.

2.1 Accompagnement spécialisé

Dans certains cas, notamment lors de l'accompagnement lié à l'apprentissage par l'alternance travail-études (ATE) dans l'entreprise de Montréal puisqu'il s'agit de quatre formateurs qui donnent une formation spécifique d'ordre théorique, exercent des fonctions de contrôle et d'évaluation et consacrent un temps prescrit pour ce faire afin que les participants acquièrent des compétences spécifiques. La fréquence de ce service d'accompagnement est ponctuelle et répond aux besoins de l'entreprise et des participants pour qu'ils obtiennent un diplôme (Dugué *et al.*, 2001; Paul, 2002) En outre, dans l'entreprise de Montréal, la pratique du tutorat peut faire partie de l'accompagnement spécialisé, puisqu'il est dispensé par des spécialistes dans leur domaine d'expertise et nous pouvons ainsi inférer une forme d'accompagnement hybride comme dans la recherche de Roy (2015) incluant à la fois du tutorat et du coaching.

2.1.1 *Coaching* et tutorat

Rappelons que l'un des objectifs du *coaching* vise le développement de compétences et la performance dans des activités spécifiques d'une organisation, surtout en milieu de travail (Délivré, 1996; Limoges, 2001; Paul, 2002, 2004, 2009). En milieu scolaire, c'est plutôt le tutorat que les chercheurs mentionnent (L'Hostie et Boucher, 2004). Toutefois, à la lumière des résultats obtenus, il est possible que ces pratiques d'accompagnement puissent être inférées dans certaines circonstances.

Sur les lieux de travail, le *coaching* est la forme privilégiée d'accompagnement par les formateurs en milieu de travail (dans l'usine ou dans les services). Il permet l'apprentissage des rudiments du métier ou des techniques devant

être utilisées pour accomplir le travail demandé. Par ailleurs, il s'agit ici d'un accompagnement de la personne et non l'accompagnement du projet du participant.

Cependant, ce qui ressort au sein des deux entreprises, c'est l'accompagnement global par tous les intervenants qui gravitent autour des participant, rejoignant les construits de Paul (2004) et les modes d'accompagnement selon Limoges (2001).

2.2 Accompagnement global

Comme le mentionne Paul (2004), l'accompagnement global est axé sur les besoins individuels des participants, ce qui en fait un accompagnement personnalisé. Ainsi, il considère les difficultés multiples et l'approche à la fois sociale et professionnelle (Dugué *et al.*, 2001; Le Guellec, 2001). Dans notre recherche, même si les intervenants peuvent être considérés comme des experts dans leurs domaines respectifs (par les participants et selon leur expertise), il n'en demeure pas moins que l'accompagnement privilégié est global et non spécialisé. Ceci correspond tout à fait à la mission même des entreprises d'insertion pour qui l'accompagnement vise à répondre aux besoins des participants, tant au plan social que professionnel, même si, dans certaines études, les résultats démontrent que l'accent est mis sur l'insertion professionnelle plus que sur l'insertion sociale (Mandouélé, 2011; Quintero, 2011).

Un élément qui aide à caractériser ce type d'accompagnement est l'approche herméneutique priorisée chez les intervenants, comprenant la relation, l'écoute et la communication et visant l'orientation et le développement de la personne, comme le souligne Paul (2004, 2009). Les témoignages des participants de notre étude font état des qualités d'écoute et de communication ainsi que des multiples interventions visant une aide à leur orientation et à leur développement. Tous les intervenants sont mentionnés à un moment ou à un autre, et leur collégialité fait figure de modèle d'accompagnement auprès des participants. Ceci s'avère important pour le soutien de

la mission des entreprises d'insertion, puisque certaines études relatent des difficultés relationnelles entre les intervenants pouvant possiblement nuire, à notre avis, à une approche globale, tel que nous le présentons dans notre recherche. Ainsi, la recherche de Bourassa, Leclerc et Fournier (2010) fait état d'approches et de visions contradictoires entre des intervenants chargés de soutien technique et des professionnels au sein d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle.

Un autre élément qui caractérise l'accompagnement global est, selon Paul (2004), « *la socialité de la personne, dans une articulation de cette dernière en relation avec la société et ses normes* » (p. 300). Que ce soit l'intervenant psychosocial, l'intervenant en orientation, l'intervenant en formation ou toute autre personne jouant un rôle auprès des participants, ces derniers reconnaissent l'apport et l'aide concrète reçue dans toutes sortes de situations personnelles et professionnelles. Par ailleurs, l'accompagnement par l'intervenant psychosocial ressort dans les témoignages des participants, tant au niveau des ateliers de groupe sur la connaissance de soi, par exemple, qu'en ce qui a trait aux plans d'action établis avec chacun d'eux et les autres intervenants. Toutes ces actions font partie du suivi personnalisé en fonction des besoins de l'individu. Ceci allie les approches de l'accompagnement global, soit l'approche herméneutique et celle reliée à la socialité de la personne, comme nous l'évoquons ci-dessus.

2.3 Accompagnement par les pairs ou compagnonnage

Le compagnonnage ou l'accompagnement par les pairs ressort des résultats comme un élément significatif dans le cheminement des participants en lien avec le programme et les projets des participants au sein de l'entreprise d'insertion. Ce qui diffère des recherches en milieu d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle (Comeau, 2011; Ladeux, 2001; Quintero, 2011), c'est la mention par les participants d'un accompagnement sur une base continue par des pairs déjà présents dans l'entreprise depuis un certain temps et ayant obtenu leur statut d'employé. Il s'agit

d'une situation mentionnée par tous les participants dans les deux entreprises. Ces derniers soulignent l'encouragement de la direction et des intervenants pour ce mode de fonctionnement. Dans certains cas, cet accompagnement se rapproche du compagnonnage (Paul, 2004, 2009), où un expert guide une personne et sert de compagnon, si l'entreprise considère que l'expert est représenté par un participant qui a de l'expérience et est jumelé avec un novice. Le cas vécu par le participant Omer est un bon exemple à ce propos, puisque ce dernier souligne qu'il est accompagné chaque jour par un collègue ayant plus d'expérience que lui. Il vante les gestes de ce dernier qui l'aide et le sécurise dans ses tâches. Le meilleur exemple demeure toutefois celui de la formation offerte pour la conduite de chariot élévateur, puisqu'une personne expérimentée doit accompagner une personne novice. D'ailleurs, ce qui confirme l'encouragement des entreprises d'insertion à ce type d'accompagnement c'est l'usage de chandails attribués aux participants qui ont franchi l'étape de devenir employés et qui sont identifiés spécifiquement comme tel. Le message est clair : ils peuvent maintenant aider ceux qui viennent d'arriver dans l'entreprise d'insertion.

Il y a lieu de s'interroger sur cette pratique de l'accompagnement par les pairs utilisée dans les deux entreprises d'insertion. Bien que la littérature spécifie que le compagnonnage, ce sont des personnes expérimentées qui accompagnent des novices (Paul, 2002, 2009), nous pouvons ainsi inférer que les relations entre les participants plus expérimentés (par exemple une participante de plus de 50 ans) qui sont dans l'entreprise peuvent agir comme compagnon avec des plus jeunes récemment entrés au programme. Mais dans le cas où ce sont des jeunes qui agissent comme compagnons d'autres jeunes parce qu'ils ont acquis de l'expérience au sein de l'entreprise, peut-on nommer ainsi ces relations en tenant compte de ce que Limoges (2001) suggère dans son tableau? On peut parler d'un accompagnement pour une période courte qui s'apparente au compagnonnage, puisqu'il y a réflexion pendant l'action, solidarité, les trois savoirs (savoir faire, savoir être, savoir) ainsi que la complicité qui s'est développée, comme nous le mentionnent les participants à

maintes reprises. Selon nous, il s'agit d'une forme de compagnonnage spécifique aux milieux de ces entreprises d'insertion socioprofessionnelle et d'autres recherches pourraient sûrement apporter plus d'information sur les modalités de ce type d'accompagnement. Aussi, à quelques reprises, d'autres formes d'accompagnement par les pairs peuvent être dévoilées, par exemple des pairs impliqués dans des projets d'obtention d'une équivalence de cinquième secondaire s'encouragent pour des périodes d'études ou de révision et effectuent du covoiturage au moment des examens.

Nous avons aussi vu émerger un type d'accompagnement par des amis et la famille.

2.4 Accompagnement par amis et famille

L'accompagnement par les amis et la famille ressort des résultats comme un élément significatif dans le cheminement des participants en lien avec le programme et les projets des participants au sein de l'entreprise d'insertion. Certains écrits scientifiques recensés mettent en lumière l'importance des réseaux sociaux pour les jeunes non diplômés en situation de difficulté (Bourdon *et al.*, 2009; Trottier et Gauthier, 2007) dans le cadre d'interventions en milieu d'insertion. Pour leur part, Vultur, Gauthier et Trottier (2006) se penchent sur la participation minimale aux mesures en place en soulignant toutefois que les emplois sont trouvés plutôt par les réseaux familiaux ou sociaux, ce qui montre encore une fois l'importance de ces réseaux. Supeno et Bourdon (2013) s'intéressent plus particulièrement à leurs trajectoires et soulignent, notamment, le rôle de l'entourage « *qui se révèle souvent critique dans la sortie de précarité* » (p. 120). Les exemples cités comprennent des membres de la famille ou des amis qui valorisent le projet professionnel ou deviennent source d'inspiration.

L'accompagnement par des membres de la famille immédiate et éloignée fait d'ailleurs partie des résultats de notre recherche. L'importance de la famille auprès de jeunes en difficulté est souvent mentionnée dans des recherches scientifiques (Bourdon *et al.*, 2009; Gauthier *et al.*, 2004; Supeno et Bourdon, 2013) dans différents milieux. C'est également le cas pour Molgat et Vultur (2009), Trottier et Gauthier (2007) et Charbonneau et Bourdon (2011), qui insistent sur l'importance et l'impact des relations sociales et du soutien familial. C'est aussi le constat qui ressort de nos résultats, puisque les amis et la famille s'avèrent importants dans le parcours des participants à différentes étapes. D'ailleurs, des collègues de travail sont mentionnés comme étant devenus de bons amis. Et le cas des deux participants qui sont mère et fille démontre l'importance de l'accompagnement de la mère qui l'incite à faire le parcours et l'encourage tout au long de celui-ci.

En somme, qu'il s'agisse d'accompagnement par des intervenants, des pairs, de la famille ou des amis, quelles qu'en soient les pratiques ou les approches, ce qui importe, c'est la relation établie entre les personnes. Ceci correspond tout à fait au fondement même de l'accompagnement, comme l'exprime Paul (2009) : « *elles sont toutes fondées sur une base relationnelle forte [...] dans laquelle la fonction de l'un est de faciliter l'apprentissage ou un passage de l'autre* » (p. 94).

2.5 Accompagnement de projets d'adultes

Tel que Boutinet (2007b) le souligne dans son ouvrage, l'accompagnement et la diversité des modes d'accompagnement dans des domaines comme l'éducation, le travail social, santé et le monde entrepreneurial peuvent être considérés « *comme un signe sociétal fort* » (p. 1) et l'accompagnement de projets d'adulte en situation de vulnérabilité implique que la personne a demandé l'aide d'une personne pour l'accompagner dans la réalisation de ses projets. Étant donné le contexte des entreprises d'insertion, leur mission et les pratiques d'accompagnement privilégiées, nous considérons que les intervenants procèdent à l'accompagnement des projets de

la personne dans leurs spécificités et dans la globalité de l'être, comme nous l'avons vu précédemment.

3. PERSPECTIVES À LA SUITE DU PASSAGE DANS LES ENTREPRISES

De notre échantillon, plus de la majorité des participants ont trouvé un emploi dans des entreprises manufacturières (8 sur 15) ou de services (5 sur 15) dans les premiers mois de leur sortie de l'entreprise d'insertion socioprofessionnelle, alors qu'un participant est retourné aux études en formation professionnelle, tout en travaillant à temps partiel dans une entreprise. Par conséquent, plus de la moitié des participants ont trouvé une nouvelle voie professionnelle (12 sur 15), confirmant ainsi des statistiques similaires établies par Comeau (2011) dans son étude auprès du Collectif. En outre, six participants n'ont pas terminé leur programme pour diverses raisons (un n'a pas réussi son intégration, un autre est en désintoxication, et quatre autres ont obtenu des emplois avant la fin), alors que certains participants ont échoué les stages auxquels ils ont participé pour des raisons de comportement ou de manque de rapidité dans l'exécution de leurs tâches. Par ailleurs, si nous examinons les études antérieures relatives à l'impossibilité de former un projet, nous pouvons souligner que treize participants ont pu en former un, surtout un projet professionnel visant la formation et la préparation pour l'obtention d'un emploi stable dans un délai de plus ou moins six mois. Par contre, les participants ont souvent de la difficulté au niveau des projets personnels qui sont étroitement liés au résultat de leur parcours, soit trouver un emploi stable leur permettant de sortir de leur situation précaire. En outre, quelques participants demeurent incapables de former un projet quelconque en raison de problèmes de santé mentale, d'intoxication ou de problèmes de comportement.

Nous considérons que cette recherche fait état de certains éléments qui caractérisent les projets et leur accompagnement par les intervenants dans un milieu peu étudié par les chercheurs, bien que riche en informations sur ce que vivent les

participants au sein de ces entreprises d'insertion qui font partie de « l'univers » de l'insertion socioprofessionnelle.

SIXIÈME CHAPITRE

CONCLUSION

1. RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

Le premier chapitre de notre thèse fait état d'une problématique touchant les difficultés d'insertion de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité dans le contexte de la mondialisation et des changements du monde du travail. Nous y avons présenté des conséquences aux plans personnel, social et professionnel et certaines mesures mises en place à travers le monde, surtout au Québec et en France, dont les entreprises d'insertion pour les jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans ayant vécu des situations de précarité sur plusieurs plans. Bien que nombre de recherches portent sur les jeunes non diplômés, elles abordent plus spécifiquement les trajectoires et les difficultés d'insertion socioprofessionnelle de jeunes ayant souvent moins de 18 ans ou sont âgés de 16 à 24 ans au sein de CJE (Bourdon *et al.*, 2009; Supeno et Bourdon, 2013; Trottier et Gauthier, 2007). Peu de recherches répertoriées examinent spécifiquement les projets personnels et professionnels de jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ainsi que l'accompagnement de ces projets.

À travers le monde, les recherches dans le domaine de l'insertion sont légion et elles soulignent les initiatives de groupes ou d'organismes communautaires établis dans les localités touchées par les problèmes de décrochage scolaire et d'insertion sociale et professionnelle. Au Québec, les recherches explorant l'univers des entreprises d'insertion socioprofessionnelle ne sont pas nombreuses et la plupart des chercheurs s'attardent à présenter les structures en place et les statistiques de réussite en procédant à des entretiens avec les intervenants et les directions (Comeau, 2011). Bien que Mandouélé (2011), Pierre (2009) et Quintero (2011) interrogent les participants sur leur trajectoire, peu abordent ou même mentionnent explicitement l'accompagnement reçu, ni les projets de jeunes participant au programme d'entreprise d'insertion, alors que le succès de ces entreprises peut s'expliquer, du

moins en partie, par ces construits que nous examinons au deuxième chapitre. Ainsi, les théories, les pratiques, les définitions, les typologies de l'accompagnement et les projets personnels et professionnels y sont explicités en lien avec l'insertion socioprofessionnelle. Peu de chercheurs (Trottier et Gauthier, 2007; Vultur, 2007) se penchent sur l'accompagnement et les projets des jeunes adultes non diplômés, et même récemment, Villemagne et Myre-Bisailon (2015) examinent plutôt les besoins d'accompagnement liés aux parcours de formation, pour des jeunes de 16 à 24 ans faiblement scolarisés. Aucune recherche répertoriée n'examine, à notre connaissance, ces questions en contexte d'entreprise d'insertion socioprofessionnelle. Cette absence de recherche dans la recension d'écrits scientifiques nous a menée à l'élaboration de l'objectif général et des objectifs spécifiques comme présentés au deuxième chapitre.

Par notre méthodologie de type qualitatif et l'étude de cas (15 participants et deux entreprises) visant à décrire l'accompagnement et les projets de jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans dans des entreprises d'insertion, nous avons procédé à des entretiens avec 15 participants, dont deux femmes de plus de 35 ans, puisque leurs entretiens apportent un éclairage différent en raison de l'importance de la famille. Ce sont finalement 45 entretiens (15 participants X 3 temps) qui ont été conduits, et l'apport des résultats de ces entretiens réside, entre autres, dans la richesse des renseignements relativement aux projets et à leur accompagnement. Cette méthode comprend des récits de vie (13) riches de témoignages sur l'accompagnement reçu des intervenants impliqués, qu'il s'agisse des formateurs, des intervenants sociaux ou des intervenants en orientation.

2. APPORTS ET LIMITES

Cette recherche se positionne dans l'axe recherche, pratique et formation privilégié à l'Université de Sherbrooke et les résultats dégagés apportent un éclairage sur le milieu des entreprises d'insertion socioprofessionnelle au Québec, et surtout les projets et aspirations personnels et professionnels des participants au sein de ces

entreprises ainsi que les pratiques d'accompagnement dans ces milieux. Des recherches encore plus poussées pourraient apporter davantage d'informations en se concentrant, par exemple, sur les trajectoires et les événements vécus par ces participants aux parcours variés et difficiles en conjonction avec leurs projets et aspirations et les sphères de vie de Supeno (2013).

Un apport de cette recherche consiste à répertorier et classer tous les projets et aspirations personnels et professionnels selon des éléments soulevés par différentes recherches, dont celles de Vultur *et al.* (2006) et Beaucher (2004), en les situant dans le temps. De plus, le développement des projets ainsi que les relations établies entre les aspirations et les projets ont été inscrits et discutés (par exemple, des projets se retrouvant au rang d'aspirations lorsqu'un événement rend, par exemple, l'échéancier impossible à réaliser, ou une aspiration qui devient un projet avec l'accompagnement reçu). Des pratiques d'accompagnement ont été discutées pour des intervenants, qu'ils proviennent du milieu de l'éducation, de l'intervention sociale, de l'orientation ou du milieu de travail. Ceci constitue une originalité dans les recherches puisqu'à notre connaissance, aucune recherche antérieure en milieu d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle ne s'est inspirée, dans sa posture épistémologique, de l'apport de ces disciplines et n'a utilisé de construits de secteurs différents dans une optique d'apporter une richesse de résultats. Cependant, il aurait été intéressant d'obtenir les témoignages des intervenants, mais nous avons tenu à conserver l'originalité de donner la parole à des participants qui n'en ont pas souvent l'occasion. C'est donc un apport spécifique de cette recherche que constitue l'intérêt porté à l'opinion et à la vision des participants en tout premier lieu, donc le fait de donner la voix aux « sans parole » ou aux gens vulnérables et non seulement aux dirigeants, aux gestionnaires ou aux intervenants de ces milieux différents des entreprises traditionnelles, à la fois dans leur mission et leur fonctionnement.

Les différences entre les milieux influencent les projets professionnels des participants, puisque le programme de chaque entreprise comprend des activités

correspondant au secteur de l'économie dans lequel l'entreprise est en opération, qu'il s'agisse, par exemple, d'un secteur industriel ou d'un secteur de services. Ceci démontre la diversité des entreprises d'insertion socioprofessionnelle répondant aux besoins respectifs de leurs milieux socioéconomiques, tout en confirmant leur vocation sociale et économique auprès de leurs participants, comme il est expliqué dans la partie de notre étude relative aux entreprises d'insertion socioprofessionnelle (CEIQ, 2013). Cette recherche pose également un regard sur l'importance des partenariats avec les institutions et organismes qui font partie de l'environnement des entreprises d'insertion socioprofessionnelle. (Bourdon et Baril, 2016)

Les limites de notre recherche se situent notamment au niveau de la comparaison entre les entreprises ou des participants et leurs projets ou aspirations. En effet, la généralisation des résultats n'est pas possible, bien que la richesse des témoignages puisse apporter un éclairage intéressant sur les programmes et les expériences vécues par les participants dans des entreprises d'insertion socioprofessionnelle. De plus, dans deux cas, un seul entretien a été tenu puisque deux personnes ont quitté l'entreprise avant la fin de leur parcours et il nous a été impossible de les joindre par la suite. Ces jeunes auraient pu apporter leur opinion sur l'expérience vécue.

En outre, l'observation aurait sûrement apporté d'autres informations et constats intéressants comme dans la recherche de Roy (2015). Notre projet prévoyait initialement des périodes d'observation qui auraient permis de faire la lumière sur certaines situations vécues par les participants, ou quelques fois à peine effleurées par certains d'entre eux. Par exemple, il y aurait eu lieu d'observer les lieux physiques pour des périodes plus prolongées à différentes étapes du parcours ainsi que pour observer les relations personnelles avec les collègues et les différents intervenants. Toutefois, ceci n'a pas été jugé approprié, considérant la fragilité possible de certains participants déjà aux prises avec des difficultés sociales et professionnelles. Le journal de bord recèle des informations intéressantes concernant les lieux et les

ambiances de travail ou de formation, mais l'observation aurait été encore plus informative.

Un autre aspect qui mérite notre attention, c'est le souci particulier apporté lors de la rédaction et de la diffusion ultérieure des résultats, afin de s'assurer que les descriptions ne permettent pas l'identification des participants. Ceci s'est avéré un exercice délicat à certaines occasions, et ce, pour bien protéger la confidentialité, surtout au regard des liens entre les participants et les intervenants.

3. ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION POUR LA RECHERCHE

Un constat de notre recherche a trait à l'accompagnement par les pairs, encouragé et soutenu par les intervenants et la direction au sein d'entreprises d'insertion. Il serait intéressant de valider si le même modèle d'accompagnement (semblable au compagnonnage) prévaut dans les autres entreprises faisant partie du Collectif ou d'autres entreprises d'insertion socioprofessionnelle existant au Québec.

Des recherches ultérieures pourraient apporter encore plus d'éclairage sur les projets portés par les participants au sein des entreprises d'insertion socioprofessionnelle, ainsi que l'accompagnement de leurs projets personnels et professionnels. Elles pourraient aussi se consacrer à l'étude et à l'analyse des pratiques d'accompagnement discutées dans notre recherche et quelque peu méconnues au Québec, soit le compagnonnage ou l'accompagnement par les pairs dans des entreprises d'insertion socioprofessionnelle.

En outre, des participantes soulèvent leurs projets personnels de trouver une confiance en soi, une meilleure connaissance de soi et le but de sortir de l'isolement. Un seul participant masculin soulève cet aspect dans les résultats de son passage, mais ne l'avait pas indiqué dans ses projets ni ses aspirations. D'autres recherches

pourraient explorer les différences de projets, d'aspirations et d'accompagnement entre les participants masculins et les participantes féminines.

Sous le thème de l'accompagnement est également ressorti celui de l'importance de la famille. Bien qu'objet de nombreuses recherches (Bourdon *et al.*, 2009; Supeno et Bourdon, 2013), la famille semble aussi importante dans un contexte d'entreprise d'insertion socioprofessionnelle pour des jeunes adultes non diplômés de 18 à 35 ans. Il est bon de noter que la famille inclut celle d'origine autant que celle créée ou mentionnée en milieu d'insertion par les participants. D'autres recherches pourraient éclairer cet aspect.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le fait que de nombreuses recherches ne considèrent pas l'accompagnement alors que d'autres s'y intéressent, particulièrement celles touchant les jeunes qui parviennent à s'insérer socialement ou professionnellement grâce à l'accompagnement (Gauthier, 2004; Vultur, 2005), nous amène à penser qu'il y a possiblement là une avenue de recherche intéressante afin d'en savoir plus sur l'accompagnement de ces participants dans une entreprise d'insertion ou un autre contexte d'insertion.

4. ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION POUR LA FORMATION ET LA PRATIQUE

Cette recherche présente des éléments intéressants en ce qui concerne la formation de tous les intervenants qui œuvrent auprès des jeunes adultes. Elle offre un volet spécifique pour une meilleure connaissance du milieu des entreprises d'insertion socioprofessionnelle en démontrant la nécessité d'adopter une approche multidisciplinaire en collaboration étroite les uns avec les autres. Nous suggérons que la formation en éducation, en sciences sociales, en orientation et en économie, inclut un volet spécifique pour apprendre à mieux connaître les entreprises d'insertion socioprofessionnelle et que ces futurs intervenants puissent effectuer des stages dans ces entreprises d'insertion pour s'imprégner de la culture et du fonctionnement de ces

organisations qui allient à la fois l'aspect social et l'aspect professionnel. En effet, à notre connaissance, les stages de formation en éducation et en orientation, par exemple, se situent majoritairement en milieu scolaire ou en milieu d'affaires et peu des intervenants sont familiers avec les entreprises d'insertion. Ces stages pourraient également permettre d'élaborer et de clarifier davantage la question de l'accompagnement et ses divers modes de fonctionnement en lien avec les besoins des participants dans les entreprises d'insertion. En effet, les besoins des participants peuvent être examinés sous l'angle des projets pour les faire émerger ou permettre leur développement par un accompagnement adéquat basé sur l'écoute et la relation.

Ceci s'avère assez important dans les contextes économiques fragilisés, qui demeurent préoccupants pour la main-d'œuvre à venir et l'exclusion des populations sans diplôme. D'ailleurs, la croissance et la reconnaissance des entreprises d'insertion à travers le monde démontrent une réponse locale permettant aux personnes les plus défavorisées de gagner leur vie, tout en y participant et en développant leurs capacités et leur niveau de scolarité ou d'employabilité. Nous suggérons que les praticiens s'y intéressent et participent activement aux visées de ces entreprises qui ont besoin de ces professionnels pour leur mission d'insertion.

En outre, cette recherche peut inciter des intervenants à devenir des intervenants-chercheurs et explorer encore plus en profondeur les modes d'accompagnement de ces jeunes adultes non diplômés et en situation de précarité ainsi que de mieux comprendre leur milieu professionnel ou pour en améliorer la qualité des services (Shaw et Lunt, 2011).

5. ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION POUR LES JEUNES ADULTES NON DIPLÔMÉS EN SITUATION DE PRÉCARITÉ ET POUR LA SOCIÉTÉ

Pour les jeunes de 18 à 35 ans non diplômés et en situation de précarité, les résultats de cette thèse pourraient être mis à contribution comme retombée ou transfert de connaissances pour les inciter à participer dans une entreprise d'insertion

et se faire accompagner pour réaliser leurs projets de formation ou professionnels, tout en bénéficiant d'un accompagnement en insertion sociale au même moment. Nous suggérons également que la diffusion des résultats de cette thèse puisse bénéficier aux entreprises d'insertion elles-mêmes afin de faire connaître leurs approches en termes d'accompagnement de projets pour ces jeunes adultes encore vulnérables.

Une meilleure connaissance et une reconnaissance de ces entreprises pourraient aussi contribuer à ce que le modèle d'entreprise puisse se répandre et que des partenariats avec le milieu scolaire soient favorisés pour aider l'employabilité de ces jeunes et leur apporter la fierté d'avoir réussi des études ou une insertion, et ce, dans un contexte favorable à leur cheminement personnel. Nous croyons que la société pourra bénéficier à la fois de l'apport économique et de l'approche humaine de ces entreprises et de cette main-d'œuvre devenue plus adaptée aux réalités du monde du travail; elle ne pourra que s'en réjouir, nous le souhaitons.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches Qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Assembly of European Regions (2017). *Combatting school droupout: The Handbook is out!* Document téléaccessible à l'adresse <<http://aer.eu/handbook-school-dropout/>>.
- Audet, J. et Julien, P.-A. (2006). L'entrepreneuriat social au Québec. L'exemple des centres de formation en entreprise et récupération. *Recherches sociographiques*, 47(1), 69-94.
- Australian council for Educational Research (ACER) et Kawaijuku Group (2016). *Strong student-lecturer relationships reduce university drop out in Australia and Japan*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.acer.org/about-us/media/media-releases/strong-student-lecturer-relationships-reduce-university-drop-out-in-australia>>.
- Autès, M. (1995). Genèse d'une nouvelle question sociale: l'exclusion. *Lien social et Politiques*, 34, 43-53.
- Baby, A. (2017). *Réinsertion scolaire : avec les OCLD, tous les espoirs sont permis. Le regard d'Antoine Baby*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://roclد.org/leregard-dantoine-baby-sociologue-sur-la-4e-rencontre-nationale-et-le-travail-des-OCLD-2/>>.
- Baby, A. (2005). *La pédagogie des poqués*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Baby, A. (1993). Insertion professionnelle, insertion sociale et formation : une perspective critique... qui n'est plus à la mode. In C. Laflamme (dir.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (p. 119-151). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Bachelart, D. (2002). Approche critique de la « transitologie » socioprofessionnelle et dérivées des logiques d'accompagnement. *Éducation Permanente*, 153(4), 109-119.
- Baldy, R. (1992). Le rôle du projet dans les choix scolaires et professionnels des élèves. In R. Etienne, R. Baldy, A. Baldy et P. Benedetto (dir.), *Le projet personnel de l'élève* (p.34-64). Paris : Hachette Éducation.

- Beaucher, C. (2004). *Aspirations et projets professionnels de jeunes de cinquième secondaire dans un contexte d'approche orientante : l'ancrage dans le rapport au savoir*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Beaucher, C. et Dumas, I. (2008). Les intentions d'avenir d'adolescents de cinquième secondaire : aspirations ou projets professionnels? *Carriérolgie*, 11(3-4), 607-620. Document téléaccessible à l'adresse <http://carrierologie.uaqm.ca/volume11_3-4/607_avenir/index.html>.
- Beaucher, C. et Mazalon, É. (2003). Les projets professionnels des élèves inscrits en formation aux métiers semi-spécialisés : une prise en charge de leur avenir professionnel. *Alinéa, Revue de Sciences sociales et humaines*, 10(13), 25-44.
- Beauchesne, L. et Riberolles, A. (2000). *Réussir son projet professionnel*. Paris : L'Étudiant. Document téléaccessible à l'adresse <www.letudiant.fr>.
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5e éd.) (p. 251-283). Québec : Presses de l'Université du Québec (1re éd. 1982).
- Bertaux, D. (2006). *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes* (2e éd.). Paris : Armand Colin (1re éd. 2005).
- Berthelot, J. (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde. L'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Québec : VLB Éditeur.
- Bessette, S. et Audette, M. (2003). *Projet pilote de mentorat en Estrie. Rapport de recherche*. Sherbrooke : Centre d'intégration au marché de l'emploi (CIME).
- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, 156(6), 12-21. Document téléaccessible à l'adresse <<http:// Cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6-page-12.htm>>.
- Bidet, E., Defourny, J. et Nyssens, M. (2016). Entreprise sociale et économie sociale en Asie. *Revue internationale de l'économie sociale*, 341, 22-25.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Bourassa, B., Leclerc, C. et Fournier, G. (2010). Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion : de l'idéal au possible. *Recherches qualitatives*, 29(1), 140-164.

- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdon, S. (2016). Le soutien à la persévérance scolaire par les acteurs non scolaires. *Observatoire Jeunes et Société. Bulletin d'information*, 13(2), 1.
- Bourdon, S. et Baril, D. (2016). La diversité des formes de soutien à la persévérance scolaire par les acteurs non scolaires. *Observatoire Jeunes et Société. Bulletin d'information*, 13(2), 15-17.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2008). *Note méthodologique pour une enquête longitudinale sur les transitions et l'apprentissage de jeunes adultes en situation de précarité* (avec la collaboration de S. Garon, G. Michaud, B. van Caloen, M. Gosselin et E. Yergeau). Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA).
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2005). Temps de rencontre et rencontre de temporalités. L'intervention auprès de jeunes adultes marginalisés comme médiation des temporalités institutionnelles et individuelles. *Lien social et politiques*, 54, 173-184.
- Bourdon, S. et Vultur, M. (dir.) (2007). *Les jeunes et le travail*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bourdon, S., Bélisle, R., Garon, S., Michaud, G., van Caloen, B., Gosselin, M., Yergeau, É. et Chanoux, P. (2009). *Transitions, soutien aux transitions et apprentissage de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité*. Projet ELJASP - Note de recherche 1. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke.
- Boutet, M. et Dumoulin, S. (2003). Les CFER au service des « 3R » : sur les traces des caravanes. In N. Rousseau (dir.), *Les centres de formation en entreprise et récupération pour une pédagogie émancipatrice* (p. 85-100). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Boutinet, J.-P. (2007a). Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager. In J.-P. Boutinet (dir.), *Penser l'accompagnement adulte* (p. 27-49). Paris : Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (dir.) (2007b). Avant-propos. In J.-P. Boutinet (dir.), *Penser l'accompagnement adulte* (p. 1-3). Paris : Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses universitaires de France.

- Boutinet, J.-P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Éducation Permanente*, 153, 259-265.
- Boutinet, J.-P. (2001). Les pratiques d'accompagnement individuel, entre symbole et symptôme. *Carriérologie*, 9(1), 67-78. Document téléaccessible à l'adresse <carrieroogie.uquam.ca/volume09_1-2/03_boutinet/>.
- Boutinet, J.-P. et Pineau, G. (dir.) (2002). L'accompagnement dans tous ses états. *Éducation permanente*, 153.
- Bovay, M. (2001). L'accompagnement et la dynamique individu-étude-travail : l'angle psychosocial. *Carriérologie*, 9(1). Document téléaccessible à l'adresse <www.carrieroogie.uqam.ca/volume09_1-2/05_bovay/>.
- Buckingham, H. et Teasdale, S. (2013). *Job Creation and Local Economic Development*. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.oecd.org/cfe/leed/130228_Job%20Creation%20throughout%20the%20Social%20Economy%20and%20Social%20Entrepreneurship_RC_FINALBIS.pdf>.
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives. Hors-Série*, 8, 7-36. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>>.
- Caisse d'économie solidaire Desjardins [Réseau d'investissement social du Québec, Filaction, Fonds de financement coopératif, Fondation et Investissement-Québec] (2004). *Les Actes; rencontre des entreprises d'insertion*. Communication présentée dans le cadre du colloque « Des initiatives diverses, des défis communs ». Montréal, 18-22 octobre.
- Canadian Education Association (The) (CEA) et l'Ontario Institute in Studies in Education (OISE) (2011). *The Facts on Education: How Can we Prevent High School Dropouts?* Document téléaccessible à l'adresse <<http://cea-ace.ca/publication/facts-educationhw-can-we-prevent-high-school-dropouts>>.
- Carpentier, C. (2008). Regards croisés sur une école en crise : entre globalisation et héritages. In C. Carpentier (dir.), *L'école dans un monde en crise. Entre globalisation et héritages* (p. 9-18). Paris : L'Harmattan.
- Carroll, S. et Erkut, E. (2009). *The Benefits to Taxpayers from Increases in Students Educational attainment*. Santa Monica: Rand.
- Chaire de recherche Normand-Maurice (2014). *Pour une école en changement*. Document téléaccessible à l'adresse <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw030?owa_no_site=1979>.

- Charbonneau, J. et Bourdon, S. (2011). *Regards sur... les jeunes et leurs relations*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Charest, J. (1999). Articulation institutionnelle et orientations du système de formation professionnelle au Québec. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 54(3), 439-471. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/051249ar>>.
- Charlot, B. et Glasman, D. (dir.) (1998). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi. Éducation et Formation, biennales de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Charpentier, J., Collin, B. et Scheurer, E. (1993). *De l'orientation au projet de l'élève*. Paris : Hachette.
- Chevrier, N. (2006). *Étude descriptive des pratiques d'encadrement des tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires dans un programme de formation professionnelle en alternance*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Clarke, K. (2015). *Australia's school dropouts: why we need to intervene. Pursuit by the University of Melbourne*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://pursuit.unimelb.edu.au/articles/australia-s-schol-dropouts-why-we-need-to-intervene>>.
- Collectif des entreprises d'insertion du Québec (2013). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.collectif.qc.ca>>.
- Comeau, M. (2011). *Étude d'impacts socio-économiques des entreprises d'insertion du Québec*. Collectif des entreprises d'insertion du Québec (CEIQ). Montréal : Consultations Libera Mutatio.
- Conseil économique, social et environnemental (2015). *Projet d'avis pour sécuriser le parcours d'insertion des jeunes*. France. Document téléaccessible à l'adresse <http://plus.lefigaro.fr/tag/cese>>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rappcese.pdf>>.
- Cortazzi, M. (2001). Narrative Analysis in Ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, Delamont, J. Lofland et L. Lofland (dir.), *Handbook of Ethnography* (p. 384-394). London: SAGE.

- Courtois, B. et Josso, M.C. (1997). *Le projet : nébuleuse ou galaxie?* Paris : Delachaux et Niestlé.
- Cuerrier, C. (dir.) (2003). *Le mentorat et le monde du travail au Canada : recueil des meilleures pratiques*. Québec : Les Éditions de la Fondation de l'Entrepreneurship.
- Cuerrier, C. (2001a). *Le Mentorat et le monde du travail : un modèle de référence*. Québec : Les Éditions de la Fondation de l'Entrepreneurship.
- Cuerrier, C. (dir.) (2001b). *Répertoire de base. Collection Mentorat*. Québec : Les Éditions de la Fondation de l'Entrepreneurship.
- Curie, J. (2002). Parcours professionnels et interdépendance des domaines de vie. *Éducation permanente*, 150, 23-32.
- Czarniawska, B. (2004). The uses of narrative in social science research. In M.A. Ardy et A. Bryman (dir.), *Handbook of data analysis* (p. 649-666). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Davister, C., Defourny, J. et Gregoire, O. (2004). *Work Integration Social Enterprises in the European Union: an Overview of Existing Models*. EMES Working Papers Series, (04)04.
- Duchène, M. et Poplimont, C. (2013). Insertion professionnelle, socialisation des jeunes français « sans qualification » et formation par alternance. *Éducation et socialisation*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://edso.revues.org/460> ; DOI : 10.4000/edso.460>.
- De Fleury, V.A. et Lanlo, A. (2001). Le parrainage, un outil d'accompagnement vers l'emploi. *Éducation Permanente. Paroles de praticiens*. Supplément 2001, 23-30.
- Defourny, J. et Nyssens, M. (2010). Conceptions of Social Enterprise and Social Entrepreneurship in Europe and the United States: Convergences and Divergences. *Journal of Social Entrepreneurship*, 1(1), 32-53.
- Defourny, J. et Nyssens, M. (2008). Social Enterprise in Europe: Recent Trends and Developments. *Social Enterprise Journal*, 4(3), 202-228.
- De Gaulejac, V. et Legrand, M. (dir.) (2008). Intervenir par le récit de vie. *Sociologie clinique*. Toulouse : Érès. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info.ezproxy.usherbrooke.ca/intervenir-par-le-recit-de-vie-978274920864.htm>>.
- Delautre, G. (2014). *Le modèle dual allemand : caractéristiques et évolutions de l'apprentissage en Allemagne*. France : Ministère du Travail et de l'Emploi. Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES), 185,

- septembre. Document téléaccessible à l'adresse <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/DE_185.pdf>.
- Délivré, F. (1996). *Le métier de coach*. Paris : Éditions d'Organisation Eyrolles.
- Demazière, D. et Dubar, C. (2005). Récits d'insertion de jeunes et régimes de temporalité. *Temporalités*, 3. Document téléaccessible à l'adresse <http://temporalites.revues.org/452>>.
- Demazière D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion* (2e éd.). Québec : Presses de l'Université Laval (1re éd. 1997).
- Demazière, D. et Dubar, C. (1994). *L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau Trajectoires biographiques et contextes structurels*. Documents synthèse 91 (p. 71-85). Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications.
- Desmarais, D. (2009). L'approche biographique. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 261-389) (5e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1re éd. 1982).
- Deschenaux, F. et C. Laflamme (2007), L'accessibilité et la démocratisation des études au Québec au regard de la scolarité des parents et du type de région d'origine, *Actualité de la recherche en éducation et formation, France, Strasbourg, août*.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- d'Ortun, F. (2009). La persévérance jusqu'au diplôme du secondaire des 16-25 inscrits en zones urbaine et rurale dans les centres de formation générale aux adultes. In N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 77-98). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dubar, C. (2007). Insertion (social and occupational inclusion). In J. Guichard et M. Huteau (dir.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 Concepts clés* (p. 256-263). Paris : Dunod.
- Dubar, C. (1998). Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In B. Charlot et D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi. Éducation et Formation, biennales de l'éducation* (p. 29-37). Paris : Presses universitaires de France.

- Duchène, M. et Popliment, C. (2013). Insertion professionnelle, socialisation des jeunes français sans qualification et formation par alternance. *Éducation et socialisation*, 35. Document téléaccessible à l'adresse <<http://edso.revues.org/460>>.
- Dugué, E., Mathey-Pierre, C., Rist, B. et Waysand, E. (2001). Entre désirs et réalités, l'accompagnement de jeunes sans diplôme ni qualification reconnue. *Éducation permanente. Paroles de praticiens*, 87-106.
- Elder, G.H. Jr, Johnson, M.K. et Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. In J. Mortimer et M. Shanahan (dir.), *Handbook of the life course* (p. 3-22). New York, NY: Plenum.
- Eurostat (2015). *Europe 2020 Indicators-Education. Statistics Explained*. Document téléaccessible à l'adresse <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe_2020_indicators_-_education>.
- Eurostat (2009). *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and training. Indicators and benchmarks*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.eurostat>>.
- Fondation de l'Entrepreneurship (2009). *L'entrepreneuriat : un antidote à l'abandon scolaire. Les effets collatéraux de l'entrepreneuriat à l'école*. Forum d'automne. Québec, 22 octobre. Document téléaccessible à l'adresse <www.entrepreneurship.qc.ca/forum>.
- Forgues, O. (2001). Quand un accompagnement adulte est proposé à des adultes en formation. *Éducation permanente. Paroles de praticiens*, 9-21.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fortin, M.F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fournier, G., Bourassa, B. et Béji, K. (2003). *La précarité du travail : une réalité aux multiples visages*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fournier, G., Monette, M., Pelletier, R. et Tardif, P. (2000). Les diplômés et l'insertion socioprofessionnelle. Résignation déguisée ou adaptation saine à un marché du travail insensé. In G. Fournier et M. Monette (dir.), *L'insertion socioprofessionnelle. Un jeu de stratégie ou un jeu de hasard?* (p. 1-32). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Gagnon, C. et Mazalon, É. (2010). *L'alternance en formation à l'enseignement professionnel : partenariat, accompagnement et professionnalisation*. Communication présentée dans le cadre du Congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCÉE), Montréal, 29 mai-4 juin.
- Ganz, V. (2000). *Impact des stages chez des jeunes du programme d'insertion professionnelle au secondaire*. Maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Gauthier, B. (2011). *L'insertion professionnelle des jeunes n'ayant pas complété leurs études secondaires*. Mémoire de maîtrise en sociologie, Université de Montréal, Montréal.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec (1re éd. 1984).
- Gauthier, M., Hamel, J., Molgat, M., Trottier, C., Turcotte, C. et Vultur, M. (2004). *L'insertion professionnelle et le rapport au travail des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires ou collégiales en 1996-1997*. Québec : Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société.
- Gingras, M. et Sylvain, M. (1999). Un modèle explicatif des transitions personnelles et professionnelles. *Orientation*, 12(1), 14-21.
- Goguelin, P. et Krau, E. (1992). *Projet professionnel, projet de vie*. Collectif Les hommes et les entreprises. Paris : ESF éditeur.
- Gombault, A. (2005). La méthode des cas. *Méthodes et recherches, 2005*, 31-64. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cairn.info/management-des-ressources-humaines--9782804147112-page031.htm>>.
- Gouvernement du Québec (2016). *Pour une politique de la réussite éducative. L'éducation, parlons d'avenir*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.q.cca/fileadmin/site_web/documents/autres/bureau_sm/brochure_consultations_16_sept.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2015). *Approches et pratiques favorisant la persévérance et la réussite scolaires*. Québec : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Document téléaccessible à l'adresse

<<http://www.education.gouv.qc.ca/references/recherches/programmes-de-recherche/recherches-ciblees/approches-favorisant-la-perserverance-et-la-reussite-scolaires/>>.

Gouvernement du Québec (2014). *Indicateurs de l'éducation, éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/indicateurs_2014_fr.pdf>.

Gouvernement du Québec (2014). *Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/references/recherches/programme-de-recherche-sur-la-perserverance-et-la-reussite-scolaires-prprs/>>.

Gouvernement du Québec (2014). *Le marché du travail et l'emploi au Québec. Perspectives à court terme (2013-2017) et à long terme (2013-2022)*. Québec : Emploi-Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.emploiquebec.gouv.qc.ca/uploads/tx_fceqpubform/00_IMT_Perspectives_2013-22.pdf>

Gouvernement du Québec (2013). *Taux de sortie sans diplôme ni qualification (décrochage annuel) parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2010-2011. Données officielles*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2012). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire. Édition 2012*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Dipl_Qual_sec2012.pdf>.

Gouvernement du Québec (2011). *Indicateurs de l'éducation-Édition 2011*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=12>>.

Gouvernement du Québec (2009a). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <www.prel.qc.ca/files_a-propos/09_Lecole_jy_tiens.pdf>.

- Gouvernement du Québec (2009b). *Plan stratégique 2009-2013*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/PlanStrategique2009-2013.pdf>>.
- Gouvernement du Québec (2008a). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2008*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Direction de la recherche, des statistiques et de l'information. Secteur de l'information et des communications.
- Gouvernement du Québec (2008b). *Évaluation des effets du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.crexe.enap.ca/CREXE/Publications/Lists/Publications/Attachments/124/R%C3%A9ussite%20scolaire_d%C3%A9finitif_%C3%A9lectro.28avril09.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2003a). *Cadre de référence : table des partenaires de l'île de Montréal pour la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2003b). *Abandon scolaire et décrochage : les concepts. Bulletin statistique de l'éducation, no 25*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <www.mels.gouv.qc.ca/Stat/Bulletin/bulletin_25.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/Agirautrement/agir.pdf>>.
- Groupe de travail sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec et McKinsey et compagnie (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Montréal : BMO Groupe Financier.
- Guichard, J. (2007a). Histoire de vie (récit de vie) (Life history, life story, life narrative). In J. Guichard et M. Huteau (dir.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 Concepts clés* (p. 243-247). Paris : Dunod.
- Guichard, J. (2007b). Projet (Plan, Project, Prospect). In J. Guichard et M. Huteau (dir.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 Concepts clés* (p. 344-352). Paris : Dunod.
- Guitard, C. (2005). *Le projet*. Service de Pédagogie expérimentale. Université de Liège.

- Hardy, M. et Ménard, L. (2002). *Marginalité des apprentissages en entreprise : encadrement de la formation professionnelle en alternance par les enseignants*. Texte de communication non publié présenté au Congrès de PAFIRSE, Pau, 9-11 mai.
- Hart, W.A. (2016). La formation duale de l'Allemagne et de la Suisse : caractéristiques qui étonnent et détonnent du point de vue nord-américain. *Observatoire compétences-emplois (OCE)*, 6(4).
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève. Essai*. Montréal : Éditions du Méridien.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. et Pagani, L.S. (2008). School Engagement Trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(2), 21-40.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (2000). Predicting Different types of School Dropouts: A Typological Approach With Two Longitudinal Samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Jobert, R. (2004). *Le récit biographique. De la recherche à la formation. Expériences et questionnements*. Paris : L'Harmattan.
- Johnson, M.K., Crosnoe, R. et Elder, G. Jr (2011). Insights on Adolescence From a Life Course Perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 1(21), 273-280.
- Josso, M.-C. (2000). Histoire de vie et projet. *Éducation permanente*, 142, 71-85.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 209-233). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004) (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Ladeuix, C. (2001). *Exclusion, économie sociale et pratiques d'insertion socioprofessionnelle : le cas des entreprises d'insertion du Québec*. Maîtrise en sociologie, Université du Québec à Montréal, Montréal.

- Laflamme, C. (1993). Introduction. In C. Laflamme (dir.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (p. 11-40). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lafortune, L. (2014). Donner la parole aux jeunes et faire entendre leurs voix. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 258-282.
- Lamarche, L. (2008). L'accompagnement dans l'insertion socioprofessionnelle : une relation qui aide. *Carrierologie* 9(1). Document téléaccessible à l'adresse <www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/08_lamarche/>.
- Langevin, L. et Villeneuve, L. (dir.) (1997). *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (p. 311-336). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, C., Labrie, D. et Laberge, J. (2010). *Les effets des projets entrepreneuriaux à l'école sur la réussite scolaire et professionnelle des jeunes : l'expérience québécoise*. Rapport de recherche soumis au Secrétariat à la jeunesse. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval.
- Larousse (2008). *Le petit Larousse Illustré*, Édition 2009. Paris : Éditions Larousse.
- Laval, C., Weber, L., Baunay, Y., Cusso, R., Dreux, G. et Rallet, D. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris : Éditions Nouveaux Regards.
- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin (1re éd. 1974).
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. Paris : L'Épi.
- Le Guellec, Y. (2001). « Facilitateur social » : un nouvel emploi. *Éducation permanente. Paroles de praticiens. Supplément 2001*, 47-50.
- Lessard, A. (2004). *Le genre et l'abandon scolaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lewis, O. (1963). *Les enfants de Sanchez. Autobiographie d'une famille mexicaine* (2e éd.). Paris : Gallimard (1re éd. 1961).

- L'Hostie, M. et Boucher, L.-P. (dir.) (2004). *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- L'Hostie, M., Robertson, A. et Sauvageau, J. (2004). L'accompagnement d'enseignantes novices en enseignement au collégial. In M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 127-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lhotellier, A. (2001). L'accompagnement : tenir conseil. *Carriérogie*, 9(1). Document téléaccessible à l'adresse <www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/02_lhotellier/>.
- Limoges, J. (2005). *Une approche développementale de l'accompagnement mentorat dictée par les tiers de carrière et l'efficience. Le mentorat efficace, une question d'avenir*. Communication présentée dans le cadre du colloque Mentorat Québec, Montréal, 3-5 décembre.
- Limoges, J. (2001). Le maintien et son accompagnement mis en pièce! *Carriérogie*, 9(1). Document téléaccessible à l'adresse <www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/02_limoges/>.
- Mandoué, D. (2011). *L'insertion professionnelle des jeunes de milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.
- Maurais, Y. (2010). *L'école et le monde du travail. Guide pratique pour un partenariat réussi*. Québec : Septembre Éditeur.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue didactique professionnel. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Mazalon, É., Beaucher, C. et Langlois, M. (2010). L'évolution et la détermination des projets d'élèves inscrits dans un programme de formation professionnelle en alternance travail-études. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(10), 1-20.
- Mayer, K.U. (2009). New directions in life course research. *Annual Review of Sociology*, 35, 413-433.
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C. et Turcotte, D. (dir.) (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaétan Morin.

- Ménard, L.J. (2009). *Au-delà des chiffres... une affaire de cœur*. Montréal : BMO Groupe financier.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from Case study research in education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mitchellin Institute (2015). *Educational opportunity in Autralia. Who succeeds and who misses out*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mitchellinstitute.org.au/wp-content/uploads/2015/11/Educational-opportunity-in-Australia-2015-Who-succeeds-and-who-misses-out-19Nov15.pdf>.
- Molgat, M. (1999). De l'intégration à l'insertion... Quelle direction pour la sociologie de la jeunesse? In M. Gauthier et J.F. Guillaume (dir.), *Définir la jeunesse? D'un bout à l'autre du monde* (p. 77-94). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Molgat, M. et Vultur, M. (2009). L'insertion professionnelle des jeunes québécois diplômés et non diplômés de l'école secondaire. Quel rôle joue la famille? *Recherches sociographiques*, L(1), 41-66.
- National Education Association (2008). *Preventing Future High School Dropouts. An advocacy and Action Guide for NEA State and Local Affiliates*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.nea.org/assets/docs/HE/dropoutguide1108.pdf>>.
- Nauze-Fichet, E. (2005). Les projets professionnels des jeunes sept ans après leur entrée au collègue. *Éducation et Formations*, 72, 113-123.
- Nicole-Drancourt, C. et Roulleau-Berger (2001). *Les jeunes et le travail 1950-2000*. Paris : Presses universitaires de France.
- Nicole-Drancourt, C. et Roulleau-Berger (1995). *L'insertion des jeunes en France*. Paris : Presses Universitaires de France.
- O'Connor, P. et Meinhard, A. (2014). *Work Integration Social Enterprises (WISEs): Their Potential Contribution to Labour Market (Re-)Integration of At Risk Populations*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sess.ca/english/wp-content/uploads/2014/12/OConnorMeinhard.OHCRIF-report-2014.FINAL_.pdf>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2016). *Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2016*. Paris : OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2016-fr>.

- Organisation de coopération et de développement économiques (2013). *Local Strategies for Youth Employment Learning from Practice*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/cfe/leed/Local%20Strategies%20for%20Youth%20Employment%20FINAL%20FINAL.pdf>>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2011). *Equity and Quality in Education – Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://oecd.org/edu/school/equityandqualityineducation-supporting-disadvantaged>>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2008). *Education at a Glance; OECD indicators*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/educationataglance2008oecdindicators.htm>>.
- Organisation de coopération et de développement économique (2007). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/39308942.pdf>>.
- Orofiamma, R., Dominicé, P. et Lainé, A. (dir.) (2000). Les histoires de vie. Théories et pratiques. *Éducation permanente*, 142, 1-252.
- Pageau, D. (2005). *L'information continue Express. Apprendre tout au long de la vie*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, no 7. Document téléaccessible à l'adresse <www.collections.banq.qc.ca/ark/52327/bs22428>.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris : Armand Colin (1re éd. 2003).
- Papinot, C. et Vultur, M. (dir.) (2010). *Regard sur... les jeunes au travail. Regards croisés France-Québec*. Québec : Presses universitaires de France.
- Paugam, S. (2005). *Les formes élémentaires de la pauvreté. Le lien social*. Paris : Presses universitaires de France.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-108.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.
- Paul, M. (2001). Ce qu'accompagner veut dire. *Carriérologie*, 9(1), 122-144. Document téléaccessible à l'adresse <www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/07_paul/>.

- Pemartin, D. (1995). Les démarches de projets personnels. Les psychopédagogies en question(s)? France : Éditions EAP.
- Philippert, C. et Wiel, G. (1995). *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*. Lyon : Chronique sociale.
- Pierre, A. (2009). Les entreprises d'insertion sociale à Montréal : trajectoire des participants. *Lien social et Politiques*, 61, 171-185.
- Pineau, G. et Legrand, J.L. (2007). *Les histoires de vie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Potvin, P. (2015). Le décrochage scolaire, son dépistage et l'intervention. *Les cahiers dynamiques* 63. Pau : Édition Cairn.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes, R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire. Y a une place pour toi!* (2e éd.). Québec : Centre de transfert de la réussite éducative du Québec (CTREQ) (1re éd. 2004).
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (4e éd.). Bruxelles : Pierre Mardaga, éditeur (1re éd. 1995).
- Pratte, L. (2009). *L'accompagnement des élèves féminines en stage de formation professionnelle dans un métier traditionnellement masculin*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Quintero, Y. (2011). *Facteurs de réussite des participants au programme d'entreprises d'insertion socioprofessionnelle : le cas de La Relance Outaouais Inc.* Mémoire de maîtrise en science-relations industrielles et ressources humaines. Université du Québec en Outaouais, Gatineau.
- Réseau des carrefours jeunesse emploi du Québec (2015). *Un partenaire gagnant pour la jeunesse*. Mémoire du RCJEQ, dans le cadre du renouvellement de la Politique jeunesse du gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cjereseau.org/le-rcjeq/publications/memoire-du-rcjeq-2015/>>.
- Réseau des carrefours jeunesse-emploi du Québec (2013). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cjereseau.org/jeunes/partenaires.php>>.

- Riverin-Simard, D. (2000). *Projet professionnel. Mes points d'interconnexion avec le marché du travail*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www2.fse.ulaval.ca/danielle.riverin-simard/pdg/individu%20f.pdg>>.
- Roberge, M. (2002). À propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers. *Éducation permanente*, 153(4), 100-107.
- Roberge, M. (2001). Réflexions d'une praticienne de l'orientation sur l'accompagnement et les transitions socio-professionnelles. *Carriérologie*, 9 (1). Document téléaccessible à l'adresse <www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1/09_roberge/>.
- Romelaer, P. (2007). L'entretien de recherche. In P. Roussel et F. Wacheux (dir.), *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (p. 101-137). Bruxelles : De Boeck.
- Rose, J. (2007). Jeunes (Youngsters, Young people). In J. Guichard. et M. Huteau (dir.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 Concepts clés* (p. 344-352). Paris : Dunod.
- Rose, J. (1999). Peut-on parler de stratégie d'insertion des jeunes? In M. Gauthier et J.F. Guillaume (dir.), *Définir la jeunesse? D'un bout à l'autre du monde* (p. 161-178). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, N. (2016). Le Carrefour jeunesse-emploi : un maillon important du retour en formation des jeunes de 16 à 24 ans. *Observatoire Jeunes et Société. Bulletin d'information*, 13(2), 4-6.
- Rousseau, N. (dir.) (2009a). *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2009b). La qualification et la diplomation des jeunes selon six perspectives. In N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 1-4). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2003). *Les centres de formation en entreprise et récupération. Pour une pédagogie émancipatrice*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Rousseau, N., Samson, G. et Bergeron, G. (2007). Parcours de formation axée sur l'emploi : facteurs d'influence pour persévérer... *Vie pédagogique*, 44.
- Rousseau, N., Tétrault, K., Bergeron, G. et Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie*, XXXV(1), 76-94.

- Roy, S. (2015). *Accompagnement de stagiaires dans le milieu de travail en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Roy, S.N. (2009). L'étude de cas. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e éd.) (p. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec (1re éd. 1982).
- Samson, G. (2007). Employabilité, insertion et transfert des apprentissages. Étude exploratoire dans les CFER. *Éducation et francophonie*, XXXV(1), 56-75.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5e éd.) (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec (1re éd. 1982).
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Secrétariat à la jeunesse (2009). *Stratégie d'action jeunesse*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.jeunes.gouv.qc.ca/strategie/documents/strategie-action-jeunesse-2009-2014.pdf>>.
- Shaw, I. et Lunt, N. (2011). Navigating practitioner research. *British Journal of Social Work*, 41, 1548-1565.
- Smink et Schargel (2007). *15 Effective Strategies for Dropout Prevention*: Schargel Consulting Group. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.schargel.com/2007/12/17/15-effectiv-strategies-for-dropout-prevention/>>.
- Speroni, S. (2001). L'accompagnement soulève des questions éthiques. *Éducation permanente. Paroles de praticiens. Supplément 2001*, 169-176.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Statistique Canada (2016). *Enquête sur la population active*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca/fra/enquete/menages/3701>>.
- Statistique Canada (2012). *Indicateurs de l'éducation au Canada. Le ralentissement économique et le niveau de scolarité*. Feuillet d'information 81-599-X2012009. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/120621/dq120621c-fra.pdf>>.

- Statistique Canada (2014). *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale*, 2014. Tableau A.2.1, p. 45. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-604-x/81-604-x2014001-fra.pdf>>.
- Supeno, E. (2013). *Bifurcations biographiques dans les parcours de vie de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Supeno, E. et Bourdon, S. (2013). Bifurcations, temporalités et contamination des sphères de vie. *Agora Débats Jeunesses*, 65(3), 109-123.
- Thomas, W. et Znanieck, F. (1958). *The Polish Peasant in Europe and America*. New York, NY: Dover publications, Inc.
- Totchilova-Gallois, E. et Lévêque, M. (2002). La fonction du mentoring dans les structures éducatives, sportives et professionnelles. *Éducation permanente*, 153(4), 155-165.
- Trottier, C. (2005). Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Lien social et politiques-RIAC*, 43, 93-101.
- Trottier, C. et Gauthier, M. (2007). Le cheminement scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires. In S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Regard sur... les jeunes et le travail* (p. 173-194). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Trottier, C., Gauthier, M., Hamel, J., Turcotte, C. et Vultur, M. (2006). La signification du diplôme et de la formation chez des jeunes en insertion professionnelle qui ont interrompu leurs études secondaires. In K. Béji et G. Fournier (dir.), *De l'insertion à l'intégration socioprofessionnelle. Rôles et enjeux de la formation initiale et de la formation continue* (p. 1-17). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Trottier, C., Gauthier, M. et Turcotte, C. (2007). Insertion professionnelle et rapport au temps de jeunes ayant interrompu leurs études secondaires. *SociologiesS. Théories et recherches*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://sociologies.revues.org/212>>.
- Trottier, C., Gauthier, M. et Turcotte, C. (2005). *Typologie de jeunes québécois ayant interrompu leurs études du point de vue de leur insertion professionnelle*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.eses.pt/interaccoes>>.
- Trottier, C., Laforce, L. et Cloutier, R. (1998). Les représentations de l'insertion professionnelle. In B. Charlot et D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi. Éducation et formation, biennales de l'éducation* (p. 309-341). Paris : Pesses universitaires de France.

- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal (1re éd.1993).
- Van Neste, M. (2000). Au cœur de la réussite : le projet de vie de l'élève. *Vie pédagogique*, 117, 21-24.
- Verhaeghe, J.C., Wolfs, J.L., Simon, X. et Compère, D. (2004). *Pratiquer l'épistémologie. Un manuel pour les maîtres et formateurs*. Belgique : De Boeck Université.
- Vernières, M. (1997). L'insertion professionnelle, Analyses et Débats. *Économica*, 58(1), 119.
- Villemagne, C. et Myre-Bisaillon, J. (2015). *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoins d'accompagnement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Villeneuve, L. (1997). Formation des professionnels à l'encadrement des stages. In L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXIe siècle* (p. 188-199). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Vincens, J. (1998). L'insertion professionnelle des jeunes, quelques réflexions théoriques. *Formation-Emploi*, 61, 59-72.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes : à la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation-Emploi*, 60(1),21-36.
- Vultur, M. (2009). Les jeunes qui abandonnent les études secondaires ou collégiales : rapport à l'école et aux programmes d'aide à l'insertion socioprofessionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 55-67. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/29923ar>>.
- Vultur, M. (2007). Formes d'entrée sur le marché du travail et trajectoires professionnelles des jeunes faiblement scolarisés. *Éducation et francophonie*, XXXV(1), 120-139.
- Vultur, M. (2005). Aux marges de l'insertion sociale et professionnelle : étude sur les jeunes « désengagés ». *Nouvelles pratiques sociales*, 17(2), 95-108.
- Vultur, M. (2003). *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes « désengagés ». Analyse du programme d'intervention de La Réplique*. Québec : Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société.

- Vultur, M., Gauthier, M. et Trottier, C. (2006). *L'emploi chez les jeunes sans diplôme*. Montréal : L'Institut du Nouveau Monde. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.institutdunouveaumonde.org/pdf/activites/ee/2006_vultur.pdf>
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: design and methods* (5e éd.). Los Angeles, CA: Sage.
- Young, R.A. et Valach, L. (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35(4), 495-509. Document téléaccessible à l'adresse <<http://osp.revues.org/index1168.html>>.

ANNEXE A
PREMIER ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ
(PARTICIPANTE ET PARTICIPANT)

Projet de recherche: accompagnement de projets personnels et professionnels de jeunes adultes non diplômés en entreprises d'insertion socioprofessionnelle.

Première partie : Introduction

Accueil du jeune adulte, présentation brève du projet de recherche en insistant sur la confidentialité et le volontariat. Lui donner une idée des questions qui suivront (sur le cheminement scolaire, l'insertion socioprofessionnelle, l'accompagnement et ses projets personnels et professionnels). L'entretien devrait durer environ 50 minutes. Signature du consentement.

Prénom : _____

Date de l'entretien : _____

Deuxième partie : questions et sujets abordés

Cette seconde partie est composée de quatre thèmes, soit : le cheminement scolaire, l'insertion socioprofessionnelle, les projets personnels et professionnels et l'accompagnement reçu au sein de l'entreprise d'insertion.

Thème: Le cheminement scolaire

Raconte-moi ton cheminement à l'école depuis... le primaire.

Que retiens-tu de l'école? Qu'as-tu apprécié? Qu'as-tu moins apprécié?

Y avait-il des personnes importantes dans ton cheminement scolaire?

Thème : L'insertion socioprofessionnelle

A. Sortie et cheminement.

En quelle année as-tu cessé d'aller à l'école?

Raconte-moi ton cheminement depuis ta sortie de l'école (travail, formation, assurance-emploi, assistance-emploi, etc.).

Y a-t-il des événements importants qui ont marqué ton cheminement depuis la sortie de l'école? Lesquels et pourquoi?

Y a-t-il des personnes importantes dans ton cheminement scolaire? Lesquelles et pourquoi?

B. Passage au sein de l'entreprise d'insertion socioprofessionnelle

Entrée

Comment as-tu été amené à l'entreprise d'insertion socioprofessionnelle? Pourquoi cette entreprise en particulier?

Quel a été l'accueil? Qui as-tu rencontré? Raconte.

Depuis combien de temps es-tu là?

Travail effectué

Parle-moi des travaux que tu effectues dans l'entreprise. Lesquels tu préfères?

Quelles sont les personnes qui t'accompagnent?

Peux-tu les nommer et décrire ce qu'elles font (quel est leur rôle/fonction)?

S'agit-il d'intervenants, de membres de l'équipe? D'autres participants?

Parle-moi de ces personnes et d'événements importants s'il y a lieu.

Parle-moi des relations les plus importantes que tu as dans cette entreprise.

Formation

Parle-moi des formations qui te sont offertes par l'entreprise (ou les partenaires de l'entreprise).

Quelles sont les personnes qui t'accompagnent (intervenants, membres de l'équipe et autres participants)?

Y a-t-il des événements importants pour toi? Raconte-moi.

Décris-moi les relations que tu as avec les intervenants en formation ou les participants dans cette entreprise? Parle-moi de ces personnes.

Préparation à l'emploi

Peux-tu me parler des moyens utilisés par les intervenants pour t'aider à la préparation à l'emploi?

Quelles sont les personnes qui interviennent en matière d'insertion professionnelle (intervenants, membres de l'équipe et autres participants)? Donne-moi des détails.

Thème : L'intervention socioprofessionnelle

Quelles sont les personnes qui interviennent dans ton parcours? Des personnes influentes (aide, support)? Des personnes significatives négativement ou positivement? Parle-moi de ces personnes.

Thème: L'accompagnement¹

Quels sont les moyens prévus pour accompagner les participants au sein de l'entreprise d'insertion? Décris-les.

Y a-t-il des personnes significatives qui t'accompagnent? Qui sont-elles? Quels sont leurs rôles? Pourquoi?

Thème : Les projets personnels (famille, résidence, relations sociales) et professionnels (formation, orientation, emploi)

As-tu des projets ou des buts à court, moyen et long termes (autant personnels que professionnels)? Parle-moi des projets que tu veux réaliser.

Comment crois-tu pouvoir les réaliser? Donne-moi des détails (étapes, personnes impliquées s'il y a lieu, calendrier, etc.). Quels sont les éléments qui te permettent de croire que tu vas les réaliser?

Quelles sont les personnes qui t'accompagnent dans tes projets? Comment le font-elles?

Troisième partie :

- A. Quelles sont les autres informations ou les événements que tu considères importants de raconter sur ton expérience au sein de l'entreprise d'insertion socioprofessionnelle et des personnes qui accompagnent ce moment de ta vie?
- B. Qu'est-ce que tu considères comme important au niveau de tes projets et tes buts personnels et professionnels?
- C. Qu'est-ce qui, selon toi, est important maintenant dans ton cheminement? Pourquoi?

¹Ce terme peut comprendre la supervision, l'encadrement, le *coaching*, le mentorat ou le tutorat; il peut aussi s'agir d'un accompagnement global (à la fois les dimensions sociales et professionnelles) ou spécialisé (selon les disciplines des intervenants).

5. Décris les périodes d'assurance-emploi (chômage) et d'assistance-emploi (aide sociale).

Cinquième partie :

Pour terminer, as-tu des questions, des commentaires sur le déroulement de l'entretien? Est-ce que tu aimerais relire le texte qui sera écrit à partir de notre entretien et recevoir les résultats de la recherche? Si oui, est-ce que tu veux me laisser des coordonnées pour que je te contacte le moment venu?

Participante ou participant :

Signature : _____

Pour la communication des résultats :

No de téléphone : _____

Courriel : _____

Date : _____

Merci d'avoir collaboré à cette recherche!

ANNEXE B
DEUXIÈME ET TROISIÈME ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS
(PARTICIPANTE ET PARTICIPANT)

Projet de recherche: accompagnement de projets personnels et professionnels de jeunes adultes non diplômés en entreprises d'insertion socioprofessionnelle.

Première partie : Introduction

Accueil du jeune adulte, retour sur le projet de recherche en insistant sur la confidentialité et le volontariat. Lui rappeler les questions qui suivront (le travail, la formation et la préparation à l'emploi ainsi que l'intervention socioprofessionnelle et l'accompagnement de ses projets personnels et professionnels). L'entretien devrait durer environ 50 minutes. Signature du consentement.

Prénom : _____

Date de l'entretien : _____

Deuxième partie : questions et sujets abordés

Cette seconde partie est composée de questions sur le travail effectué, la formation et la préparation à l'emploi ainsi que l'intervention socioprofessionnelle et l'accompagnement de projets personnels et professionnels au sein de l'entreprise d'insertion.

Travail effectué

Parle-moi des travaux que tu effectues dans l'entreprise. Lesquels tu préfères?

Quelles sont les personnes qui t'accompagnent?

Peux-tu les nommer et décrire ce qu'elles font (quel est leur rôle/fonction)?

S'agit-il d'intervenants, de membres de l'équipe? D'autres participants?

Parle-moi de ces personnes et d'événements importants s'il y a lieu.

Parle-moi des relations les plus importantes que tu as dans cette entreprise.

Formation

Parle-moi des formations qui te sont offertes par l'entreprise (ou les partenaires de l'entreprise).

Quelles sont les personnes qui t'accompagnent (intervenants, membres de l'équipe et autres participants)?

Y a-t-il des événements importants pour toi? Raconte-moi.

Décris-moi les relations que tu as avec les intervenants en formation ou les participants dans cette entreprise. Parle-moi de ces personnes.

Préparation à l'emploi

Peux-tu me parler des moyens utilisés par les intervenants pour t'aider à la préparation à l'emploi?

Quelles sont les personnes qui interviennent en matière d'insertion professionnelle (intervenants, membres de l'équipe et autres participants)? Donne-moi des détails.

Thème : L'intervention socioprofessionnelle

Quelles sont les personnes qui interviennent dans ton parcours? Des personnes influentes (aide, support)? Des personnes significatives négativement ou positivement?

Parle-moi de ces personnes.

Thème: L'accompagnement¹

Quels sont les moyens prévus pour accompagner les participants au sein de l'entreprise d'insertion? Décris-les.

Y a-t-il des personnes significatives qui t'accompagnent? Qui sont-elles? Quels sont leurs rôles? Pourquoi?

Thème : Les projets personnels (famille, résidence, relations sociales) et professionnels (formation, orientation, emploi)

As-tu des projets ou des buts à court, moyen et long termes (autant personnels que professionnels)? Parle-moi des projets que tu veux réaliser.

Comment crois-tu pouvoir les réaliser? Donne-moi des détails (étapes, personnes impliquées s'il y a lieu, calendrier, etc.). Quels sont les éléments qui te permettent de croire que tu vas les réaliser?

¹Ce terme peut comprendre la supervision, l'encadrement, le *coaching*, le mentorat ou le tutorat; il peut aussi s'agir d'un accompagnement global (à la fois les dimensions sociales et professionnelles) ou spécialisé (selon les disciplines des intervenants).

Quelles sont les personnes qui t'accompagnent dans tes projets? Comment le font-elles?

Troisième partie :

- a) Quelles sont les autres informations ou les événements que tu considères importants de raconter sur ton expérience au sein de l'entreprise d'insertion socioprofessionnelle et des personnes qui accompagnent ce moment de ta vie?
- b) Qu'est-ce que tu considères comme important au niveau de tes projets et tes buts personnels et professionnels?
- c) Qu'est-ce qui, selon toi, est important maintenant dans ton cheminement? Pourquoi?

Quatrième partie :

Pour terminer, as-tu des questions, des commentaires sur le déroulement de l'entretien? Est-ce que tu aimerais relire le texte qui sera écrit à partir de notre entretien et recevoir les résultats de la recherche? Si oui, est-ce que tu veux me laisser des coordonnées pour que je te contacte le moment venu?

Participante ou participant :

Signature : _____

Pour la communication des résultats :

No de téléphone : _____

Courriel : _____

Date : _____

ANNEXE C

CERTIFICAT ÉTHIQUE



Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Accompagnement de projets personnels et professionnels de jeunes adultes non diplômés en entreprise d'insertion socioprofessionnelle

Lise Pratte
Étudiante, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle
Mathieu Gagnon, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire
Suzanne Guillemette, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation
Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation
Julie Myre-Bisaillon, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale
Frédéric Saussez, professeur à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie
Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive
Marianne Xhignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille
Vincent Beaucher, membre versé en éthique
France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 31 mars 2014

ANNEXE D**LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

(Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche)
Accompagnement de projets personnels et professionnels de jeunes adultes non diplômés
en entreprises d'insertion socioprofessionnelle

Lise Pratte, étudiante de doctorat, sous la direction de Claudia Gagnon, Ph. D.,
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Madame,
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif général de cette recherche est de :

Décrire l'accompagnement de projets personnels (reliés à la famille, la résidence et les relations sociales) et professionnels (relatifs notamment au travail, à la formation, l'orientation et la préparation à l'emploi) vécus par de jeunes adultes non diplômés en entreprises d'insertion socioprofessionnelle.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à des entretiens individuels avec la chercheuse au cours des activités en lien avec l'entreprise d'insertion socioprofessionnelle. Les entretiens pourront avoir lieu sur les lieux de l'entreprise ou à l'extérieur, selon votre convenance. Ces entretiens seront enregistrés et porteront sur l'accompagnement de vos projets personnels et professionnels par les intervenants. À partir de ces enregistrements, la chercheuse écrira votre vécu au sein de l'entreprise d'insertion socioprofessionnelle, sous forme de « récit de vie ». Le calendrier prévu comprend trois moments de rencontre pour les entretiens, soit au cours des 1er, 3e et 6e mois de votre séjour au sein de l'entreprise, et une rencontre de validation de votre « récit de vie ».

Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit environ trois heures et le déplacement nécessaire, s'il y a lieu. Il est possible que vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées. Si c'est le cas, vous êtes libre de refuser de répondre à toute question et au besoin, nous pourrions vous référer à des ressources appropriées accessibles pendant vos activités au sein de l'entreprise d'insertion socioprofessionnelle (intervenants sociaux, psychologues ou autres).

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière entièrement confidentielle. La confidentialité sera assurée par un code numérique attribué aux participants aux entretiens et les enregistrements seront protégés par un mot de passe afin d'éviter toute identification. De plus, les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes puisqu'il y aura élimination des renseignements pouvant mener à l'identification des personnes participantes lors de la transcription d'entretiens.

Ces résultats seront diffusés par un résumé de la thèse envoyé aux participants et aux entreprises ayant accepté de collaborer, ainsi que dans le cadre de congrès ou colloques scientifiques et professionnels et de publications (p. ex. articles dans des revues scientifiques et professionnelles). Cependant, aucun moyen de diffusion des résultats ne risque de permettre l'identification des personnes ayant participé à la recherche.

Les données recueillies seront conservées sous clé au bureau de la chercheuse à l'Université de Sherbrooke et les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse, sa directrice et son codirecteur ainsi qu'une ou deux assistantes de recherche (s'il y a lieu). Les données seront détruites au plus tard cinq ans après le dépôt de la thèse de doctorat et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en toute temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services reçus ni la poursuite de vos activités au sein de l'entreprise d'insertion socioprofessionnelle. En effet, le projet n'a aucune visée évaluative de votre performance au sein de l'entreprise.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et inconvénients éventuels mentionnés jusqu'ici (risque d'identification, malaise par rapport à certaines thématiques abordées, inconvénient de temps ou de déplacement), la chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux et pas plus élevés que votre choix de participer au sein d'une entreprise d'insertion socioprofessionnelle. En effet, vous avez choisi de vivre une expérience de travail, de formation et d'insertion socioprofessionnelle et d'être suivi par des intervenants professionnels pendant votre passage au sein de l'entreprise. D'ailleurs, la décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien les services reçus ni la poursuite de vos activités au sein de l'entreprise d'insertion socioprofessionnelle puisque le projet n'a aucune visée évaluative de votre performance au sein de l'entreprise.

Les bénéfices que vous pouvez retirer de votre participation sont les suivants : a) votre apport à l'avancement des connaissances scientifiques et b) les entretiens et les récits de vie peuvent s'avérer des occasions de réflexion personnelle et de meilleure connaissance de soi susceptibles de vous aider dans votre cheminement personnel et professionnel au sein de l'entreprise d'insertion. En effet, ces rencontres et vos récits de vie peuvent s'ajouter aux moments et aux activités déjà prévus dans votre parcours au sein de l'entreprise pour vous faire préciser à la fois vos projets personnels et professionnels et l'accompagnement de ces projets par les intervenants qui vous entourent.

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

(Signature de la chercheuse) (Date de la signature)

Lise Pratte, doctorante, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Chercheuse responsable du projet de recherche
Sous la supervision de :
Claudia Gagnon, professeure agrégée
Département de pédagogie, Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet Accompagnement de projets personnels et professionnels de jeunes adultes non diplômés en entreprise d'insertion socioprofessionnelle. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

J'accepte de participer à un entretien individuel :

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

No de téléphone :

Courriel :

Date :

SVP, signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Éric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant :