



CRIEVAT Laval
Centre de recherche interuniversitaire
sur l'éducation et la vie au travail

CAHIERS DU CRIEVAT LAVAL

**CLIENTÈLES “EN VOIE DE DÉVELOPPEMENT”
REQUIÈRENT ACCOMPAGNATEUR**

**Rapport de recherche sur la reconnaissance des savoirs
d'expérience des intervenantes et des intervenants des
services d'intégration socioprofessionnelle**

Odette Filteau, Bruno Bourassa et Chantal Leclerc

Avril 2001



UNIVERSITÉ
LAVAL

On peut obtenir des exemplaires de ce document à l'adresse suivante :

Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT
Laval)
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval
Québec, Québec
G1K 7P4
Téléphone : (418) 656-2131, poste 2360
Courriel : crievat@fse.ulaval.ca

La reproduction des Cahiers du CRIEVAT Laval a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds Desjardins en développement de carrière

Avant-propos

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur la reconnaissance des savoirs d'expérience des intervenantes et intervenants oeuvrant au soutien à l'emploi dans les réseaux publics de l'éducation et de la main-d'oeuvre (Bourassa, Leclerc, Comeau et Maranda, CRSH, 1999-2002). Celle-ci porte spécifiquement sur les savoirs pratiques des enseignants et professionnels des services d'intégration socioprofessionnelle (SIS). Elle a exigé la participation de douze intervenantes et intervenants : Annie Bélanger, Marthe Bolduc, Christiane Chênevert, Charlotte Cloutier, Martin Côté, Hélène Gagnon, Thérèse Gauthier, Lise Gauvreau, Diane Larouche, Esther Marin, Julie Morissette et Lise Pouliot. C'est avec une générosité et une compétence remarquables que ces personnes ont accepté de nous parler de leurs astuces, des manières dont elles accomplissent leur travail quotidien, des balises qui guident leur action et de la délicate juxtaposition de leurs missions d'éducation et d'intégration socioprofessionnelle. Par ailleurs, il nous faut souligner la collaboration efficace de Denise Beauchêne, conseillère pédagogique, et Claudette Lepage, directrice générale, au fastidieux mais néanmoins essentiel travail de recrutement des participantes et participants à cette recherche. L'appui tangible de Diane Grimard, Pascale Porlier, Francine Riopel, successivement professionnelles-responsables du dossier SIS, et d'Alain Mercier, directeur de la formation générale des adultes, a aussi été fort apprécié. Que tous soient remerciés.

Table des matières

	Page
Avant-propos	iii
Table des matières	iv
Introduction	5
1 Rappel de l'origine et des objectifs de la recherche	6
2 Cadre théorique	8
3 Méthodologie	11
4 Analyse contextuelle de l'intervention dans les SIS	16
4.1 Les services d'intégration socioprofessionnelle	16
4.2 Une organisation administrative souple	18
4.3 Des critères d'admission larges	22
4.4 Des formules de SIS susceptibles d'être adaptées	24
4.5 Une organisation andragogique plutôt théorique	25
4.6 Des équipes de SIS en mode de survie	30
4.7 Une réorganisation chaotique des services liés à l'emploi	33
4.8 Une multitude de partenariats	38
4.9 Une mission d'équilibriste	45
5 Exposé des savoirs d'expérience	47
5.1 L'intervention auprès des élèves-participants	47
5.2 L'intervention auprès des collaborateurs	52
5.3 La gestion du contexte de l'intégration socioprofessionnelle de clientèles démunies	53
5.4 Le maintien de son propre équilibre	54
Conclusion	55
Liste des références	60

Introduction

On connaît assez bien la situation socio-économique difficile qui affecte les possibilités d'intégration en emploi de larges segments de la population. On comprend de mieux en mieux les coûts économiques et sociaux engendrés par le chômage et l'exclusion. On sait aussi que de multiples programmes et organismes de soutien à la main-d'oeuvre et à l'emploi ont été créés ou encore profondément restructurés dans les dernières années. Par ailleurs, on connaît moins bien les pratiques quotidiennes des intervenantes et intervenants d'expérience qui ont pour mission d'aider des personnes défavorisées à acquérir des compétences génériques, socioprofessionnelles et professionnelles en vue d'augmenter leur employabilité, de faciliter leur accès au marché du travail et de s'y maintenir ou, le cas échéant, de poursuivre leurs études. En d'autres termes, quel est le travail concret des enseignants et professionnels ¹ qui accompagnent les clientèles fragilisées sur la voie d'une amélioration qualitative et durable de leurs potentialités?

Afin de pallier cette méconnaissance de ce qui se fait en matière d'éducation et d'intégration à l'emploi pour les plus démunis, la présente recherche s'appuie sur une démarche de révélation, d'explicitation et de reconnaissance des savoirs d'expérience développés dans les services d'intégration socioprofessionnelle (SIS) de deux régions du Québec.

La première partie de ce rapport rappelle l'origine de la recherche et ses objectifs. Les deuxième et troisième parties présentent les principaux éléments des cadres théorique et méthodologique. La quatrième partie propose une analyse contextuelle de l'intervention dans les SIS. En plus de fournir les renseignements essentiels qui permettent de comprendre le contexte, nous relèverons certains écarts observés entre le travail prescrit aux intervenants des SIS, particulièrement en raison de la bidimensionalité de leur mission de formation et d'intégration, et le travail réel qu'ils accomplissent, c'est-à-dire un travail souvent invisible et autrement plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord. L'analyse permet de mettre au jour la rationalité des savoirs d'expérience sur lesquels se fonde l'expertise des SIS. La cinquième partie de ce rapport traduit en savoirs d'expérience les résultats de la précédente analyse. Afin d'inclure dans ce rapport un peu de la richesse des témoignages recueillis, les données analysées dans les deux dernières parties seront illustrées et appuyées d'extraits d'entrevues.

¹ Les auteurs utilisent indifféremment le masculin ou le féminin, de façon à alléger le texte.

1. Rappel de l'origine et des objectifs de la recherche

Derrière leur mandat officiel d'offrir des services d'enseignement pour favoriser l'intégration socioprofessionnelle de clientèles adultes désavantagées par rapport aux études et à l'emploi, les intervenantes et intervenants des SIS effectuent un travail discret de remobilisation des personnes en leur redonnant confiance et espoir dans une prise en charge de leur vie. C'est un travail essentiel mais néanmoins méconnu. Dans la lutte contre l'isolement et l'exclusion, les intervenants des SIS travaillent souvent dans l'ombre pour le droit de chacun à la dignité procurée par une "place au soleil" : leurs services permettent aux adultes tantôt d'actualiser leur potentiel de scolarisation ou d'alphabétisation, tantôt de mieux assumer une marginalisation tributaire d'une sous-culture, tantôt de se réapproprier "au clair" des compétences acquises via un travail "au noir".

Dans le contexte actuel de rationalisation, de réforme des programmes éducatifs, sociaux et d'intégration à l'emploi, de remise en question des pratiques et des services, les SIS assument tant bien que mal leur mission. Leurs enseignants et professionnels continuent malgré ces bouleversements leur travail quotidien auprès de la détresse, de l'impuissance et de la révolte de leurs élèves. Ces intervenantes et intervenants, eux-mêmes le plus souvent en condition de travail précaire, bien qu'elles et ils se sentent interpellés par la vaste démarche d'évaluation des mesures de soutien à l'emploi amorcée par l'État québécois au cours des dernières années, trouvent, pour le moment, un sens à leur travail dans la relation éducative qu'ils construisent avec leurs clientèles. Ce positionnement condamne toutefois leurs savoirs d'expérience à l'invisibilité.

Or, on peut penser qu'au fil des ans, celles-ci et ceux-ci ont mis au point des stratégies plus ou moins conscientes, plus ou moins affichées, qu'ils réutilisent au besoin et qu'ils ajustent constamment, sans pourtant les nommer, les analyser en profondeur ou en défendre la pertinence. Il s'agit souvent de savoirs tacites qui ne franchissent pas les limites des expériences individuelles ou qui restent cloisonnées dans les équipes locales des SIS. Pour être reconnus et appréciés à leur juste valeur, ces savoirs d'expérience doivent pouvoir s'objectiver, c'est-à-dire se rendre visibles et dicibles (Bourdieu, 1984), se transposer dans des espaces publics, être discutés et s'intégrer dans un stock commun de connaissances légitimées et explicites. La présente recherche s'inscrit précisément dans cet effort d'objectivation. Ainsi, à l'invitation des chercheurs universitaires, les intervenantes et intervenants décrivent ici leur mode particulier d'intervention, exposent l'analyse qu'ils font des problématiques d'exclusion socioprofessionnelle et les types de solutions qu'ils ont mis au point pour aider leurs élèves adultes à accéder à davantage d'autonomie et de dignité.

En somme, cette étude vise à révéler, à expliciter et à légitimer les savoirs d'expérience acquis, au fil du temps, par les enseignants et professionnels des SIS qui interviennent directement auprès de personnes qui éprouvent des difficultés fort diverses d'intégration socioprofessionnelle. Ses objectifs sont de :

- révéler les sources de satisfaction, mais aussi les difficultés, les impasses et les contradictions rencontrées par les intervenants et intervenantes dans la réalisation de leur travail;
- expliciter les savoirs d'expérience logés dans leurs pratiques respectives et mettre au jour les stratégies individuelles ou collectives déployées plus ou moins clandestinement pour accomplir leur travail;
- transposer les savoirs d'expérience (savoirs et savoir-faire) en compétences discursives (savoir-dire) de façon à pouvoir en reconnaître la pertinence et, éventuellement, en légitimer l'usage;
- poser les bases d'un cadre général de pratique cohérent avec les réalités auxquelles les intervenants font face et intégrant les acquis de leur culture et de leurs savoirs d'expérience.

L'atteinte de ces objectifs passe par une série d'entrevues de groupes auprès d'une douzaine d'intervenantes et intervenants provenant de différentes formules de SIS qui s'adressent à une variété de clientèles. Elle se fonde sur leur engagement dans une démarche praxéologique où elles et ils sont considérés comme témoins, mais aussi comme co-chercheurs.

2. Cadre théorique

Le cadre théorique de la recherche se situe dans le paradigme du constructivisme social (Berger et Luckman, 1989) et de la pratique réflexive (Nélisse, 1997; Schön, 1994). Il s'appuie principalement sur la reconnaissance des savoirs d'expérience (c'est-à-dire des savoirs en action et sur l'action) décrits par Schön (1994) ainsi que sur la reconnaissance des capacités stratégiques des acteurs qui font que leur conduite se fonde sur une capacité étonnante à considérer une foule de contraintes, de possibilités et d'impondérables (Giddens, 1987). Il s'inspire enfin de la psychodynamique du travail qui met en lumière l'investissement des travailleurs pour réduire un décalage fréquent entre le travail prescrit et le travail réel (Dejours, 1993).

Comme point de départ, nous posons les quatre postulats suivants, adaptés de la théorie de la structuration de Giddens. 1/ Les intervenants sont des agents compétents qui ont une connaissance remarquable des conditions et des conséquences de ce qu'ils font; pourtant cette compétence s'ancre dans la conscience pratique sans se transposer nécessairement dans une compétence discursive. 2/ La compétence des intervenants est sans cesse limitée, d'une part, par leur inconscient et, d'autre part, par les conditions non reconnues et les conséquences non intentionnelles de leur action. 3/ L'étude des pratiques de la vie quotidienne et des routines est essentielle à l'analyse de la reproduction ou de la transformation des pratiques instituées. 4/ Cette étude doit nécessairement prendre en considération les contextes d'interaction, les rôles et les appartenances des acteurs, les contraintes à partir desquelles ils ajustent leur conduite, les liens systémiques des milieux d'intervention avec d'autres systèmes et sous-systèmes sociaux ainsi que la question fondamentale du pouvoir des acteurs.

Conformément à la perspective constructiviste de Berger et Luckman, les intervenants sont considérés comme des créateurs de réalités. Ils le sont d'une manière discrète lorsqu'ils réaménagent subtilement les routines et les rituels de la vie ordinaire; ils le sont d'une manière plus évidente lorsque ces routines et rituels ne suffisent plus à contenir et expliquer les situations critiques dans lesquelles ils sont impliqués. Leurs expériences de la vie quotidienne produisent une réalité faite de toutes les pratiques qui se reproduisent, mais aussi des pratiques qui se développent et se réinventent en débordant du cadre prescrit des rôles et des attentes institués. Faite de solutions qu'on met au point au jour le jour, de connaissances et de savoir-faire qui se construisent dans l'action, cette réalité de la vie quotidienne occupe une position privilégiée

dans la conscience pratique des sujets (Berger et Luckman, 1989). C'est au coeur de cette réalité complexe, hétérogène, précaire et souvent problématique que se produit l'action émergente et divergente qui constitue le ferment du changement. Cette action témoigne de la capacité des acteurs à comprendre les rôles qu'on leur assigne et qu'ils endossent, mais aussi de leur capacité à se positionner et à faire les choses autrement (Giddens, 1987).

En psychodynamique du travail, on définit le travail humain par l'activité déployée par les hommes et les femmes pour faire face à ce qui n'est pas déjà donné par l'organisation prescrite du travail (Dejours, 1993), c'est-à-dire par les trucs, les astuces et les ajustements créatifs requis pour atteindre les objectifs de production en comblant le décalage qui existe toujours entre la stricte exécution des tâches - le prescrit - et les exigences impératives des situations concrètes de travail - le réel - (De Bandt, Dejours et Dubar, 1995). C'est dans cet espace trouble et indéfini entre le prescrit et le réel que les intervenants donnent le meilleur d'eux-mêmes et s'investissent intellectuellement, émotivement et physiquement pour créer des conditions favorables à la réalisation de leurs aspirations et de leur projets.

Les solutions aux problèmes et aux désirs quotidiens méritent donc toute notre attention parce qu'elles s'associent à des processus intentionnels, interactifs et intersubjectifs par lesquels les intervenants et les populations auprès desquelles ils travaillent se définissent, se reconnaissent et se transforment mutuellement tout en transformant leur environnement. Contrairement aux idéaux désincarnés, la puissance et la valeur de ces solutions mises au point par les intervenants résident dans le fait qu'elles s'inscrivent bien concrètement dans le temps qu'ils ont, dans l'espace qu'ils occupent, dans les rapports qu'ils réussissent à construire avec leur clientèle, dans la culture qu'ils transportent et dans l'exploitation de certaines possibilités, parmi d'autres qui leur apparaissent plus directement accessibles (Leclerc, 1999).

Ce n'est toutefois que dans l'interaction que ces expériences de la vie quotidienne peuvent être symbolisées par le langage qui permet aux sujets de cristalliser et de stabiliser leur propre subjectivité en l'introduisant dans l'univers intersubjectif (Berger et Luckman, 1989). Les pratiques de la vie quotidienne doivent faire l'objet d'une reconnaissance sans laquelle elles restent cloisonnées et sans impact. Cela suppose que les intervenants puissent élucider les raisons qui font qu'ils s'investissent dans certaines pratiques et les questions que ces investissements occasionnent (Schön, 1994). De cette manière, ils développent des liens sociaux, une éthique et une solidarité qui leur permettent d'instaurer de nouvelles règles entre eux, mais aussi de faire porter leur voix et de se mobiliser pour une action transformatrice (Dejours,

1995). En investissant un espace de parole dans lequel on peut risquer de dire l'inédit, de révéler la rationalité de ses conduites et de délibérer du sens et des conséquences non intentionnelles de ces conduites avec d'autres, on s'habilité à reconnaître les contraintes et les contradictions collectives auxquelles on doit faire face, puis à reconstruire collectivement de nouveaux référentiels symboliques et normatifs.

3. Méthodologie

Afin de reconnaître ces pratiques implicites des intervenants, la méthode d'entrevues de groupe, successives et avec les mêmes personnes, en autant que faire se peut, est retenue. Cette méthode s'impose parce qu'elle permet :

- la révélation des stratégies individuelles déployées par les intervenants pour composer avec les contraintes inhérentes à leur travail auprès de leurs clientèles, au premier chef, mais également auprès des entreprises et d'autres services liés à l'emploi;
- la transposition de situations singulières de travail dans la conscience collective et dans la construction de représentations partagées d'une réalité;
- l'agitation des sentiments et des opinions, essentielle à la transformation et au raffermissement des positionnements individuels et collectifs;
- la délibération par laquelle on stabilise certaines règles de pratique professionnelle;
- l'objectivation des pratiques expérientielles dans un univers symbolique qui leur permet de s'incorporer dans un stock commun de connaissances, de se faire reconnaître publiquement, d'acquérir la légitimité requise pour se transmettre des milieux de pratiques aux instances politiques décisionnelles.

Largement inspirée de la psychodynamique du travail, cette méthode rend possible la révélation des pratiques individuelles et la création d'un espace de parole dans lequel les contraintes et les règles explicites et implicites de la vie quotidienne des intervenants peuvent être utilement révélées, discutées, remises en cause et réincorporées dans les règles du travail (Dejours, 1995). Pour que les pratiques émergentes et divergentes des intervenants prennent un sens et fassent leur marque par rapport aux règles et pratiques instituées, elles doivent en effet faire l'objet d'un processus de symbolisation et d'objectivation par lequel elles deviennent des entités reconnaissables, mémorables et transmissibles (Leclerc, 1999). Le langage permet cette objectivation des pratiques expérientielles individuelles ainsi que leur incorporation dans une réalité de sens commun et dans une tradition qui va en s'élargissant depuis les lieux de rencontres de la vie de tous les jours jusqu'à un espace macrosocial, en passant par différentes structures intermédiaires. Pour être transformatrice, la parole qui s'affirme doit donc être une parole collective, une parole qui a des échos chez les autres et qui laisse ses traces dans un espace public (Dejours, Dessors et Molinier, 1994). Dans ces lieux de parole et de délibération, les intervenants s'appriivoisent et s'exposent au jugement de personnes qui partagent des conditions de travail similaires. Cela suppose non seulement un consentement des individus à participer à une recherche, mais un

désir de tisser des liens de confiance qui passent par une prise de risque identitaire liée au dévoilement de leurs ressources, de leurs ruses et astuces, mais aussi des stratégies qu'ils déploient pour contrer leur souffrance professionnelle.

Nous adaptons aussi une partie de la méthode d'explicitation des modèles d'action développée par Bourassa, Serre et Ross (1999) : cette approche réflexive, inspirée des travaux de Schön (1994) et de Argyris et Schön (1974), part d'abord de l'analyse d'actions concrètes et de situations critiques qui se présentent dans la vie quotidienne. Elle va ensuite vers des faits plus abstraits, soit vers l'analyse des intentions, des représentations qui guident l'action et des conséquences des stratégies mises en oeuvre dans la vie quotidienne.

Le protocole de recherche prévoit cinq rencontres successives avec les mêmes intervenants. Toutefois, en raison de difficultés, qu'il est permis d'espérer ponctuelles, surtout attribuables aux resserrements budgétaires d'Emploi-Québec au moment de l'enquête ² et à une attrition importante au sein du groupe de départ, un total de sept rencontres ont été tenues en parallèle. En l'occurrence, quatre rencontres ont eu lieu dans la région de Québec et trois, dans la région de Sherbrooke. Chacune des rencontres durait environ trois heures. Six intervenantes de divers formats de SIS (SIS-12 semaines à SIS-60 semaines, SIS-Alphabétisation), en provenance de deux centres d'éducation des adultes, ont participé au premier groupe. Le second groupe était composé de cinq intervenantes et d'un intervenant du même centre d'éducation des adultes, oeuvrant dans différentes formules de SIS (SATI - clientèle immigrante, entreprise d'insertion, école-entreprise, SIS-régulier).

Trois conditions doivent être respectées dans cette méthodologie :

— Les rencontres se font auprès de personnes qui se rencontrent sur une base volontaire et qui ont une expérience d'intervention directe auprès de la clientèle. En plus de favoriser l'établissement d'un climat de confiance, ces critères visent la constitution d'un groupe dans lequel les personnes partagent une même réalité de travail, une certaine culture et un grand nombre d'expériences communes.

— Le matériel d'analyse n'est pas obtenu au moyen de questionnaires, d'entrevues structurées ou d'observations fondées sur des grilles construites préalablement aux rencontres. Les faits sociaux ne peuvent être recueillis simplement par de telles techniques; ils doivent être extraits de la délibération entre les acteurs impliqués dans une même situation. C'est l'engagement cognitif et émotif des sujets dans des consensus et des discussions contradictoires concernant les effets de leur organisation commune de travail et concernant les règles qui devraient guider leur comportement individuel et collectif qu'il importe de susciter (Moscovici et Doise, 1992). En faisant ressortir certaines tensions subjectives et intersubjectives, cette approche permet la construction collective du sens.

² Les conséquences des ces resserrements sont exposées dans la partie suivante.

— L'animation des groupes est toujours assumée par deux personnes. Les résultats des rencontres de groupe menant nécessairement à des conflits d'interprétation, il importe que les chercheurs travaillent en équipe pour pouvoir relayer, dans l'analyse, la discussion initiée sur le terrain. Lors de cette étape d'analyse (et lorsque cela est possible), les deux intervieweurs ont avantage à s'adjoindre une troisième personne ayant pu assister aux rencontres ou prendre connaissance des entrevues. Cela a été le cas dans la présente recherche.

Le travail de la première entrevue porte d'abord sur les conditions d'exercice des intervenants : l'organisation du travail, les ressources, les contraintes, les contradictions et les impasses rencontrées dans le travail. La seconde et la troisième rencontre, s'il y a lieu, abordent des données plus subjectives : les représentations que les intervenants se font de leur travail, les savoirs d'expérience qu'ils ont développés, les difficultés qu'ils éprouvent, les sources de satisfactions qui les animent, et les stratégies individuelles ou collectives auxquelles ils ont recours plus ou moins clandestinement pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent et pour donner un sens à leur travail ³.

En outre, ces rencontres constituent des lieux de délibération où les points de vue des chercheurs et des intervenants sont mis au débat. Suite à chaque rencontre, un document préliminaire à l'analyse, produit par l'équipe de recherche, sert à déclencher la discussion. Ces résultats intérimaires sont présentés comme la proposition d'hypothèses à discuter et non comme le fruit d'une expertise indiscutable : les intervenants sont conviés à nuancer ou à corriger l'analyse qui leur est présentée. L'engagement cognitif, social et émotif que ce travail requiert rend possible une construction collective du sens.

Un rapport écrit intégrant leurs réactions est ensuite rédigé par l'équipe de chercheurs. Il est acheminé aux participants, avant la dernière rencontre, afin qu'ils puissent en prendre connaissance individuellement, puis partager leurs réactions. Cette ultime rencontre, d'appropriation, donne aux intervenants une dernière occasion de modifier, corriger, nuancer et valider le rapport final de recherche. Selon les principes de la recherche-action, ce rapport appartient, en premier lieu, aux participants. Comme cela leur a été expliqué au début de la démarche, il leur revient de donner suite à la recherche eux-mêmes dans leurs propres structures institutionnelles et de décider d'actions éventuelles à entreprendre.

Les rencontres ayant été enregistrées et retranscrites avec l'accord des intervenants, une analyse du matériel a été effectuée selon les modalités de l'analyse de contenu. La méthode servant à notre analyse de contenu a été construite selon deux processus complémentaires décrits par L'Écuyer (1987). Par le premier processus fermé de catégorisation, nous repérons, dans le matériel, quatre catégories de renseignements. Ces renseignements concernent : 1/ le contexte et

³ Ces rencontres de cueillette de données se sont déroulées entre novembre 1999 et mai 2000.

les contraintes structurelles de la pratique; 2/ les écarts entre le travail prescrit des intervenants et leur travail réel; 3/ les critères qui leur permettent d'affirmer qu'ils sont satisfaits et fiers du travail qu'ils ont accompli; 4/ les savoirs d'expérience sur lesquels se fondent leur expertise. Le second processus de catégorisation, celui-là ouvert, permet de considérer les énoncés qui ne correspondent pas à ces catégories déjà identifiées. L'analyse prend appui sur ce qui a été exprimé explicitement au cours des entrevues de groupe, mais aussi sur les contenus latents et sur les messages implicites. Elle émerge, en outre, de la confrontation des opinions des membres de l'équipe de recherche.

La rigueur de la méthodologie est fondée sur les critères de crédibilité, de fiabilité et de validation établis par Lincoln et Guba (1985). La crédibilité des résultats aux yeux des personnes ayant participé à la recherche est assurée par les opérations de restitution effectuées lors des rencontres de groupe successives et particulièrement, lors de la dernière, où le rapport final fait l'objet d'une appropriation collective; la fiabilité et la validation sont assurées par la triangulation qui s'effectue lors des analyses par l'équipe de recherche.

Précisons enfin qu'une telle démarche de recherche ne s'inscrit pas dans une logique de description positiviste ou de vérification empirique d'hypothèses préétablies, mais bien dans une perspective herméneutique et constructiviste. De telles démarches visent moins l'atteinte de la représentativité ou d'une vérité prétendument indiscutable que la richesse et la résonance des témoignages. Il ne s'agit donc pas de savoir si les pratiques exposées par les intervenants sont fondées ou non sur des faits observables; si leurs positionnements reflètent l'ensemble des points de vue des intervenants des SIS; ou encore, si une vision identique de la réalité s'avère partagée par d'autres acteurs sociaux hors des SIS. Il s'agit, en conformité avec le cadre théorique retenu, de créer un dispositif de recherche qui permette l'expression et le débat relatifs aux fonctions officielles de certains intervenants (le travail prescrit), aux discours qu'ils tiennent sur leurs pratiques (le professé) et aux stratégies concrètes qu'ils mettent en place au quotidien (le travail réel et pratiqué). Ceci, sans verser ni dans la censure ni dans la complaisance. Des préoccupations portées par un nombre restreint d'intervenants peuvent permettre la reconnaissance et la mobilisation tout autant que d'autres formes d'expression plus majoritaires. En ce sens, dégager les savoirs d'expérience d'intervenants oeuvrant dans certains SIS constitue une contribution

essentielle à l'amorce d'une réflexion plus large, ouverte aux différents partenaires sociaux préoccupés de formation, du soutien à l'emploi et à la main-d'oeuvre.

4. Analyse contextuelle de l'intervention dans les SIS

Pour saisir l'essence du travail des enseignants et des professionnels des services d'intégration socioprofessionnelle (SIS), il faut d'abord le replacer dans son contexte, c'est-à-dire mettre à plat ses déterminants et aboutissants. En effet, dans l'optique qui est la nôtre, il s'agit de mieux comprendre l'ensemble des ressources, contraintes et impasses avec lesquelles les intervenants composent ou, à tout le moins, celles qu'ils tentent de prendre en compte. À ce propos, si leur pratique professionnelle est d'abord conditionnée par sa visée éducative, la juxtaposition d'objectifs de formation et d'employabilité s'avère d'une rencontre délicate. Dès lors, si à première vue, l'organisation administrative peut apparaître souple, les critères d'admission, larges, les formules possibles, nombreuses, nous verrons dans cette partie, que les contraintes qui sont imposées aux SIS, en raison de ce double volet, ne sont pas sans conditionner le travail réel d'enseignantes et de professionnels par ailleurs stimulés et compétents. Celles-ci renvoient, par-delà les types de clientèle desservie, à : une organisation plutôt théorique, des équipes de SIS en mode de survie, une réorganisation chaotique des services liés à l'emploi et à une multitude de partenariats à établir. L'analyse des témoignages permet de constater que ces contraintes et contradictions, loin d'être exceptionnelles, constituent leur cadre d'intervention quotidien et, de fait, une des composantes de la spécificité de leur expertise.

En effet, accompagner leurs clientèles dans les méandres de l'acquisition des compétences nécessaires à la réalisation de leur projet professionnel s'avère ce qui donne un sens au travail des intervenants des SIS. C'est également ce qui les pousse à reconsidérer, à leur corps défendant, le modèle idéal d'intégration socioprofessionnelle prescrit, à revoir les principes andragogiques "suggérés" par le ministère de l'Éducation et à faire preuve de créativité dans leurs stratégies pédagogiques, à développer des talents de négociation quant à leurs rôle, place et crédibilité au sein des équipes de SIS et auprès de leurs partenaires externes, tout en veillant au maintien de leur propre équilibre.

4.1 Les services d'intégration socioprofessionnelle

Depuis plus de vingt ans, existe, au sein du réseau de l'éducation, particulièrement au secteur des adultes, une préoccupation quant à l'employabilité de clientèles défavorisées qui n'arrivent pas à terminer le secondaire. Forts des expériences acquises dans les programmes de "Formation préparatoire à l'emploi" et "Transition-travail", les services d'intégration socioprofessionnelle (SIS) ont vu le jour, en 1993-1994, en tant que "réponse intéressante par rapport aux problèmes

de chômage, de décrochage scolaire, de restructuration économique” (MEQ, 1997a, avant-propos). Dans la foulée de l'application du nouveau régime pédagogique de la formation générale des adultes ⁴ qui consacrait leur inscription légale dans la mission des centres d'éducation des adultes, les SIS furent d'abord mis à l'essai par la Direction de la formation générale des adultes, dans sept commissions scolaires du Québec. À partir de l'année 1996-1997, ceux-ci furent étendus à l'ensemble des commissions scolaires : dès lors, ces dernières sont tenues d'offrir de tels services à leur clientèle (MEQ, 1995).

Selon l'article 15 du régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale (*Gazette officielle du Québec*, 1994), l'objectif premier des SIS est de “permettre à l'adulte d'acquérir les compétences requises pour faciliter son accès au marché du travail et s'y maintenir ou, le cas échéant, de poursuivre ses études”. De fait, les SIS s'avèrent un ensemble de services d'enseignement qui rendent possible à une population adulte l'acquisition de compétences génériques, socioprofessionnelles et professionnelles particulières visant à accroître son employabilité et, partant, à favoriser la réussite de son intégration ou de sa réintégration au travail. Cet “accompagnement satisfaisant tout au long des acheminements diversifiés d'intégration socioprofessionnelle” s'adresse à toute clientèle adulte, tel que : “les jeunes, les ex-toxicomanes, les allophones, les personnes ayant une déficience, les femmes chefs de famille monoparentale, les accidentés du travail, les personnes en alphabétisation, les adultes en centres de détention, etc.” (MEQ, 1997a, p. 4). ⁵

Conçus et mis en oeuvre dans une optique de mobilisation du développement local et régional de l'emploi, en lieu et place de l'État providence qui tend de plus en plus à n'être qu'un concept désuet, les SIS “constituent un médiateur de nouvelles formes de partenariat qui engageront les adultes en formation à joindre leurs efforts à ceux d'autres agents socio-économiques à l'occasion de projets locaux ou régionaux” (MEQ, 1997a, p. 4). On s'attend alors à ce que ces services fassent appel tant aux ressources du réseau de l'éducation qu'à celles du monde du travail, le tout en complémentarité avec celles des centres locaux d'emploi (CLE) ainsi que des organismes régionaux et communautaires.

Le financement des SIS relève du ministère de l'Éducation, conformément à des règles budgétaires établies annuellement. Celles-ci déterminent les normes relatives au nombre d'élèves par groupe qui profitent de ces services. Selon les enseignantes et professionnelles rencontrées, “le ratio serait supposé être de 14 élèves”. Cependant, deux phénomènes affectent le nombre d'élèves dans un groupe : les aléas d'une attrition prévisible chez la clientèle, “il y en a toujours qui

⁴ Ce nouveau régime pédagogique est entré en vigueur le 1er juillet 1994 (*Gazette officielle du Québec*, 1994).

⁵ À cette liste, il faut ajouter les accidentés de la route.

vont lâcher en cours de route”, mais également les pertes attribuables à la réussite de l'intégration socioprofessionnelle d'un client : “S'ils se trouvent du travail, on se ramasse avec des groupes qui ont vite fondus ... Ainsi, plus le programme [SIS] est long, plus on essaie d'en prendre, pour rester dans nos ratios finançables”. Par ailleurs, dans les Centres d'éducation des adultes où les membres des équipes des SIS sont plus nombreux, on aura la possibilité de compiler un ratio global pour l'ensemble des enseignantes et professionnelles, ce qui permet davantage de latitude que dans les centres où le nombre de d'intervenants est restreint. Dans le cas où on ne peut maintenir le ratio exigé par le ministère, les commissions scolaires doivent alors assumer les pertes. D'autre part, bien que les SIS soient financés par le réseau de l'éducation, en raison des clientèles qu'ils accueillent - particulièrement des prestataires de la sécurité du revenu aptes et disponibles au travail - Emploi-Québec constitue un partenaire essentiel au démarrage et à la survie des groupes de participants : en effet, ceux-ci reçoivent une allocation supplémentaire à leurs prestations mensuelles s'ils s'engagent dans une démarche du SIS. On verra plus loin (section 4.6) ce que ce mode de financement hybride impose de contraintes et de contorsions aux commissions scolaires impliquées et, en conséquence, aux intervenants des SIS.

4.2 Une organisation administrative souple

Le programme d'études des SIS (voir schéma, p. 20) se divise en deux étapes : les activités de formation socioprofessionnelle et les activités de formation relatives au processus d'intégration à l'emploi. Ces étapes se subdivisent ensuite en volets qui, ultimement, déterminent des offres de cours. On y retrouve d'abord (1.1) une démarche de développement de l'employabilité multidimensionnelle : la connaissance de l'environnement sociopolitico-économique, la connaissance de soi sur le plan professionnel, la connaissance des lieux de recherche d'emploi et celle des méthodes d'insertion. Le second volet (1.2) a trait à l'acquisition et au développement de compétences socioprofessionnelles : l'adulte y parfait des aspects de son développement personnel, de la communication orale et écrite, du travail d'équipe, de son développement cognitif, de ses habitudes de travail et de son développement vocationnel ou professionnel. Ces deux volets comportent des stages de synthèse (1.1.5 et 1.2.7) et visent à qualifier professionnellement l'adulte dans l'exercice d'un métier non spécialisé ou semi-spécialisé; ce dernier volet (1.3) donne son sens ultime aux premiers : il ne comprend que des stages d'intégration en emploi. Finalement, les SIS visent à soutenir l'adulte dans l'acquisition et le développement de compétences pertinentes à la régulation du processus d'intégration à l'emploi (2.1) : des activités de soutien et de maintien en emploi y sont prévues.

De fait, ce que proposent les SIS, c'est d'arriver à placer l'adulte dans sa position d'employabilité via un ensemble de cours. Il s'agit d'accueillir l'adulte, de

développer avec lui un projet de formation et de répondre à son besoin. Un potentiel de réponses multiples existe selon les besoins identifiés : les activités d'apprentissage de chaque volet ressemblent à autant de blocs Lego qui peuvent être combinés pour former des assemblages divers et adaptés aux projets professionnels des adultes; en outre, ils permettent le diagnostic des faiblesses de la clientèle ⁶ et l'élaboration de réponses individualisées. Les membres des équipes des SIS doivent ainsi bien posséder l'ensemble des cours prévus au programme.

⁶ Notons que certains CLE, à l'instar des commissions scolaires, possèdent le même outil-diagnostic.

Programme d'études des SIS

Objectifs : Développer l'employabilité générale de l'adulte par l'acquisition et le développement de compétences socioprofessionnelles et professionnelles particulières et offrir des programmes relatifs à la régulation du processus d'intégration à l'emploi.

ÉTAPE 1 Activités de formation et d'intégration professionnelle			ÉTAPE 2 Activités de formation relatives au processus d'intégration à l'emploi
1.1 Démarche de développement de l'employabilité	1.2 Acquisition et développement de compétences socioprofessionnelles	1.3 Acquisition et développement de compétences professionnelles particulières	2.1 Acquisition et développement de compétences concernant la régulation du processus d'intégration à l'emploi
<p>Volet 1.1.1 Environnement sociopoliticoéconomique (stimulateur)</p> <p>Volet 1.1.2 Connaissance de soi sur le plan professionnel</p> <p>Volet 1.1.3 Lieux de recherche d'emploi</p> <p>Volet 1.1.4 Méthodes d'insertion</p> <p>Volet 1.1.5 Environnement sociopoliticoéconomique (réactif)</p>	<p>Volet 1.2.1 Développement personnel</p> <p>Volet 1.2.2 Communication</p> <p>Volet 1.2.3 Travail d'équipe</p> <p>Volet 1.2.4 Développement cognitif</p> <p>Volet 1.2.5 Habitudes de travail</p> <p>Volet 1.2.6 Développement vocationnel ou professionnel</p> <p>Volet 1.2.7 Acquisition de compétences socioprofessionnelles</p>	<p>Volet 1.3.1 Qualification professionnelle liée à l'exercice d'un métier non spécialisé</p> <p>Volet 1.3.2 Qualification professionnelle liée à l'exercice d'un métier semi-spécialisé</p>	<p>Volet 2.1.1 Soutien au placement</p> <p>Volet 2.1.2 Maintien en emploi</p>

Source : MEQ, 1996. p. 14.

Le programme d'études des SIS, dans le respect des grandes orientations relatives à l'éducation des adultes, repose sur les principes directeurs suivants :

l'intégration socioprofessionnelle constitue une démarche continue et permanente; elle tient compte de l'ensemble du développement éducatif de l'adulte (dimensions économiques, culturelles et sociales); elle implique la formation sur mesure et une pluralité de lieux de formation; elle vise à enseigner à apprendre à apprendre de même qu'à connaître et à utiliser l'environnement sociopoliticoéconomique. L'adulte y est considéré acteur principal de son intégration ou de sa réintégration dans le monde des études et du travail; selon cette optique, la formation s'avère un tremplin pour lui permettre de jouer ses rôles sociaux, de participer à sa formation et à son propre développement (MEQ, 1997a; MEQ 1997b).

Toutefois, outre la responsabilité de l'adulte, celle de la société s'avère également engagée :

Bien qu'une société comme la nôtre ne puisse pas garantir la création d'emploi ni diriger les cycles économiques, elle peut néanmoins déterminer un ensemble de conditions qui vont permettre aux personnes d'offrir de façon continue leurs services sur le marché du travail. L'intégration socioprofessionnelle est l'une de ces conditions favorables (MEQ, 1997a, p. 4).

C'est ainsi tenter de faire échec à l'exclusion, tout particulièrement celle qui guette les clientèles peu scolarisées et qui n'obtiendront ni diplôme d'études secondaires ni diplôme d'études professionnelles.

Dans cette perspective, l'intégration réussie ne correspond surtout pas à :

Une intégration à tout prix qui peut conduire à la déception, à l'agressivité, à la démotivation. L'intégration socioprofessionnelle réussie signifie une activité professionnelle qui est à la mesure de l'individu et qui correspond à ses besoins, à ses réalités, à ses aspirations et à son potentiel (MEQ, 1997b, p. 3).

Quoique cette position implique une certaine prise en compte des limites contextuelles comme contraintes à l'intégration de groupes fragilisés et reconnaissent d'emblée des limites à leur processus de scolarisation, elle est porteuse d'un modèle idéal d'intégration socioprofessionnelle où les "carences" des clients peuvent être dépassées :

L'adulte, de passif et isolé, devient un membre actif et engagé de son environnement sociopoliticoéconomique, conscient du lien qui l'unit aux autres personnes et à son environnement et capable d'aller chercher ce dont il a besoin

dans un mouvement de communication réciproque (MEQ, 1997b, p. 3).

Les intervenantes et intervenants que nous avons rencontrés ne s'inscrivent pas en faux par rapport à ce modèle idéal d'intégration socioprofessionnelle. Au contraire, leur discours va en ce sens. Cependant, comme elles et ils composent quotidiennement avec des participants fortement défavorisés, comme elles et ils se frottent régulièrement, à l'instar de leurs élèves, aux exigences d'Emploi-Québec en matière de formation qualifiante de courte durée et, de plus en plus, en termes de "placement", comme elles et ils sont souvent en tractations avec des employeurs aux attentes parfois démesurées par rapport aux possibilités concrètes de leur clientèle, leur modélisation pratiquée s'en trouve quelque peu nuancée : l'idéal professé s'envisage alors plutôt dans une perspective à long terme et la définition de la réussite de l'intégration socioprofessionnelle prend parfois, en pratique, des proportions moins ambitieuses. Si on ne peut atteindre l'intégration du participant en emploi à court ou moyen terme, objectif professé et pratiqué de prime importance, quelles compétences génériques ou socioprofessionnelles intermédiaires, sinon de base, peut-on l'aider à acquérir? Quel service peut-on imaginer pour éviter de le laisser sans ressource, isolé ou exclus? À la limite, "un élève en alphabétisation heureux à la fin de sa formation" sera considéré comme une réussite ...

4.3 Des critères d'admission larges

Puisque les SIS "s'adressent potentiellement à tous les adultes qui ont un projet d'intégration professionnelle" (MEQ, 1997a, p. 12), les critères d'admission se résument aux capacités requises suivantes : comprendre des consignes simples, être motivé et capable d'intégrer ou de réintégrer le marché du travail, être capable de travailler en groupe et de faire preuve d'autonomie sociale. Dans les faits, comme la très grande majorité de la clientèle a un court passé scolaire et/ou des caractéristiques lourdes, par exemple : retards ou décrochage, difficultés d'apprentissage couplées à des problèmes d'orientation scolaire ou professionnelle, problèmes de motivation ou de consommation, absence ou faible niveau d'expériences professionnelles, pauvreté, ces mêmes critères peuvent s'avérer, en réalité, les premiers objectifs à atteindre dans les SIS.

Simplement commencer à sortir de chez-eux, c'est déjà une grosse victoire. Être capable d'adopter un horaire hebdomadaire, c'est une autre victoire importante. Établir des contacts avec les gens en est une autre.

En effet, une intervenante décrit ainsi globalement la clientèle : "On travaille avec des "handicapés sociaux" très peu aptes au travail en raison de difficultés majeures" dans l'une ou l'autre sphère de leur vie. Ainsi, on peut y retrouver :

Des gens absents du marché du travail depuis longtemps - cela peut être une personne qui a eu des problèmes de santé, des problèmes d'alcoolisme, ou encore qui a occupé différents emplois mais de façon sporadique - des gens qui éprouvent des difficultés interpersonnelles, des gens qui n'ont jamais travaillé ou très peu.

Des élèves qui plafonnent en formation générale, qui ont consacré des centaines d'heures à un même item en français ou en mathématiques. Ils ne veulent pas bouger, ça n'avance plus, ils sont bloqués. Et ils veulent un métier qui demande une formation collégiale.

Des décrocheurs ayant des difficultés à se concentrer ou de culture "punk" et qui, la plupart, traînent en plus, des problèmes d'ordre affectif ou familial.

Un groupe d'immigrants récemment arrivés, à qui, lors de la formation, on doit enseigner à se servir du téléphone puisqu'ils en ignorent le fonctionnement; ou encore, des immigrants qu'on doit accompagner dans le deuil de compétences qui ne sont pas reconnues au Québec.

Parfois les élèves sont un peu plus près du marché du travail ou un peu plus scolarisés; cependant, pour la majorité des participants, des années de non intégration en emploi ou simplement de marginalité, laissent leurs traces.

Il y a beaucoup de choses liées à la pauvreté. Quand on dit que c'est un cercle vicieux ... Non seulement ils en viennent à penser qu'ils ne peuvent pas s'en sortir, ils ne voient pas qu'ils pourraient. Tout devient gros et compliqué. Les mots me manquent. Un exemple : j'avais un gars, célibataire, sans attache, peut-être 25 ans. Les métiers qu'ils voulaient faire, c'était en Beauce. "Penses-tu que je vais déménager en Beauce? Comment veux-tu que j'aie en Beauce, je n'ai pas d'auto?" Ils voient juste, juste, juste les obstacles. Parce que tout ce qu'ils connaissent, c'est ça et ça devient une sécurité. La pauvreté, ça rapetisse leur horizon, ça rapetisse leur monde; c'est tellement sclérosant!

En toute éventualité, il s'agit de partir de la clientèle, de ses besoins, de sa réalité :

Par rapport à quelqu'un qui nous dit : “Ce que je peux faire, c'est chercher un emploi dans ce quartier-là”, je ne dis même pas : “On va commencer par là”. Je dis : “C'est correct”. Il faut permettre à la personne de commencer où elle veut. Après ça, la personne dit : “Il n'y a aucun emploi dans ce quartier”. Et ensuite, elle commence à élargir.

Ces cas illustrent que la clientèle, bien qu'en général, volontaire et motivée par son projet professionnel, commande de la part des intervenantes et intervenants, la connaissance de plusieurs problématiques et la faculté de les traiter simultanément, en raison du travail en groupe-classe.

Dans les SIS, tu peux toujours rencontrer un universitaire, il y en a environ un par cycle, avec des gens près de l'alphabétisation, dans un même groupe. Différents âges, différents niveaux de scolarité, différentes problématiques. Voilà. Ça fait un joyeux mélange.

Dès lors, signalons qu'on voit déjà ici se dessiner la nécessité pragmatique pour les enseignants et professionnels des SIS d'élaborer, outre une version moins ambitieuse du processus idéal d'insertion socioprofessionnelle, des stratégies pédagogiques adaptées au potentiel de leurs élèves. Ceux-ci ont comme destin, dans le contexte actuel, une insertion possible certes, mais limitée sous un ou plusieurs aspects comparativement à d'autres pour qui les mesures ou stratégies habituelles sont suffisantes.

4.4 Des formules de SIS susceptibles d'être adaptées aux projets professionnels des individus ou des groupes

Tel que stipulé dans les documents officiels, “l'ensemble des critères [d'admission] ne s'opposent pas à la constitution de groupes-cibles pouvant varier selon les régions, les problèmes locaux ou les politiques relatives à la main-d'oeuvre” (MEQ, 1997a, p. 13). En pratique, selon les données recueillies dans la présente recherche, les formules de SIS diffèrent effectivement d'une région à l'autre.

Par exemple, dans la région de la Basse-Ville de Québec où le taux d'inactivité est élevé, cette année, les programmes d'employabilité s'adressent majoritairement à des groupes hétérogènes de sans-emploi - SIS régulier de 12 ou 20 semaines (métiers non spécialisés) ou Volet-2 (formation de 59 semaines qui inclut le SIS et permet aux élèves d'obtenir une attestation d'études dans un métier semi-spécialisé). L'an dernier, différentes autres formules étaient offertes : Alpha-travail-SIS (groupe d'alphabétisation, 60 semaines) et SIS-Exploration (programme court -

de 10 semaines, original, pour permettre à des élèves qui piétinaient en formation générale et visaient malgré tout une formation collégiale, de revoir leur choix professionnel).

Dans la région de Sherbrooke, les formules s'avèrent plus nombreuses cette année : SIS régulier, SATI (programmes de 20 semaines, qui s'adressent particulièrement aux immigrants et qui couvrent tous les secteurs d'emploi), trois formes de SIS-plateau de travail (programmes de 10 à 26 semaines, métiers non spécialisés et semi-spécialisés) soit, des entreprises d'insertion dont la clientèle est surtout constituée de jeunes décrocheurs, de marginaux ou d'ex-détenus et enfin, un programme d'école-entreprise offert à des jeunes en difficulté de seize ans et plus, d'une durée de 20 à 36 semaines (selon le métier semi-spécialisé choisi).

La multiplicité des formules de SIS témoigne des analyses pertinentes des intervenantes et intervenants : celles-ci prennent en compte les problématiques locales particulières et s'y adaptent de manière créative. Cependant, la faculté d'innovation des enseignants et professionnels des SIS, si elle est, en théorie, encouragée d'une part par le ministère de l'Éducation, se butte, concrètement, d'autre part, tantôt à des ressources insuffisantes, tantôt à des illogismes de système qui contraignent de plus en plus les SIS (voir sections 4.6 et 4.7).

4.5 Une organisation andragogique plutôt théorique

Les principes andragogiques proposés dans les documents émanant du ministère de l'Éducation sont : le modèle du "Trèfle Chanceux" de Limoges (1986; 1987), l'approche du petit groupe selon Anzieu et celle du double axe (MEQ, 1997b).

Le modèle théorique du "Trèfle Chanceux" comprend quatre dimensions - "l'environnement sociopoliticoéconomique, le soi, le lieu et la méthode". Celles-ci correspondent à autant d'étapes à assimiler, en groupe, dans cet ordre; elles permettent, en outre, de déterminer des positions d'employabilité. À leur tour, ces dernières recouvrent des besoins différents chez le chercheur d'emploi et définissent le type d'intervention approprié à la réussite de son processus d'insertion professionnelle. Le comité de préparation de programme des SIS a adapté ce modèle pour y inclure "l'acquisition et le développement de compétences socioprofessionnelles et professionnelles particulières" (MEQ, 1997b, p. 6-7) soit, les deux étapes de la formation des SIS. Ce premier volet réfère aux aspects de contenu de la formation.

L'approche du petit groupe préconisée dans les documents officiels vise "une dynamique interpersonnelle efficace et l'utilisation maximale de rétroactions significatives, non évaluatives, descriptives et axée sur l'expérience personnelle des membres" (MEQ, 1997b, p. 8). Essentiellement, il s'agit d'un groupe de counseling où l'accent porte sur les relations affectives comme moyen de constitution du

groupe, comme source potentielle d'interdépendance et de solidarités entre les membres (MEQ, 1997b). Ce second volet réfère à la dynamique du groupe et particulièrement, aux phases de développement du groupe : “amorce, conflit-confrontation, cohésion, production et dénouement” (MEQ, 1997b, p. 9).

L'approche du double axe relie les objectifs intermédiaires de contenu et de dynamique. L'échange et le partage d'expériences dans le but de recevoir les rétroactions du groupe y sont centrales à l'apprentissage des membres puisque “l'insertion professionnelle est un acte fortement interpersonnel” (Limoges, 1991). “La technique du double axe favorise le travail d'acquisition des compétences en vue d'une intégration socioprofessionnelle” (MEQ, 1997b, p. 9).

Si logique et bien structuré que ce modèle prescrit puisse apparaître, sa linéarité ne convient ni aux réalités des clientèles avec lesquelles composent les intervenants des SIS ni à certains de leurs contextes :

Quand on travaille avec des gens un peu plus scolarisés, eux ils vont bien aimer ça, les discussions, l'insight, l'information sur le marché du travail, etc. Tandis que les gens très peu scolarisés ... Particulièrement avec des gens très peu scolarisés, c'est “rough en tabernouche” quand pour toi, papier, crayon, c'est synonyme d'échec, d'écrasement, de toutes sortes d'affaires.

On travaillait avec des gens qui, d'une part, ne parlaient pas, des gens d'action, des gens qui s'ennuyaient quand ils étaient assis une journée de temps en atelier.

Le modèle du “Trèfle Chanceux” ne colle pas à notre réalité (entreprise d'insertion). Nous-autres, on travaille le maintien en emploi et par la suite, on travaille l'insertion dans un autre emploi. Dans le maintien en emploi, on travaille les habiletés, les comportements, et, après ça, on va chercher des dimensions du “Trèfle Chanceux” comme le lieu, la méthode, l'environnement. Dans le fond, c'est comme si on commençait à définir le soi d'abord.

De plus, l'emphase sur la relation aux autres comme moyen de se révéler à soi-même et sur la résolution du conflit-confrontation comme noeud de la vie de groupe paraît également peu adaptée. D'une part, la clientèle démontre souvent peu de capacité ou de goût pour l'introspection en groupe; par ailleurs, elle peut être constituée d'immigrants qui connaissent peu le français ou ne s'expriment pas, culturellement, en termes d'émotions. Bien que ce soit dans les SIS-immigrants que les intervenants se considèrent le plus près du modèle prescrit :

Il y a parfois la barrière de la langue, des barrières de culture. Quand j'ai des personnes qui sont d'une culture où tu as tout sauf des émotions, c'est un peu loin et ça ne s'applique pas. Alors, il y a un petit peu moins d'attitudes et comportements en groupe.

D'autre part, le contexte des SIS-plateau de travail se prête peu à l'approche du petit groupe, telle que ci-haut décrite :

Le conflit, on n'y touche pas vraiment. Le conflit-confrontation, ça ne marche pas. Quand ils parlent de suivre le groupe en fonction de sa dynamique ... Nous, la dynamique continue sur le terrain. Elle n'est pas exposée; on ne peut pas travailler dans ce sens-là. On n'est pas là pour récupérer ... Il faut considérer qu'ils travaillent ensemble. Alors, ils n'ont pas nécessairement le goût de s'ouvrir devant tout le monde avec qui ils travaillent.

Enfin, certains intervenants des SIS réguliers remettent en cause l'utilisation de cette approche du groupe parce que trop près à leur avis du groupe de thérapie :

C'est peut-être parce que j'ai une formation en psychologie, mais je me dis : chaque chose à sa place. Oui, les élèves ont des problèmes d'employabilité, mais on n'est pas toujours obligé d'aller les brasser si profondément. Un moment donné, ça devient une thérapie de groupe et je me dis : est-ce que ça a sa place dans une démarche d'employabilité? Jusqu'où on peut aller? Je pense qu'on peut faire allumer des affaires sans aller aussi loin.

Dans les faits, les intervenantes et intervenants des SIS se raccrochent à un modèle général d'intégration socioprofessionnelle dans lequel on trouve les dimensions traditionnelles - environnement, soi, lieu, méthode. Toutefois la clientèle commande une approche où la séquence et le niveau des interventions qui leur sont offertes est établie en fonction de leurs besoins, de leurs attentes et de leurs capacités. "On part d'eux, de leurs conceptions" :

Il faut partir de leurs exemples. Toujours avec leurs résistances. C'est d'entendre ça. Une fois que tout ça est dit, on peut aller chercher un autre élan.

Avec un groupe plus scolarisé, peut-être que je pourrais arriver avec des concepts sur le marché du travail et qu'ils embarqueraient là-dedans. Avec eux, je dois partir d'eux-mêmes, pour qu'ils s'identifient. Ce que je trouve fascinant, passionnant avec les gens peu scolarisés, c'est qu'il n'y a rien d'acquis. Il faut tout décortiquer. On veut bien dire : “On est dans un régime d'économie mondiale ... ” N'arrive pas avec ça avec eux. Il faut que tu trouves d'autres moyens pour eux, parce qu'ils en ont du vécu de toutes façons par rapport à ça. Mais ils ne le nommeront pas comme ça. Il faut trouver le moyen de leur faire identifier ça, eux-mêmes, pour que ça colle à quelque chose de réel pour eux. Je vais partir de ce qu'ils amènent dans des discussions : “Qu'est-ce que les employeurs pensent de vous-autres?” Ou : “C'est quoi les difficultés que vous avez rencontrées?” À partir de ça, on conceptualise.

Tu sais la théorie que tu enseignes à propos du marché du travail qui dit : plus ton territoire est grand, plus tu as de chances de te trouver un emploi? Moi, je ne dis jamais ça. Je leur dis : “Théoriquement, c'est ça. En pratique, on fait autre chose”. C'est logique, si tu cherches à Montréal ou à Québec, il y a plus de jobs mais il y a aussi plus de monde qui en cherche. Effectivement, il faut partir d'eux, sinon ils ne bougeront pas.

Dès lors, les stratégies pédagogiques réelles des SIS, en contexte scolaire, misent d'abord sur les acquis des clients et intègrent leurs besoins concrets.

Je fais le moins possible de lecture, d'écriture. Il faut plus de verbal, très peu d'écrit. Je les fais beaucoup parler, j'y vais graduellement, on construit du plus facile au plus difficile, on prend une affaire à la fois. C'est eux-autres là.

On part toujours d'eux. Je me souviens de ma gang de gars, ils étaient en majorité ex-détenus, toxicomanes, alcooliques, machos. Ils avaient un âge mental un peu plus jeune, des gars qui n'aimaient pas l'école et certainement pas que je leur parle une heure et demie de quelque chose. Il faut faire des activités plus courtes, partir d'eux, varier les activités. Quand tu fais ton horaire, te dire : on va au centre de doc, ça ils vont aimer ça, mais il faut qu'ils travaillent en équipe, ils vont se

lever, aller chercher des livres, ils haïssent ça les livres mais on va les aider; par ailleurs au centre de doc, il y a l'ordinateur, c'est mieux, les gars aiment ça. Penser à des activités plus courtes, plus de visites, les faire sortir plus, prendre des pauses plus souvent même si l'école te dit : "Les pauses, c'est à telle heure," tu ne t'occupes pas de ça. Aux heures, on fait une pause pipi, café, cigarette, sinon, ils vont tous sauter. À quelque part, c'est d'être délinquant toi-même. On ne peut pas suivre le moule. Ça ne marche pas.

En outre, dans l'ensemble des formules de SIS, les "objectifs de contenu" priment sur les "objectifs de dynamique" prescrits : "la prise de conscience par l'adulte de sa situation particulière" (MEQ, 1997b, p. 10), l'introspection de la dynamique personnelle de l'adulte, se fait plutôt en individuel et l'accent en groupe porte davantage sur la solidarité entre les participantes et participants que sur le conflit. Au sein des SIS réguliers, de l'école-entreprise et des SIS-immigrants, on se rapproche d'une approche théorique d'entraide. Le groupe y sera utilisé parfois comme lieu d'expression de sentiments réprimés socialement, à d'autres occasions, comme lieu de normalisation :

Je me sers du groupe, de leurs préjugés, de leur colère, pour arriver à avancer. Tant que ça ce n'est pas sorti, ils ne peuvent pas aller de l'avant. Quand ils sont en maudit envers les employeurs et le marché du travail, ils n'ont pas le goût d'y aller. Je fais une activité sur les préjugés qu'ils ont par rapport au marché du travail. Ça sort beaucoup sur les employeurs comme tels. Des fois, je leur dis : "Beau portrait!" Le tableau est plein. "Je comprends que vous n'avez pas le goût d'y aller". C'est comme si je vous disais : "Regarde, je vais te présenter quelqu'un d'intéressant. Mais c'est un écoeurant, il a l'air baveux, un voleur. As-tu le goût d'être son chum?" C'est évident, c'est très gros, mais c'est ça leur vision du marché du travail. Tant qu'elle n'est pas sortie ...

On essaie en groupe de changer leur "look" un peu comme ça : "C'est vous qui choisissez d'aller sur le marché du travail. Donc, le collier de chien, les culottes tombantes où on voit vos "boxers", ce n'est pas évident. Il y a des conséquences à ça. Il faut que tu améliores ça si tu veux être employable".

Je me rappelle d'un participant qui sortait de prison, il était en maison de transition. Il avait raconté devant le groupe qu'il m'avait menti et il avait dit : "Je ne veux plus rien savoir de toi". J'avais répondu : "Je peux juste travailler si j'ai la confiance des gens, à partir du moment où je n'ai plus la

confiance des gens, je ne peux plus rien faire”. J'étais très fière parce qu'il avait comme été obligé de perdre la face devant le groupe. L'utilisation du groupe dans ce sens-là ... c'est très aidant. Sauf que, c'est un grand stress. Ce n'est pas évident, c'est : Est-ce que je vais m'en sortir?

Dans les SIS-plateau de travail, on est plus près d'une approche de groupe d'apprentissage intégré : le groupe sert de lieu d'élargissement de ses expériences sociales et de changement. Basé sur un processus d'apprentissage expérientiel, le groupe a des objectifs de modification de comportements, les membres s'y entraînent à expérimenter de nouvelles compétences et habiletés.

Au lieu de se servir de la dynamique de groupe pour comprendre sa dynamique personnelle, on se sert vraiment de la dynamique du groupe pour changer les attitudes et comportements. On se sert de la dynamique pour intégrer le contenu.

En somme, la mise en action des clients constituent l'objectif fondamental et commun à toutes les formules de SIS. “Mettre les clients en action, c'est une stratégie extrêmement importante”. La mesure de l'acquisition de nouvelles attitudes, de nouveaux comportements, de nouvelles compétences, est leur transposition dans l'action, dans des réussites concrètes à la mesure des aptitudes des clients - en groupe, en stage ou en milieu de travail. On constate alors que le modèle d'intervention réel des intervenantes et intervenants des SIS, s'il souscrit aux objectifs du prescrit, ne peut s'y résumer et le transcende.

4.6 Des équipes de SIS en mode de survie

On a noté antérieurement (voir section 4.1), le mode de financement hybride des SIS : d'une part, ce programme est financé par le ministère de l'Éducation selon un ratio d'élèves par groupe et d'autre part, une proportion fort importante de la clientèle obtient une majoration de sa prestation mensuelle d'aide sociale via Emploi-Québec et ses mandataires, les CLE, si elle s'inscrit dans une des formules du SIS.

Sans cette majoration de leur revenu, de nombreux élèves doivent abandonner lors des stages en milieu de travail, “ne pouvant même pas payer l'autobus pour s'y rendre”. Il en résulte, pour eux, une “désinsertion” dont il sera encore plus difficile de les tirer : “on sait que c'est beaucoup moins efficace une démarche d'intégration quand c'est la deuxième ou la troisième fois. Il y a de la motivation et de la compétitivité qui se perdent”. Ceci place aussi les intervenantes et intervenants en position plutôt délicate, leur propre emploi se trouvant par là menacé, lorsqu'ils accueillent des participants, pleins de bonne volonté, mais sans

financement : “Je suis toujours sur la corde raide. Je ne sais pas s'ils vont rester ou non” .

Un autre impact encore plus drastique de l'absence de financement par Emploi-Québec est que les clientèles ne puissent tout simplement pas s'inscrire aux SIS. C'est ce qui s'est d'ailleurs produit lors de la présente étude : ainsi, en 1999-2000, de nombreuses commissions scolaires de la région administrative de Québec (03) n'offraient pas de SIS, malgré l'obligation qui leur en est faite par le ministère de l'Éducation. Dès lors, la disponibilité des services qui devait être “la marque distinctive des SIS” (MEQ, 1997a, p. 26) s'est trouvée compromise : il y eut perte de réponses à certains besoins des adultes - les clientèles furent laissées sans ressource. Parallèlement, de nombreux intervenants et intervenantes des SIS se sont retrouvés sans emploi ⁷. Les SIS les plus durement frappés par cette chute brutale de clientèle ont évidemment été ceux qui relevaient de centres d'éducation des adultes de moindre importance et qui nécessitaient un ajout de ressources.

En effet, il existe des différences importantes en termes de ressources matérielles, pédagogiques et humaines entre les différents centres d'éducation des adultes. L'an dernier, certaines intervenantes de SIS ne disposaient même pas de l'essentiel pour mener à bien leur groupe de participants et pourtant elles l'ont fait : sans appui de la direction du centre, sans secrétariat, sans soutien régulier d'une conseillère pédagogique surchargée, sans matériel pédagogique adapté pour les SIS, elles devaient alors compenser ce manque de ressources par la débrouillardise, l'ingéniosité et surtout, la générosité - le travail de supervision de stages et les réunions de coordination n'étaient pas rémunérés. Or, tel que le souligne une intervenante :

Le travail d'équipe, le sentiment d'appartenance à un centre et le soutien qu'on sent de la part de la direction, dans mon expérience, c'est indispensable. Cela peut faire la différence entre quelque chose de vivable et quelque chose qui ne l'est pas. Un moment donné, je n'avais pas de

⁷ D'où les importantes difficultés de recrutement que nous avons rencontrées.

travail ici, et j'étais allée dans un autre centre; j'avais été laissée complètement à moi-même. J'ai lâché. Pourtant j'avais 15 ans d'expérience ...

On peut alors comprendre que les SIS “survivants” se retrouvent dans les centres d'éducation des adultes où une conviction de la direction quant à l'utilité de tels programmes se juxtapose à une taille relativement importante du centre et à des ressources déjà en place. Cependant, même dans de tels centres, il y a eu des impacts négatifs sur les équipes de SIS : par exemple, une professionnelle chevronnée, ayant à son crédit 20 ans d'expérience dans les programmes d'employabilité, détenant un baccalauréat général (certificat en animation, andragogie et administration) et un certificat en pédagogie en enseignement professionnel, attendait toujours son premier contrat cette année au mois de novembre; une intervenante a vu sa tâche morcelée en trois projets - supervision de stages en vue d'attestations de compétences pour des clients de la SAAQ et de la CSST, SIS-régulier et école-entreprise; les intervenantes des programmes de SIS-insertion ont fait face à une hausse des exigences d'autofinancement, ce qui ajoute une contrainte à un travail déjà difficile. En outre, à Sherbrooke, le personnel non enseignant des SIS (spécialistes en adaptation scolaire, en information scolaire et professionnelle, en orientation et en psychologie) s'est vu attribuer un statut d'enseignant, tout en exerçant le même travail qu'antérieurement. Par le fait même, ces professionnels ont subi une perte de salaire et d'ancienneté : certains intervenants d'expérience y ont vu un désaveu de leur expertise spécifique et ont quitté les SIS. Peut-on faire l'hypothèse que cette modification de statut constitue une ultime tentative de la commission scolaire afin de maintenir les SIS dans un contexte de ressources financières fort limitées?

En théorie, le fait que les SIS soient inclus dans le régime pédagogique, leur assure une certaine permanence. Les documents du MEQ proposent des équipes multidisciplinaires et stables dont “le personnel enseignant est formé aux principes directeurs, aux orientations, aux contenus et aux approches de ces services” (1997a, p. 13). Dans certains centres d'éducation des adultes, cette position reflète sensiblement la pratique, bien que la taille de l'équipe SIS soit plus restreinte cette année : la multidisciplinarité prend tout son sens, les moyens de s'entraider et de se former mutuellement s'avèrent plus structurés (réunions hebdomadaires de l'équipe, rencontres informelles entre intervenants) et la continuité dans les interventions auprès des partenaires externes est assurée. Dans d'autres centres, cette position ressemble davantage à un vœu pieux : une réunion hebdomadaire des intervenants des divers SIS a lieu mais les études cliniques de cas n'y sont pas apportées, les conflits n'y sont pas traités. Il en résulte un certain isolement des intervenants des SIS, des négociations intra-équipes relatives aux orientations et approches parfois inefficaces, qui à la limite, provoquent l'échec des interventions auprès des élèves.

Il y a quelqu'un qui travaille avec nous qui impose le changement aux élèves. C'est là où c'est le plus difficile de s'entendre. Tu ne peux pas imposer un changement; il faut que tu amènes le client à comprendre le pourquoi du changement et à en venir à changer. Un de mes jeunes qui a décroché à la fin devait rencontrer un employeur et il ne voulait pas. Il m'a dit : "Il y a quelqu'un [dans le SIS] qui m'a toujours traité comme un décrocheur. Je vais lui montrer que je peux rester décrocheur et avoir un emploi pareil". Il a lâché. On l'a perdu. Je trouvais qu'il y avait des choses qu'on n'avait pas fini avec lui.

Ainsi, dans certains cas, le morcellement du travail entre enseignants à temps partiel et intervenants à statut précaire entre les spécialistes des matières de base et ceux de "l'employabilité", peut conduire à des conflits qui vont à l'encontre des objectifs même des SIS. Ces phénomènes ne sont cependant pas étrangers au sous-financement de ces organismes et aux caractéristiques des emplois de leurs intervenants : celles-ci correspondent davantage aux critères de définition du "marché secondaire" de l'emploi plutôt qu'à ceux du "marché primaire" : engagement "juste à temps", travail à contrat, à durée déterminée et sans sécurité d'emploi. Autrement dit, l'insuffisance des ressources se manifeste de façon particulièrement aiguë à deux niveaux, soit : dans l'organisation du travail quotidien des intervenantes et intervenants au sein des centres d'éducation des adultes et dans l'organisation du système de ce type de services liés à l'emploi. En effet, l'implication de deux ministères pose d'autres défis aux SIS : ceux-ci doivent répondre à deux séries d'exigences, celles du ministère de l'Éducation et celles d'Emploi-Québec, les dernières parfois en contradiction avec les premières, tel que l'expose la section suivante.

4.7 Une réorganisation chaotique des services liés à l'emploi

On connaît les principaux paramètres de la crise actuelle de l'emploi : globalisation de l'économie, concurrence locale, nationale et internationale, avènement d'innovations technologiques, tertiarisation de l'économie (Gorz, 1997.; Matte, Baldino et Courchesne, 1998; OCDE, 1996). Il n'est pas nécessaire de s'attarder longuement sur son cortège de manifestations : signalons une situation difficile⁸ où la rareté des emplois et la hausse du travail atypique (principalement en raison des stratégies de flexibilité des entreprises) se conjuguent à un marché du travail de plus en plus complexe, sélectif et exigeant. De nos jours, il ne suffit plus de

⁸ Bien que l'on soit en période d'essor économique, cela profite peu aux chercheurs d'emploi en général et encore moins aux personnes non qualifiées.

posséder les compétences professionnelles requises pour un emploi spécialisé, il faut aussi pouvoir faire preuve des qualités interpersonnelles valorisées par les entreprises. Comme le mentionne une intervenante rencontrée :

Dans la situation actuelle de chômage chronique, ça prend des gens solides pour se trouver un emploi quelconque. Il faut être très stable, très performant, polyvalent, prêt à accepter des conditions de travail qui ne sont pas toujours faciles.

En somme, le marché du travail s'avère particulièrement difficile à intégrer, même quand on a tous les atouts pour ce faire. C'est dire que le marché de l'emploi est limité de plusieurs façons et à plusieurs niveaux dans sa possibilité et sa capacité à insérer efficacement et convenablement la totalité des citoyens réels et concrets. Dans cette optique, il est facile de comprendre que l'exclusion et la marginalisation guettent de plus en plus les clientèles défavorisées sur le plan de la scolarisation et de l'emploi.

Compte tenu de ce phénomène, des services éducatifs spécialisés pour le développement de l'employabilité de cette clientèle s'avèrent d'autant plus impératifs. C'est ce qu'entérine la position du MEQ via l'offre de services d'intégration socioprofessionnelle. Emploi-Québec souscrit également à l'objectif de soutien au parcours de ces personnes vers l'insertion, la formation et l'emploi. Le gouvernement "reconnait les situations et les besoins particuliers des personnes ayant des contraintes temporaires ou sévères à l'emploi" (ministère de la Sécurité du revenu, 1996, p. 7) et affirme même que "pour les personnes aux prises avec de graves problèmes, la perspective d'une intégration au travail est plus lointaine et suppose un engagement dans une démarche préalable à l'intégration socio-économique" (ministère de la Sécurité du revenu, op. cit., p. 16).

Toutefois, les contingences économiques d'une période de restrictions budgétaires pèsent lourd sur les instances gouvernementales et, conséquemment, sur les SIS. En effet, au-delà du discours politique favorable à un cheminement particulier pour ces clientèles, on assiste, de la part d'Emploi-Québec et de ses mandataires, à une bureaucratisation de la formation, des critères d'admission aux SIS et de la notion de "placement" : les CLE favorisent la formation qualifiante de courte durée (moins de 180 heures), des paramètres administratifs et économiques restreignent l'admission aux SIS et le "placement" fait son apparition comme critère d'évaluation de la performance de certains types de SIS. Ces tentatives d'uniformisation viennent exacerber la pression sur les "résultats" des SIS et contraindre concrètement l'action des intervenants auprès de leurs clientèles. Par exemple, dans un SIS-plateau de travail, les nouvelles contraintes quant au recrutement des participants engendrent des effets pervers non négligeables : outre le fait qu'elles relèguent presque aux oubliettes l'expertise des intervenants du SIS concerné quant à la sélection des candidats les plus prêts à s'engager dans leur projet professionnel, elles risquent d'avoir pour conséquence de laisser pour

compte ces jeunes décrocheurs et de contribuer dès lors à leur “désinsertion” et à leur exclusion.

Cette semaine il y a quelqu'un [du CLE] qui m'a appelée, un chef d'équipe : “La liste de participants que tu m'as envoyée, ont-ils tous laissé l'école depuis deux ans?” - “Je ne pense pas, non, peut-être que oui. Pourquoi?” Il a dit : “Les gens qu'on réfère chez-vous, il faut que ça fasse deux ans qu'ils aient laissé l'école”. Pour moi, avoir le pouvoir du recrutement, c'est dire : celui-ci est prêt. C'est mon expertise à moi! Celui-ci, je le sens prêt parce que j'ai tant d'expérience dans le domaine, je travaille là-dedans, je suis spécialisée là-dedans. C'est rendu que je n'ai même plus le pouvoir de décider que [je le prends] même si ça fait six mois ou un an ou huit mois ... Celui-ci ou celle-là, si je ne le prends pas tout de suite, dans deux ans, je ne donne pas cher de sa peau. Je vais avoir creuser sa tombe. Je vais le ramasser à la petite cuillère et je ne pourrai plus rien faire. Il va être trop loin, malheureux, surcon-sommation, criminalité ... Quand c'est rendu que tu ne peux même plus décider avec qui tu vas travailler! Je fais des entrevues [de sélection], je ne sais pas combien j'en ai faites, je n'en ferai plus. Seigneur! Quel enfer! Toi-aussi dans le système tu as une expertise. On ne la reconnaît pas. C'est très décevant. En plus, ils nous demandent un taux de placement et : “Tu vas placer ceux-là”. - “Allô!” Pendant ce temps-là, il y en a d'autres qui vont rester sur l'aide sociale et au bout de deux ans, ils vont s'être créé plein d'autres problèmes dans leur vie ...

De là à penser que les CLE cherchent à référer à ces SIS les clientèles avec lesquelles ils ont le plus de difficultés, il n'y a qu'un pas ... vite franchi par les intervenants de ce type de SIS. Et ce, dans un contexte où les exigences de la production sont incontournables et où le ministère de l'Éducation les invite à retenir des critères d'admission larges.

Dans un autre type de SIS, pour une clientèle en alphabétisation, formation de courte durée et placement semblent des objectifs inatteignables.

Emploi-Québec s'enlignait vraiment sur des résultats à court terme, concrets, placement. Il y a plein de gens qui sont à l'extérieur du marché du travail depuis des années, des gens au niveau de l'alphabétisation, des gens qui ont eu des problèmes de santé. Ils sont dans un environnement où tout le monde leur dit : “Il n'y a pas de jobs. Ne perds pas ton

temps”. Ils ont besoin d'une démarche à beaucoup plus long terme pour arriver à quelque chose.

En outre, dans le cadre de la réforme des services liés à l'emploi, le fait que les CLE soient les guichets premiers de services généraux à la main-d'oeuvre, place parfois les intervenants des SIS dans une position d'exécutants par rapport aux agents des CLE : leurs recommandations quant au parcours des clientèles peuvent être ignorées ou même bafouées. La nécessité d'une deuxième démarche de formation en SIS pour une clientèle encore trop loin du marché du travail ou encore, le retour aux études d'un client qui s'était engagé dans une démarche au sein d'un SIS-entreprise d'insertion, commanderaient des négociations ardues et, à la limite, pourraient presque être considérés comme des échecs des intervenants des SIS.

Tu connais le principe du “case manager”, comme ce que font les conseillers en réadaptation à la SAAQ ou à la CSST. Ils ont un client, ils ont une référence. En tant que professionnelle en orientation, je ne travaille pas nécessairement de la même façon. Mais quand je les appelle, ces conseillers en réadaptation-là, je leur fais une recommandation. Bien, ils écoutent. Parce qu'ils considèrent qu'ils m'ont payée pour mon expertise et que mon expertise est sérieuse. Je suis sûre qu'ils vont aller chercher un avis médical, ils vont aller chercher un avis au niveau de l'indemnisation, mais en même temps, tu sens en travaillant avec eux que ton expertise est valable, contrairement à ce qu'on voit, souvent, de la part des agents du CLE avec qui on a affaire. Écoute il faut négocier, mais on n'est pas des vendeurs! Une fois qu'on croit que la personne a soit le potentiel pour une formation spécifique soit pour autre chose, écoute, on a appliqué une expertise, on est quand même des professionnelles dans notre domaine! En même temps, il n'y a pas ce lien de confiance qu'il devrait y avoir au niveau de notre crédibilité en tant que professionnelle, donc au niveau de nos recommandations. Quand j'arrive avec les agents : “Ça va coûter cher”. Le langage est bien trop administratif, trop économique. Ça vient foutre en l'air notre mission.

De fait, certains intervenants dénoncent la “logique comptable” que sous-tend la restructuration de la sécurité du revenu et qui donne lieu à des aberrations :

On a à composer avec tout le découragement de nos clientèles, elles sont de plus en plus révoltées, elles disent : “Je veux m'en sortir et ils [les agents du CLE] ne veulent même pas m'aider. Je fais mes démarches moi-même, et ...

”. C'est ridicule, il y a même des gens qui se sont fait menacer de se faire couper leur prestation d'aide sociale, de se les faire amputer, parce qu'ils avaient décidé d'eux-mêmes de venir dans un programme! Par eux-mêmes, de venir! “Vous n'avez pas été référés. Vous avez pris votre décision. Vous pourriez être coupés parce que là vous n'êtes plus disponible à l'emploi”. La cliente a dit : “Oui, mais je suis dans un programme d'employabilité!”

Ce resserrement des règles insécurise une clientèle déjà fragile et s'avère potentiellement un facteur de démobilitation. “L'aide sociale, c'est tout ce qu'ils ont pour vivre. Essayer de se sortir de l'aide sociale, c'est courir un risque énorme, parce que quand ils bougent, ils sont tout de suite ciblés, ils risquent de se faire amputer leur chèque”. À titre d'exemple, Emploi-Québec n'autorise que 10% d'absence à une formation sans diminution de la prestation d'aide sociale de l'élève.

Les taux d'absence, de présence à l'école, sont de plus en plus contrôlés. Avec mon groupe, j'ai fini en octobre et les élèves étaient très, très scrutés, à la loupe. Ils ont droit à 10% d'absence sans être “inquiétés” comme on le leur dit. Mais j'ai eu plein d'élèves au mois d'août, septembre et octobre, qui ont reçu des lettres : “Vous avez dépassé 10% d'absence”. Des fois, c'est facile, 10% d'absence sur 30 heures, c'est vite passé. Ce sont des adultes, on n'en tient pas toujours compte : des adultes qui ont des enfants, monoparental - des enfants à la garderie, c'est malade; tu vis dans une école, tu attrapes des virus. Je trouvais que des fois, 15-20% d'absence, c'était bien étant donné d'où ils partaient. Mais, c'est tolérance zéro. On ne peut pas fonctionner en tolérance zéro avec des gens qui sont en train de faire une démarche.

Par ailleurs, pendant qu'Emploi-Québec et ses mandataires soumettent les SIS à des normes de toutes sortes en termes de performance en employabilité, de son côté, le ministère de l'Éducation tente de mettre en place de nouvelles exigences quant à l'évaluation sommative des apprentissages en ce domaine. Ce dernier propose la tenue d'examens pour évaluer la performance éducative des SIS. Les intervenants des SIS ont des réserves quant au nombre et à la forme des examens en raison, surtout, des contraintes de temps qui sont les leurs. Mais plus fondamentalement encore, ceux-ci s'interrogent sur la pertinence de telle mesure par rapport à certains thèmes, dans un contexte d'activités d'apprentissage introspectives :

“On va évaluer les SIS, parce qu'on donne des unités”. Le ministère [de l'Éducation] nous sort ça. En soi, c'est correct. Mais on avait à peu près 15 examens pour 15 unités de présecondaire, secondaire I et II. Pour évaluer un SIS de 12

semaines, où les élèves ne sont que 5 semaines ici! Des documents ça d'épais, avec du monde ... certains sont capables de le lire, d'autres, ça va être difficile!

Quand j'ai vu apparaître la question des examens ... J'étais sur le premier comité, on regardait ça, l'éventualité de passer des examens : "Comment ça il faut passer des examens à ces gens-là? On leur demande de s'introspecter, va-t-on évaluer ça?"

C'est donc dire qu'ici encore, les intervenants des SIS devront déployer des efforts pour contester ces contraintes supplémentaires et proposer des avenues plus près de l'implication et du cheminement possibles pour leurs clientèles, sous peine de contribuer au décrochage, à la détresse et à l'exclusion que le MEQ leur donne pourtant mandat de contrer.

4.8 Une multitude de partenariats

Outre les centres d'éducation des adultes dont ils relèvent, le ministère de l'Éducation, Emploi-Québec et ses mandataires, pour mener à bien leur mission, les SIS requièrent aussi l'implication d'autres partenaires essentiels. Pour l'ensemble des formules de SIS, les employeurs constituent les premiers collaborateurs. Cependant, dans les SIS-immigrants, il faut ajouter les organismes-parrains et communautaires, tandis que dans les SIS-plateau de travail ⁹, il faut compter les gestionnaires et collègues de l'entreprise d'insertion de même que la clientèle externe.

Le rôle premier des employeurs dans la démarche d'intégration socioprofessionnelle des élèves-participants est de leur offrir un stage de formation et, si possible, un emploi par la suite. Or, les intervenants des SIS ont appris, avec le temps, que pour que le stage de formation soit un succès, "il faut vraiment que ce soit intéressant tant pour l'élève et que pour l'employeur; le participant et l'entreprise doivent y trouver leur compte". D'une part, l'utilité du stage pour les élèves-participants a trait à la démarche d'orientation et à l'intégration au marché du travail : il s'agit pour eux de vérifier leur choix professionnel, de prendre une mesure réaliste de leurs aptitudes et aspirations, d'acquérir de l'expérience, de se tailler une place dans un milieu, de voir les possibilités d'emploi et de s'y maintenir, le cas échéant. Tel que le mentionne une intervenante, "comme c'est une clientèle très concrète, ils ont avantage à aller en stage. C'est souvent une fois qu'ils sont en stage qu'on peut plus mesurer ce qu'ils sont capables de faire". D'autre part,

⁹ On verra un peu plus loin dans cette section que le SIS école-entreprise doit établir certains partenariats qui ressemblent à ceux des SIS-entreprise d'insertion.

certaines employeurs considèrent le stage comme une occasion de former et d'évaluer du personnel potentiel. Selon une professionnelle, ils comprennent bien vite : "Ah! C'est brillant! Je peux les former à ma façon, les voir aller pendant tant de temps et ils ne me coûtent rien en plus". Parmi les employeurs qui acceptent de prendre un stagiaire, d'autres ne voient pas nécessairement leur profit et envisagent plutôt leur implication sous l'angle d'une "bonne action sociale". Enfin, certains employeurs refusent d'accueillir des stagiaires en invoquant : "C'est pas mal de trouble, c'est compliqué. Je n'ai pas bien bien le temps"; ou encore, dans certains secteurs comme la pharmacie, les employeurs trouvent que la durée du stage est insuffisante pour apprendre à connaître le métier.

En général, les enseignants et professionnels rencontrés constatent malgré tout qu'il est moins difficile qu'auparavant de convaincre les employeurs de participer à la formation de leurs élèves. Quelques intervenants le posent en termes de rapprochement de l'école et des entreprises. Même si l'école, pour le moment, "demande un service" aux employeurs, un balbutiement de partenariat semble se mettre en place, selon eux. Les résultats, les taux de placement, les taux de satisfaction des employeurs, les exemples à proposer, aident les professionnels des SIS à vendre aux employeurs l'idée que former soi-même ses futurs employés peut être rentable. Cependant, bien que les intervenants notent plus d'ouverture chez les employeurs, ces derniers ont toujours "des difficultés à faire des critiques constructives ou moins constructives aux élèves". Les employeurs laissent alors aux enseignants et professionnels des SIS la tâche de transmettre leurs évaluations aux stagiaires. Par ailleurs, certains employeurs demandent encore "beaucoup de compétences, des diplômes" pour des emplois non spécialisés. Par exemple, "l'employeur pour lequel un Secondaire V est obligatoire pour passer le balai, il faut que tu le fasses changer d'idée".

Dans cette optique, les enseignants et professionnels des différents SIS reconnaissent d'emblée qu'il est de première importance d'élaborer la formation en tenant compte des compétences attendues des travailleurs par les employeurs. "Pour avoir une certaine efficacité et être réaliste, on ne peut pas se débrancher des attentes du marché du travail, des attentes des employeurs". Toutefois, certains intervenants, s'ils avalisent ce point de vue, mettent un bémol à cette orientation :

Je trouve donc que ça peut être dangereux de se coller juste sur les besoins des employeurs au détriment des objectifs personnels des élèves. À quelque part, tout le système d'éducation est menacé un peu par cette approche-là, de dire : "Il faut préparer du monde au marché du travail". La personne humaine, là-dedans? Je vais en parler des exigences des employeurs, je vais toujours faire réfléchir les gens à ça. Mais en même temps, je ne leur proposerai pas ça comme une bible.

Outre cette préoccupation en cours de formation, les enseignants et professionnels des SIS essaient d'abord, en ce qui concerne les stages, d'évaluer les possibilités de formation mais également d'emploi ultérieures, puisque l'intégration au marché du travail constitue l'objectif de la plupart de leurs élèves. Ainsi, parfois ils solliciteront de nouveau certains employeurs qui avaient manifesté le désir de former et d'engager un autre stagiaire. Parfois, ils aviseront leurs élèves que les possibilités d'emploi dans telle entreprise sont nulles : ils conseilleront à certains élèves de chercher ailleurs, de manière à limiter le recours au "cheap labor" par les employeurs; à d'autres élèves, pour qui les perspectives d'emploi sont plus éloignées en raison de difficultés diverses, ils feront valoir qu'un employeur est facilitant et encadrant. Dans le cas de la clientèle en alphabétisation, ils feront, en lieu et place de l'élève, les démarches auprès des employeurs : "Je trouve préférable, avec cette clientèle-là, d'aller rencontrer le milieu de stage et de négocier une entente, pour ne pas qu'il y ait de l'exploitation".

En somme, des employeurs manifestent une compréhension à l'égard de la clientèle-type des SIS et reconnaissent que les intervenants font leur possible pour arrimer les besoins de leurs élèves et les leurs. La supervision de tels employeurs et des élèves qu'ils entraînent s'en trouve facilitée. Toutefois, des employeurs mettent de l'avant une logique d'investissement et de rentabilité qui fait fi de la logique de l'intégration socioprofessionnelle limitée de telles clientèles et exigent "plus que moins de la part des stagiaires, à tel point que ceux-ci abandonnent, non sans raison, un emploi intenable". Aux enseignants et professionnels des SIS de déterminer, avec l'expérience, l'intervention la plus adéquate en fonction des difficultés de leurs élèves et des exigences démesurées de certains employeurs à leur égard ...

Dans le cas des SIS-immigrants, les visées immédiates des intervenants interviewés s'avèrent d'amener leurs élèves à se déterminer un objectif professionnel, à défaut de s'intégrer en emploi à la fin du programme. Pour eux, le cheminement de l'individu vers un domaine qui correspond à son profil prime sur le placement. Or, bien que leur taux de placement s'avère satisfaisant, les professionnels subissent des pressions de leurs organismes-parrains et d'un organisme communautaire qui contribue au recrutement et au suivi post-formation de leur clientèle. Leur logique, selon les intervenants rencontrés, valorise l'emploi à tout prix et au plus vite, "des fois, dans un domaine qui ne correspond même pas à ce que désire la personne". Ils remettent en question les compétences en employabilité des professionnels des SIS et tentent de leur imposer une séquence d'activités avec leurs élèves :

N'importe quoi pourvu qu'il ait de l'emploi. Par exemple, "la recherche d'emploi se fait au cours de la semaine initiale". Et les élèves ne comprennent pas le français! Je n'ai même plus le pouvoir de dire : ça fait six ans que je travaille avec cette clientèle, peut-être que cette activité irait à la fin du processus. Qu'est-ce qu'ils veulent de moi? Est-on là pour

“patcher” les trous? Des fois, c'est l'impression que j'ai. C'est comme de dire : “Tu es un exécutant, un technicien en orientologie”.

S'agit-il d'un problème particulier à ces SIS-immigrant? Notre recherche n'est pas en mesure d'évaluer à quel point un tel phénomène de quasi-“déprofessionnalisation” est répandu. Il n'en demeure pas moins qu'une telle situation existe dans le contexte actuel et qu'elle témoigne d'un rapport semblable à celui que nous avons déjà noté, à la section précédente, entre des intervenants de SIS-plateau de travail et certains agents de CLE.

En ce qui a trait aux SIS-entreprises d'insertion et SIS école-entreprise, le dénominateur commun consiste en fait à constater la présence de deux logiques, idéalement complémentaires mais souvent en compétition : celle de la production et celle de l'employabilité. Au mieux, il existe une tension entre les tenants de ces points de vue, tension qui maintient une vigilance chez les intervenants quant à leur double mission, les définitions des rôles respectifs et la place de chacun afin de favoriser le développement de l'entreprise et l'intégration des participants. Et même dans ce cas, la négociation des marges de manoeuvre et des limites des rôles respectifs apparaît comme un processus en perpétuel recommencement.

Dans mon contexte, j'ai toujours à penser aux exigences de la production quand les élèves viennent me parler. Je suis toujours en train de voir jusqu'où va mon rôle, c'est quoi mon pouvoir, parce que je travaille avec le superviseur, le directeur ... Ça a pris un an, maintenant on a la même mission. Après ça, ce sur quoi ça a joué, c'est sur les rôles : la différenciation des rôles pour en arriver à faire la mission. C'est ça qui est difficile. C'est ça qui est toujours à répartir. C'est quotidiennement à répartir. Maintenant, comme équipe, on est toujours en train de se ramener à nos rôles.

Selon une intervenante, il est possible d'utiliser de façon pédagogique l'écart entre les objectifs de l'entreprise et ceux de l'employabilité, à condition que les rôles soient clairement délimités. Par exemple, un superviseur qui réprimande un participant qui n'est pas assez productif peut se révéler une occasion de montrer au participant certains facteurs de réalité avec lesquels il doit composer en milieu de travail et de le guider aussi vers l'habileté à résoudre un conflit avec un supérieur hiérarchique :

La semaine dernière, il y a un participant qui me dit : “La production, je ne suis pas capable, ça me limite dans ma créativité. On me demande d'être créatif, de faire des vestes créatives et il faut que j'en fasse deux par semaine”. Ce sont des vestes assez élaborées. D'un côté, il faut qu'il produise, il y a des exigences du milieu, on est une entreprise d'insertion;

d'un autre côté, il faut favoriser sa créativité. Il a à apprendre à être productif en même temps que créatif. Là, il n'est pas capable de s'entendre avec son superviseur, parce qu'il lui a dit qu'il fallait qu'il arrête de parler. Quand un superviseur utilise ses gros sabots et sa façon de faire dans une situation qui est reliée à la production, je me dis : c'est ça la réalité du marché du travail. Il faut que tu montres aux participants : "Qu'est-ce que tu vas faire avec ça? Tu n'acceptes pas sa réaction? C'est bien normal. Comment vas-tu te protéger, comment vas-tu aller lui parler?" Quand le superviseur veut faire dans la production, je me dis : OK, l'étudiant va apprendre de cette expérience-là. Je trouve ça super bien que ça arrive, mais le problème c'est toujours dans quel rôle il le fait.

Dans la plupart des cas rapportés toutefois, il existe un conflit latent entre les nécessités de la production et celle de l'employabilité, entre les rôles des divers acteurs. Les intervenants rencontrés se considèrent porteurs de la mission de formation à l'employabilité et se sentent responsables d'influencer minimalement les autres, gestionnaire et collègues, en ce sens.

Quand on est confrontées à des équipes où il y a différentes formations, en intégrant différents milieux, la première mission que tu as, c'est de créer avec tes collègues, avec la structure qu'il y a, de créer un milieu favorable à l'employabilité. Ce n'est pas tout le temps évident. Oui, tu veux passer ton affaire mais éviter les situations d'affrontement ... Le plus difficile, c'est d'être capable de convaincre, d'être vendeur. On veut influencer une approche, particulièrement quand la mentalité ou la culture des autres intervenants est trop opposée. C'est un aspect qui est très délicat à discuter. Ça devient une contrainte.

J'ai tout le temps ce mandat-là, de dire : "Est-ce que l'élève est prêt ou non? Où est-il est rendu?" - et de pousser dans le dos des autres. Je trouve ça très lourd. Parce qu'un moment donné, il me semble qu'on est deux à pousser et on se demande si les autres poussent dans la même direction que nous ...

Les impacts de ces divergences sont multiples : l'incohérence s'installe au détriment de l'intervention auprès des participants - ceux-ci saisissent aisément qu'ils peuvent jouer les uns contre les autres; le temps utilisé à tenter d'aplanir les différences de points de vue s'avère peu productif et, en bout de course, la fatigue, l'essoufflement et l'épuisement peuvent se manifester.

Quand je regarde mes horaires de travail, je prends la moitié de mon temps pour pédaler avec mes collègues, pour être capable d'installer quelque chose, et l'autre moitié pour ce que je devrais faire tout le temps. C'est comme si en plus du rôle avec les étudiants, en même temps, on a un rôle aussi grand sinon plus, avec les collègues.

La résorption de ces écarts évolue, dans le meilleur des cas, vers l'échange et la constitution d'un collectif de compétences - un minimum d'ouverture à la différence y est pré-requise; en outre, on y a consacré et on y consacre encore beaucoup d'énergie. Dans la majorité des autres cas, les négociations infructueuses du conflit alternent avec des prises de position mutuellement exclusives.

Une des stratégies qu'on a développées - parce qu'on ne veut pas confronter le milieu, la direction et les collègues, on ne veut pas les insécuriser - c'est sous forme d'éducation. On va expliquer les choses qu'on fait, où on va, expliquer pourquoi on fait ça de telle façon, pour qu'ils soient sensibilisés davantage à notre façon de travailler. On le voit vraiment en termes d'éducation. On partage chacun notre expertise, on se montre chacun comment on travaille.

Tous les vendredis après-midi, on a une mise au point, de une heure à cinq heures, cinq heures et demie. Finalement, l'entreprise prend toujours plus de place que la formation des individus. Pourtant, on a parti une école-entreprise pour la formation des individus. Et quand j'ose dire : "Moi, ma préoccupation, c'est l'individu". - "L'entreprise elle, qu'est-ce que tu en penses? S'il n'y avait pas d'entreprise, tu n'aurais pas de formation". C'est vrai, peut-être, mais, d'un autre côté, si tu n'as pas d'individus ... si ce que tu fais n'as pas de valeur ... Il faut tout le temps balancer et finalement, l'entreprise l'emporte.

Si la personne n'est pas capable de se remettre en question, il ne te reste que ça : la personne que tu remets à sa place quand elle marche dans tes affaires. Tu ne travailles pas en équipe, tu arrives à un produit d'équipe, sans nécessairement résoudre le problème de fond.

En particulier dans les SIS-plateau de travail, la clientèle externe s'avère un partenaire supplémentaire que l'on doit satisfaire. Elle constitue un élément stimulant pour les participants mais également une contrainte de plus avec laquelle ils devront apprendre à composer, tout comme les intervenants de ces SIS :

Ce qui est le fun pour les jeunes, c'est qu'ils apprennent à vivre dans une réelle entreprise, parce que c'est vraiment

réel. Ce ne sont pas des clients virtuels, ce sont des gens qui attendent après l'armoire, avant Pâques, parce qu'ils ont de la visite. Ça, les jeunes le savent. Ça permet aux jeunes de s'enligner. Même à ça, quand ils arrivent, ils disent : "Wo!" Et on est obligés cette année, de faire 64 000\$ de profit. Le client devient très important dans l'apport financier chez-nous. On est obligés de s'autofinancer. Ça, ça complexifie.

En fait, dans le cadre d'une intégration "idéale", l'ensemble des partenaires des SIS sont présentés comme disposés à soutenir et à faciliter l'accès au travail d'une personne désavantagée sur les plans de la scolarisation ou de l'emploi, dans la mesure où ils y trouvent eux aussi leur compte. Toutefois, dans la pratique des intervenants des SIS, si certains partenaires s'avèrent très ouverts à leurs clientèles, pour obtenir le soutien d'une forte proportion d'entre eux, il faut convaincre, rassurer, éduquer, c'est-à-dire, en somme, négocier son rôle, sa place sur l'échiquier professionnel et sa crédibilité. Autrement dit, ici encore, les intervenants des SIS optent pour des stratégies plutôt pédagogiques afin d'influencer ces partenaires : exposer leur propre rôle, utiliser leurs convictions et leur expertise.

4.9 Une mission d'équilibriste

Essayer de satisfaire les besoins spécifiques et exigeants des partenaires, en répondant aux besoins tout aussi spécifiques et exigeants des élèves, requiert de la souplesse, de l'énergie et de l'acharnement. De multiples logiques entrent en contradiction : celle de la primauté du placement sur la formation ou encore, des enjeux collectifs sur les enjeux individuels, celle de l'investissement et de la rentabilité et enfin, celle de l'intégration socioprofessionnelle limitée des participants. La complexité de la gestion de l'écart entre ces différents positionnements est effarante :

Mon rôle en est un de remise en question, de se positionner tout le temps, de réfléchir tout le temps, de toujours voir les besoins de tout le monde et de composer avec ça. C'est complexe. Il y a beaucoup, beaucoup de choses dont il faut tenir compte. Il n'y a pas de limites.

En tant que porteurs de la mission de formation à l'employabilité, les enseignants et professionnels des SIS, lorsqu'ils n'arrivent pas à amalgamer de façon satisfaisante les intérêts divergents, se sentent alors en partie responsables des échecs des participants.

Il y a des élèves dont le temps achève parce qu'ils sont financés par Emploi-Québec. Il faut qu'ils sortent à telle date et on a négligé au niveau de leur formation pratique. Donc, ils sont prêts à sortir, techniquement, mais personnellement, ils ne le sont pas. On sait qu'il y a une part d'erreur de notre part, au niveau de la formation. On se disait hier : je pense qu'il y a une part, au niveau de notre équipe de travail.

C'est donc constater que, malgré leur lucidité à l'égard des exigences des nombreux niveaux de contexte, certains intervenants des SIS concernés véhiculent toujours une vision idéale du processus d'intégration socioprofessionnelle de leurs élèves-participants, idéal qu'ils tentent de faire advenir au sein de leur équipe locale ... avec tous les aléas déjà soulignés. Pour d'autres, cette lucidité les amènent à envisager une forme douce "d'action sociale". Dans un cas comme dans l'autre, cette mission d'équilibriste est pour le moins essoufflante :

On a un gros mandat. Parce que je dis que, plus on est en partenariat, moins on est autonome dans ce qu'on fait. C'est composer avec les collègues présents, mais aussi avec la direction qui te dit : "Regarde, il te faut un taux de placement". Parce qu'eux, ils ont de la pression d'Emploi-Québec. Le bailleurs de fonds, à son tour, qui dit : "Si tu veux

que je t'en réfère, place-les”. Et qui vit, en bout de ligne, le taux de placement? Ça fait que ça prend des gens qui sont capables de dire : “Wo! J'ai de la pression mais je vais vous expliquer qu'il n'y a pas que le taux de placement dans la vie”. Ce n'est pas évident.

5. Exposé des savoirs d'expérience

Les savoirs d'expérience se distinguent des savoirs qui s'enseignent ou qui se transmettent facilement : en effet, ils sont issus d'une pratique relativement prolongée auprès d'une clientèle marginalisée et ils se fondent sur des ressources et des contraintes précises avec lesquelles les enseignants et professionnels des SIS ont dû apprendre à composer par itération au fil des ans. Il s'agit des connaissances précises et viables qui constituent leur intervention quotidienne. Dans le cadre de la présente partie, nous traduisons en savoirs pratiques les données issues de l'analyse contextuelle réalisée antérieurement.

Selon l'analyse des témoignages recueillis, le travail dans un service d'intégration socioprofessionnelle comporte quatre volets complémentaires : l'intervention auprès des élèves-participants, l'intervention auprès des collaborateurs - collègues de l'équipe du SIS, employeurs, CLE, organismes-parrains et communautaires, gestionnaires et collègues de l'entreprise d'insertion, la gestion du contexte de l'intégration socioprofessionnelle de clientèles démunies et, le maintien de son propre équilibre. Les savoirs d'expérience seront ainsi présentés dans cet ordre, sous ces thèmes; n'y seront développés que les savoirs qui ont déjà été abordés de manière implicite dans la partie précédente.

5.1 L'intervention auprès des élèves-participants

- Être capable d'enseigner, animer, former et encadrer, seul en classe, un petit groupe de participants hétérogènes (genre, âge, acquis scolaires, problématiques présentées, cultures), souvent fortement défavorisés. Comprendre et transiger avec leurs représentations, limites et potentiel.

Ce savoir pratique recouvre l'habileté à prendre la charge d'un groupe à pied levé :

Souvent, le vendredi en fin de journée, on reçoit un appel : "Ça démarre lundi". Notre matériel n'est pas prêt, on n'a pas vraiment eu le temps d'y penser. On le pense avec la clientèle. C'est tellement important le premier contact avec les clients, souvent on le rate. Ça, pour moi, c'est une très grosse contrainte. On a ça à rattraper aussi.

Il signifie également s'adapter rapidement aux modifications de sa tâche : faire face, quand on ne s'y attend pas, à des groupes supplémentaires ou au cumul de parties de tâches dans des groupes différents ou encore à des formules de SIS inédites. On

comprend alors que les centres d'éducation des adultes préfèrent engager des enseignants et professionnels seniors, dans de telles conditions :

La conseillère pédagogique disait : “C'est nouveau, c'est de l'innovation; vous avez de l'expérience J'aimerais mieux que vous preniez ce groupe plutôt que d'engager des jeunes sans expérience”. On se ramassait débordées.

- Savoir construire et maintenir un lien significatif avec les participants; développer un climat de confiance solide pour les accompagner à titre de professionnel engagé. Les intervenants des SIS rencontrés ont unanimement reconnu la dimension essentielle de cette habileté.

La majorité de nos élèves SIS ne sont pas ici pour rien. On est souvent le bout de la ligne. Ils traînent des affaires depuis longtemps. Donc, ils vont nous faire confiance et je parle de vente aussi, parce que je pense qu'on a une vente à faire, on vend une idée, on vend le contre-courant. Il faut y croire. On n'est pas un bon vendeur si on ne croit pas à notre produit. Il faut qu'ils sentent qu'on croit en nos affaires. Si on veut les influencer, il faut qu'on soit convaincant et, l'autre affaire, il faut qu'ils se sentent respectés. Des fois, je n'accepte pas toujours ce qu'ils font, mais respecter, c'est qu'on les prend comme ils sont. On ne va pas les juger. Pour qu'ils fassent un bout, il faut qu'il y ait ces deux éléments-là.

Dans le fond, le bout de chemin que je fais avec eux pendant qu'ils [les élèves] sont au centre, c'est juste pour établir une base, une confiance, pour après les accompagner. Avec n'importe quel élève, avant qu'il s'en aille en entreprise, je trouve que c'est ça l'enjeu de base. Parce qu'une fois qu'ils sont en entreprise, ce n'est plus évident la relation. Et quand ils vont avoir une difficulté, ils ne m'en parleront pas.

- Développer, revoir et adapter continuellement ses stratégies pédagogiques au profil spécifique du groupe afin de les stimuler et de les impliquer dans la démarche. Inversement, déceler la démotivation ou la non pertinence d'une stratégie d'apprentissage. Témoigner de pratique réflexive en cours d'intervention.

Les enseignants et professionnels des SIS vont adjoindre à leur bagage de stratégies des dimensions moins classiques, tel que jouer avec l'impact de leur propre image, échanger des blagues amicales avec les élèves, utiliser leur propre biographie de manière à proposer un modèle concret des attitudes appropriées en milieu de travail et à rendre les participants conscients de leurs effets sur autrui. Ou encore, ils exploiteront les incidents critiques qui surgissent de façon impromptue

en cours de formation, prenant un risque calculé plutôt que de laisser filer une occasion d'apprentissage.

Le maquillage ... Je ne vais pas habillée comme aujourd'hui au [SIS-plateau de travail]. Je ne mets pas de rouge à lèvres. J'aime ça mettre du rouge à lèvres mais je ne le fais pas au SIS. L'habillement ne sera pas pareil. Pourquoi? Parce que des fois, je vais aller décharger une "van" avec eux. Il y a aussi l'aspect que si j'arrive comme ça, les premiers contacts, souvent c'est : "Ah! Elle a l'air ... " Avant que je me mette à leur parler : «Ah! Elle a des études» ou au début, quand j'ai commencé à travailler : "Elle parle et on ne comprend rien". Ou : "Tu viens de la haute". Une autre race. C'est comme une autre culture. Dans ce sens-là, surtout au début, c'est important quelle image on donne. C'est important l'impact de notre image, de se faire accepter, de faire attention à ce qu'on dégage.

Quand on parle d'attitudes qui vont bien au-delà de ce qu'on a appris à l'école et qu'on développe, c'est ça. C'est sûr que je travaille dans l'atelier, je suis en jeans et je vais mettre mes "caps" tantôt, j'en suis très heureuse. Mais il y a des fois où il faut que j'aïlle, par exemple à Emploi-Québec, expliquer la formation avec le directeur, je leur dis : "J'ai mis mon petit "kit Emploi-Québec". Ils trouvent ça drôle, j'ai des pantalons marines. "J'ai mis mon petit "kit Emploi-Québec" mais c'est un petit "kit" que j'aime par exemple". Ça veut dire : "Je suis bien dedans. Je ne me transforme pas en une autre mais je me suis adaptée un peu par respect pour les gens que je vais aller côtoyer, mais je me respecte aussi". Je n'irai pas me faire coiffer, je suis toujours dépeignée. Je m'arrange juste pour me mettre de petites barrettes pour tenir le tout. Je leur dis ça. J'utilise ça, oui, pour établir un contact au départ, mais aussi pour les amener tranquillement vers quelque chose. "T'as les cheveux bleus, soit. Tu veux les garder tes cheveux bleus? OK". Je travaille comme ça : que je devienne un exemple, qu'ils se posent de fortes questions et qu'on en parle. À travers ça, on ne veut pas en faire des stéréotypes, on travaille à lui montrer un peu plus des choses comme Emploi-Québec, il part à rire, je lui fais un clin-d'oeil ... Ça c'est un exemple qu'on vit parmi tant d'autres, ça va jusque là notre intervention.

Dans mon groupe la caractéristique, c'étaient des baveux. C'était quelque chose! Se faire dire des affaires! Eux dans le

fond, ils voulaient avoir du fun avec moi. Quand je suis arrivée dans ce milieu-là, je venais de faire mon stage de maîtrise à X, c'était comme important le protocole professionnel : tu vas chercher ton client à l'entrée, on s'assoit, entrevue : "S'il y a un problème, tu peux m'appeler". J'arrive au SIS-plateau de travail avec cette culture-là. C'est là qu'il y en a un qui m'a dit : "Toi, t'es dans ton bureau, tu ne viens pas travailler avec nous-autres en arrière. Quand tu prends tes pauses, tu ne ris pas avec nous-autres". Je prenais mes pauses et j'étais un petit peu réservée parce qu'ils étaient baveux et je n'étais pas habituée. Il disait : "On ne te sent pas devenir amie avec nous-autres". À partir de ce moment-là, par essais et erreurs, quand j'ai commencé, plutôt que d'essayer de leur faire prendre conscience que leurs jokes ont un impact ... J'avais tout essayé, c'est assez, je vais devenir le modèle de joke. Ça ne veut pas dire que mes jokes sont bonnes, ça ne veut pas dire que mes jokes sont à suivre, sauf que je vais leur montrer ce qu'est le respect par modeling, en affichant le respect et en les taquinant, en prenant mes pauses avec eux-autres, en jouant avec eux-autres, dans un contexte de collègues de travail, dans un contexte professionnel. À partir de là, on a développé des relations avec eux-autres où on prend nos pauses avec eux, on les taquine, on sort de notre rôle strictement professionnel mais en même temps, je trouve que ça marche. Ils nous voient comme des collègues de travail, ils voient ce qui se fait et ce qui ne se fait pas. Donc, on est capables de leur montrer une réalité.

Souvent aussi, je vais me servir de moi. Ce n'est peut-être pas correct, mais je le fais. Pour leur dire : "Écoute, moi aussi quand j'ai commencé à me chercher une job, je n'en trouvais pas. J'avais un problème en entrevue : j'étais trop cool". Je vais utiliser sa propre histoire, à l'occasion. Quand c'est utile pour eux, quand ça peut leur permettre d'ouvrir.

Quand on arrive, on a déjà notre planification, ce qu'on va faire ce matin-là avec notre groupe. En arrivant, on entend des affaires, on observe des choses, on voit des malaises, des besoins qui sont beaucoup plus importants que ce qu'on allait couvrir dans l'atelier. Souvent, pas tout le temps parce qu'il faut quand même se garder une ligne directrice, souvent la création d'activités se fait là. Je me dis : le besoin est beaucoup trop criant, je ne peux pas passer à côté de ça, le fer est chaud, je suis aussi bien d'aller tout de suite dans cette

direction. Très concrètement, il y a une problématique de vol assez importante chez-nous, pour les petites barrettes de mémoire, ça peut valoir un prix très intéressant, ça arrive qu'il y en a qui s'en mettent dans les poches. Les étudiants vivaient un malaise. Quand ils allaient chercher des stages, ils se faisaient parfois refuser parce que certains étudiants allaient vendre du matériel aux mêmes entreprises. Les autres étudiants étaient associés à ça. Il y en a qui ne veulent pas du tout être associés à des voleurs parce qu'ils ne veulent pas. Quand je suis arrivée en classe, je leur ai suggéré un jeu de rôle où il y a un collègue de travail dans l'entreprise qui vole du matériel. Ils m'ont dit : "Wo, minute! On vit une situation bien particulière qui ressemble à ça et c'est de ça qu'on veut parler". Il s'est créée toute une dynamique. Les étudiants se sont organisés autour de ça. Quand je suis sortie de cet atelier-là, j'ai eu l'impression que j'avais touché quelque chose de bien important. Il faut de la souplesse pour s'adapter à une situation rapide comme ça : tu attrapes une situation, tu vois un besoin et tu essaies de coller, de construire une activité avec ça. C'est fort. Ça arrive que tu te pètes la gueule mais ça vaut le risque.

En réalité, les intervenants SIS tentent, par tous les moyens : d'aider les participants à découvrir une motivation scolaire et une motivation à réintégrer le marché du travail, en tenant compte des compétences attendues par les employeurs; d'amener les participants à envisager des alternatives réalistes ou une réorientation compte tenu de leurs aptitudes scolaires et professionnelles; de développer chez les participants les compétences sociales et interpersonnelles requises par le marché du travail (tenue vestimentaire, respect de l'interlocuteur, normes de ce qui se fait ou non entre collègues de travail). Pour ce faire, rien n'est épargné :

Avec notre clientèle, il faut toujours être très créatif, toujours arriver avec des affaires nouvelles qui vont les faire bouger. Je dis que je suis une actrice. Il faut mettre beaucoup d'humour. Par contre, ils sont réfractaires au changement. Si on arrive avec quelque chose de nouveau : "Soupirs!" Si tu manifestes beaucoup d'enthousiasme dans le projet que tu veux donner, ils embarquent. En même temps, ils sont réfractaires au changement mais en même temps, il faut toujours apporter du nouveau.

- Savoir utiliser le groupe comme levier de changement. Savoir mettre en place une dynamique de groupe qui favorise l'auto-régulation et la prise en charge personnelle des élèves-participants.

- Soutenir les stagiaires dans leurs démarches pour obtenir un stage; au besoin, aider à ou réaliser soi-même la relocalisation du ou de la stagiaire. Évaluer les stages. Détecter avec justesse et rapidement les problématiques présentées par les participants. Resserrer la supervision des stages lorsqu'on appréhende des difficultés. Les référer, si nécessaire.
- Inventer des formules inédites de SIS pour répondre à des besoins particuliers d'élèves, les amener à développer tout leur potentiel professionnel ou de scolarisation et éviter ainsi de les laisser sans ressource, isolés ou exclus.

Je suis en train de partir une friperie. Au départ, Seigneur de Dieu : “Qu'est-ce que c'est ça. Des guenilles, je ne veux pas toucher à ça”. Maintenant, ils sont emballés, ça marche. Je pense que ça va être une micro-entreprise sous peu. Pourquoi a-t-on fait des SIS l'an passé? C'est parce qu'on avait une clientèle, c'était utopique de penser qu'ils arriveraient à quelque chose. Alors, qu'est-ce qu'on fait? On les traîne jusqu'à temps qu'ils aient épuisé toutes les ressources, les programmes et tout ça? Ou bien, on les embarque justement dans quelque chose qui va les mener assez rapidement, sûrement dans des emplois non spécialisés ...

5.2 L'intervention auprès des collaborateurs

Rappelons que les partenaires auxquels nous référons sont : les collègues de l'équipe du SIS, les employeurs, les CLE, les organismes-parrains et communautaires (en particulier dans les SIS-immigrants), les gestionnaires et collègues de l'entreprise d'insertion (dans les SIS-plateau de travail).

- Être capable de travailler en collaboration avec d'autres intervenants SIS et avec d'autres types de personnels au sein de leur propre centre (PNE, enseignants, direction), même lorsque ceux-ci ont des façons de travailler qu'ils jugent contre-productives par rapport à leur mission auprès de leur clientèle.
- Faire de la sollicitation auprès des employeurs afin qu'ils acceptent un ou une stagiaire; présenter les stagiaires “démunis” aux employeurs; négocier des ententes de stage. Superviser les employeurs.
- Alimenter un contre-discours à l'effet que : “le DES est indispensable” et travailler à revaloriser la formation professionnelle particulièrement, les métiers non spécialisés et semi-spécialisés, auprès des employeurs.
- Négocier son rôle, sa place, sa crédibilité, sa vision de l'employabilité et son modèle d'intervention, auprès de différents partenaires.

- Concilier des logiques, des visées et finalités contradictoires avec les exigences du développement socioprofessionnel des participants.

5.3 La gestion du contexte de l'insertion socioprofessionnelle de clientèles démunies

- Composer avec les transformations du marché du travail, les exigences exorbitantes du marché de l'emploi et les difficultés d'intégration contemporaines, particulièrement celles d'une clientèle défavorisée.

Se trouver un travail, ça a beaucoup changé. C'est devenu de plus en plus difficile. D'où la nécessité de mettre sur pieds des ressources, des programmes pour aider les gens. La situation rempire tout le temps. Les gens partent de plus en plus loin et la marche est de plus en plus haute. Au début, c'était quasiment juste des méthodes de recherche d'emploi qu'on avait besoin de leur transmettre. Maintenant, c'est beaucoup plus compliqué que ça.

- Croire à la nécessité de son propre travail auprès de clientèles en difficulté bien que la société ait démissionné par rapport à leur intégration socioprofessionnelle.
- Vivre des dissonances entre ce qu'on enseigne et les situations concrètes dans lesquelles évoluent les clientèles - par exemple, exposer des notions budgétaires à des participants avec dépendants qui ne peuvent espérer que le salaire minimum, entre les valeurs que l'on se doit de véhiculer - par exemple, la fierté de travailler, et les possibilités réelles d'emploi "convenable" des élèves.

Quand ils retournent sur le marché du travail, ils ont du travail à 7\$ l'heure, salaire minimum. C'est tout juste si ça te fait plus que l'aide sociale. Il y en a une qui est venue me voir hier, je ne sais pas si ça lui donne 50\$ de plus par mois. En plus, l'aide sociale lui a donné trop d'argent au début, alors elle doit remettre de l'aide sociale. Elle se retrouve moins bien financièrement que lorsque elle était à l'aide sociale.

5.4 Le maintien de son propre équilibre

- Ne pas se laisser englober malgré les illogismes de l'organisation du travail quotidien dans certains SIS et ceux du système de ce type de services liés à l'emploi.
- Composer avec le découragement et la révolte grandissante de ses élèves quand les mêmes sentiments peuvent nous animer.

- Demeurer motivé et “garder le moral” quand on a l'impression que son emploi et sa mission sont tributaires de décisions politiques prises simplement sur la base de considérations économiques.
- Jongler avec les multiples dimensions de l'employabilité simultanément - programmes, clientèles, approches, partenaires, etc. Au quotidien, se remettre en question, se repositionner, tenir compte de l'ensemble des besoins des partenaires et des participants, sans s'épuiser. Poser et respecter ses propres limites. Être capable de prendre de la distance par rapport aux nombreux écueils rencontrés dans son travail - engagement “juste à temps”, précarité, isolement professionnel, coupures de ressources, clientèles “lourdes”. Comment y arrive-t-on? Laissons la parole à une intervenante :

Au premier abord, les élèves vont avoir des attitudes et des comportements très réactionnaires, de rejet, de défaitisme. C'est toutes des affaires qui viennent me chercher. Au fil des années, j'ai appris à dépasser ça pour rejoindre la personne. Quand je rejoins la personne, je trouve des perles. Ils m'impressionnent beaucoup par leur courage, parce que le marché du travail est difficile. Moi-même je me retrouve régulièrement en recherche d'emploi et je suis très, très, très favorisée par rapport à eux. Alors qu'eux, surtout quand je travaille avec des gens d'alpha ... En dépit de ça, ils ont le courage de s'engager dans une démarche et tout ce qu'ils font pour arriver à s'en sortir, ça m'impressionne de façon incroyable.

Conclusion

Au cours de la présente analyse, nous avons noté que les SIS constituent, d'abord et avant tout, un ensemble de services éducatifs visant à accroître l'employabilité d'une population adulte défavorisée sur les plans de la scolarisation et de l'emploi. Le MEQ, un des bailleurs de fonds des SIS, de même que les enseignants et professionnels de ces organismes, reconnaissent explicitement des limites au processus de scolarisation de la majorité de ces élèves¹⁰: en effet, en général ce qui leur est possible s'avère l'acquisition d'une qualification professionnelle liée à l'exercice d'un métier semi-spécialisé ou non spécialisé. Si les documents du MEQ (1997a; 1997b) véhiculent un modèle idéal d'intégration socioprofessionnelle, modèle auquel souscrit le discours professé des intervenantes et intervenants des SIS, la modélisation réelle et pratiquée de ces derniers s'avère beaucoup plus nuancée. Leur connaissance pragmatique des problématiques de leurs élèves et leur allégeance première envers ceux-ci les conduisent à envisager l'avènement de l'idéal dans une perspective plus lointaine et à définir quotidiennement la réussite du processus d'intégration socioprofessionnelle dans des termes plus réalistes par rapport au potentiel des participants. Avec l'expérience, ils se sont approprié des modèles d'apprentissage, des stratégies pédagogiques et des méthodes d'utilisation du groupe éducatif généralement adaptés aux problématiques typiques de leurs clientèles particulières. C'est en se fondant sur ces savoirs d'expérience que les intervenants des SIS parviennent à accompagner leurs élèves dans l'acquisition des compétences nécessaires à la réalisation de leur projet professionnel et partant, à donner un sens à leur travail. C'est également ce qui les pousse à innover dans les formules de SIS en vue de contrer l'exclusion qui guette leurs clientèles.

Cette perspective se butte cependant à des contraintes issues du fait que les SIS s'inscrivent aussi au sein des services liés à l'emploi puisqu'une forte proportion de leurs élèves bénéficient du soutien financier d'Emploi-Québec et de ses mandataires, les CLE. Ces derniers constituent donc un second bailleur de fonds pour les SIS. Leur modèle d'intégration socioprofessionnelle des clientèles démunies apparaît, aux intervenants des SIS, guidé par les contingences économiques d'une période de restrictions budgétaires et par des critères normatifs fort éloignés des besoins spécifiques de leurs élèves. Au-delà des impacts dévastateurs du cafouillage administratif d'Emploi-Québec à l'automne 1999 qui a mis en péril l'existence même des SIS, ces services éducatifs spécialisés se retrouvent soumis au jour le jour à des exigences de toutes sortes en termes de performance en employabilité. La bureaucratisation de la formation, des critères

¹⁰ Malgré ce fait, le MEQ tente de mettre en place une évaluation sommative des apprentissages qui semble plutôt issue d'une perspective "normalisante" du processus de scolarisation.

d'admission aux SIS et de la notion de “placement” vient exacerber la pression sur les “résultats” des SIS, désavouer quelques fois l'expertise professionnelle des intervenants et rétrécir leur marge de manoeuvre par rapport à leurs clientèles.

Effectivement, une de nos grandes contraintes, ce sont les structures de financement. On nous embarque dans des programmes où il faut que ça soit tant de semaines, tant d'heures et il faut jouer avec ça. C'est sûr qu'eux-autres ne nous en donnent pas de souplesse. Ils ont des critères mathématiques et économiques et il faut qu'on rentre dedans.

Déjà aux prises avec les visées et priorités parfois contradictoires du MEQ et des CLE, les enseignants et professionnels des SIS doivent également composer avec celles des employeurs, parfois aussi avec celles d'organismes-parrains ou communautaires, parfois encore avec celles des gestionnaires, collègues et clients externes de l'entreprise (dans les cas des SIS-plateau de travail). Les logiques d'investissement et de rentabilité des uns, de “placement” à tout prix des autres, peuvent se heurter à celle de l'intégration socioprofessionnelle limitée des élèves-participants. Tenter de réconcilier ces visions divergentes, souvent antagonistes, devient alors une nécessité pratique, si les intervenants des SIS ne veulent pas se retrouver constamment en situation d'échec.

En somme, s'ils veulent être efficaces dans le contexte complexe qui est le leur, ceux-ci doivent devenir des accompagnateurs spécialisés en intégration socioprofessionnelle auprès d'élèves adultes en “voie de développement”. C'est là que réside le savoir spécifique fondamental à leur travail. Ils visent en effet, en premier lieu, une adaptation optimale à leur groupe d'élèves. Pour ce faire, ils revoient les principes andragogiques suggérés, font preuve de créativité dans leurs stratégies pédagogiques et mettent “à profit les ressources spécifiques du groupe comme leviers de changement” (Leclerc, 1998). Il faut tenter le maximum pour amener l'élève vers le développement qualitatif et durable de son potentiel, quel qu'il soit; c'est là le leitmotiv de leur intervention.

Pour moi, chaque candidat doit améliorer sa situation. On évalue d'où il part du mieux qu'on peut en faisant leur bilan et on essaie de les amener plus loin. On ne pense pas qu'on va les changer du tout au tout, mais on essaie d'améliorer leur situation pour qu'ils soient bien avec eux-mêmes et qu'ils soient capables d'être employables aussi, les amener à ce qu'ils soient bien dans la société. Pour nous, ce raccrochage-là, c'est ce qui est important.

Comme intervenante, mon rôle c'est développer les ressources de la personne pour qu'elle soit capable de devenir autonome. Si ça lui prend dix échecs avant de

devenir autonome, mais des échecs supportés, des échecs supervisés, des échecs récupérés, et qu'elle apprend là-dedans, ça prendra ça.

Cette expertise en fait alors des porteurs de la mission de formation à l'employabilité : selon cette perspective éducative, ils résistent à une définition de la formation posée, à leurs yeux, en termes trop étroits, trop normatifs pour leurs élèves ou encore essentiellement instrumentale par rapport à l'emploi. En ce sens, ils vivent durement l'échec d'un élève, surtout s'il est tributaire de facteurs contextuels : conflits à l'intérieur d'équipes de SIS, normes de deux ministères étouffantes et parfois contradictoires, exigences irréalistes ou démesurées de partenaires. Dès lors, pour permettre la réalisation de leur mission telle qu'ils la conçoivent et maintenir leur propre sentiment d'adaptation, ils essaient de gérer les divergences entre les multiples logiques en présence, d'équilibrer ces intérêts et finalités. Ceci les conduit à négocier leur rôle, place et crédibilité auprès de leurs partenaires et à promouvoir une représentation du processus d'intégration socioprofessionnelle où les intérêts individuels et collectifs s'inscrivent en complémentarité plutôt qu'en opposition.

Cette mission d'équilibriste ne s'avère toutefois pas de tout repos. D'une part, les enseignants et professionnels des SIS sont très conscients que leur position est minoritaire dans le contexte économique et politique actuel :

Je trouve que par rapport à l'extérieur, par rapport aux décisions politiques qui sont prises, on est vraiment à contre-courant. Parce que toute l'analyse se fait en fonction d'une agence d'employabilité qui est rentable ou qui ne l'est pas. Ce qui est rentable, c'est d'aider les gens qui sont près du marché du travail. Nous, ce n'est pas ça. Nous autres, on travaille avec des gens qui ont besoin de beaucoup plus que ça.

D'autre part, par-delà le prescrit de plus en plus sclérosant et une insuffisance chronique des ressources attribuées à l'intégration de clientèles démunies, les intervenants doivent aussi composer avec leur propre précarité en emploi, une autonomie professionnelle réduite et l'isolement au sein d'équipes restreintes de SIS. Si certains se sentent encore assez de foi pour envisager une contestation sobre de la priorité au placement en emploi par rapport à la mission éducative dont ils se sentent investis, d'autres s'avouent dépassés.

Dans le quotidien, ça n'a pas de bon sens. Il ne faut pas accepter des choses de même. Comment on va faire ça? Je sais très bien que je suis un pion mais je vais le débattre avec le CLE pareil. Je vais le faire avec tact, avec le respect que je dois à ces gens-là, parce que leurs fonctions ne doivent pas être très agréables tout le temps non plus. En même temps je pense qu'on a à mettre au courant les gens qui négocient ces

affaires-là, comme la direction, il faut que ça monte plus haut. Si on le dit pas sur le terrain, ça ne montera pas plus haut. Il faut que ça monte plus haut parce que ça n'a pas de bon sens. C'est beaucoup plus présent le taux de placement qu'avant. Si on ne dit rien, c'est qu'on a accepté. Il faut que ça sorte, dire : “Wo! On n'est pas des machines à placement. On est des gens qui vont se préoccuper d'un cheminement pour que les gens aient un projet personnel pour que justement ... Vous voulez parler de quelque chose de payant : plus la personne en arrive à se connaître, à contrôler sa vie, à gérer ses affaires, dites-vous qu'elle ne restera pas sur l'aide sociale toute sa vie!”

Ce n'est pas facile. Tu essaies d'évacuer ce stress-là de ta précarité et de rester concentrée à ta tâche, d'être motivée et de motiver tes élèves, mais ça te gruge. Tu deviens fatiguée, tu arrives chez-vous, tu es brûlée, vidée. Parce que tu as essayé de faire une bonne job quand même, mais ta condition à toi, est menacée. Tu es en état de survie finalement. Tu travailles avec des gens qui sont en état de survie. En tant que travailleur, tu te dis : vais-je m'en aller moi aussi chercher une job? Vais-je regarder ailleurs? Ça cette année, c'est ce qu'il y a de plus difficile à vivre. On le sait que les gens en ont besoin de ce qu'on offre et on le sait qu'on donne des bons services. On est toutes les meilleures, on est toutes convaincues de ça. Mais les décisions sont politiques. Ces décisions-là, je pense qu'on peut toutes faire quelque chose, mais ça ne peut pas changer demain matin. On peut faire des pressions, des représentations, mais c'est beaucoup d'énergie, et là, quand tu es démotivée, ou en état de survie, parce que tu n'es pas sûre de ton propre emploi, cette énergie-là à combattre ...

Des intervenants de première ligne compétents maintiennent laborieusement des services d'intégration socioprofessionnelle compromis. Ils lancent un appel pressant au nom des clientèles défavorisées sur les plans de la scolarisation et de l'emploi. Les entendra-t-on?

Il n'y en a pas de volonté politique. On est en période de restrictions budgétaires, de déficit zéro, on a comme objectif de faire un pays, d'accumuler nos sous pour ça. En même temps on ne pense pas qu'on va faire un pays avec tant de personnes qui ne savent pas lire, tant de personnes qui ne travaillent pas. Tout ce qu'on pense c'est qu'on veut avoir un déficit zéro et ce qu'on va faire avec. Le déficit zéro fait qu'on a de moins en moins de politiques sociales. On se dit social-démocrate mais on ne l'est plus du tout. Tant que nos gouvernements vont penser économie, on ne pense pas éducation, on ne pense pas à aider les exclus.

C'est ça le drame. Une des pires conséquences du non emploi, c'est l'isolement, l'exclusion. Je trouve que ça n'a pas de bon sens comment les gens, tous ces gens-là avec lesquels on travaille, comment ils sont abandonnés en fin de compte. Il n'y a plus rien. Il y a plein de gens qui étaient sortis de leur isolement, qui étaient gardés actifs à travers un programme, et finalement ...

Liste des références

- Argyris, C. et Schön, C. (1974). *Theory and practice : Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA : Jossey Bass Publishers.
- Berger, P. et Luckman, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Masson/Armand Colin.
- Bourassa, Leclerc, Comeau et Maranda, CRSH, 1999-2002.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1984). *Question de sociologie*. Paris : Édition de Minuit.
- De Bandt, J., Dejourn, C et Dubar, C. (1995). *La France malade du travail*. Paris : Bayard Éditions.
- Dejourn, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation permanente*, 116, 47-70.
- Dejourn, C. (1995). Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage. In J. Boutet (dir.) *Paroles au travail* (pp. 181-221). Paris : L'Harmattan.
- Dejourn, C., Dessors, D. et Molinier, P. (1994). Comprendre la résistance au changement. In *Documents du médecin du travail*, 58, 2e trimestre. Paris : Institut National de Recherche et de Sécurité.
- Gazette officielle du Québec*. (1994). Québec : Gouvernement du Québec. Mai.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gorz, A. (1997). *Misères du présent, richesse du possible*. Paris : Éditions Galilée.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notions et étapes. In J. P. Deslauriers (dir.) *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, C. (1998). *Intervenir auprès des groupes : La planification, l'action et l'évaluation*. Ste-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Québec/Lyon : Presses de l'Université Laval/Chroniques Sociales.
- Limoges, J. (1986). Les dimensions de l'insertion professionnelle. *Psychologie du travail et nouveaux milieux de travail*. Montréal : PUQ.
- Limoges, J. et al. (1987). *Trouver son travail*. Montréal : Fides.
- Limoges, J. (1991). *Réussir son insertion professionnelle, avant, pendant, après*. Éditions Agence d'Arc.

- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage Publications.
- Matte, D., Baldino, D. et Courchesne, R. (1998). *L'évolution de l'emploi atypique*. Québec : Les publications du Québec, Ministère du Travail, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1995). *Les adultes inscrits aux services d'intégration socioprofessionnelle*. Québec : Direction de la recherche.
- Ministère de l'Éducation. (1996). *Programme d'études des SIS*. Québec : Direction de la formation générale des adultes.
- Ministère de l'Éducation. (1997a). *Guide d'organisation des SIS*. Québec : Direction de la formation générale des adultes.
- Ministère de l'Éducation. (1997b). *Programme d'études des SIS*. Québec : Direction de la formation générale des adultes. Juin.
- Ministère de la Sécurité du revenu. (1996). *La réforme de la sécurité du revenu. Un parcours vers l'insertion, la formation et l'emploi*. Document de consultation, Québec : Gouvernement du Québec.
- Moscovici, S et Doise, W. (1992). *Dissensions et consensus : une théorie générale des décisions collectives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Nélisse, C. (dir.). (1997). *L'intervention : les savoirs en action*. Sherbrooke : GGC Éditions.
- OCDE. (1996). *Choisir son avenir : les jeunes et l'orientation professionnelle*. Paris : OCDE.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.