

Intégration sociale et professionnelle de personnes réfugiées : la fonction des instruments conceptuels transmis dans un groupe de counseling de carrière

Social and Professional Integration of Refugees: The Function of the Conceptual Instruments Transmitted in a Career Counselling Group

Patricia Dionne, Ph. D., Audrey Dupuis, Ph. D. and Frédéric Saussez, Ph. D.

Volume 21, Number 3, 2024

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1115234ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1115234ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Chaire BMO en diversité et gouvernance

ISSN

1913-0694 (print)

1913-0708 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dionne, P., Dupuis, A. & Saussez, F. (2024). Intégration sociale et professionnelle de personnes réfugiées : la fonction des instruments conceptuels transmis dans un groupe de counseling de carrière. *Diversité urbaine*, 21(3), 66–87. <https://doi.org/10.7202/1115234ar>

Article abstract

In order to facilitate their social and professional integration (SPI), refugees are invited to participate in a career counselling group. Using thematic analysis of observation logs, as well as collective and individual meetings as a starting point, the objective of this article is to understand how the conceptual instruments transmitted can support useful learning for their integration, and the development of an individual and collective agency during this integration process. Results show the relevance of group intervention with refugees, as it allows them to learn conceptual instruments leading to SPI and form significant relationships with the counselors and the other participants.

Intégration sociale et professionnelle de personnes réfugiées : la fonction des instruments conceptuels transmis dans un groupe de counseling de carrière

Social and Professional Integration of Refugees: The Function of the Conceptual Instruments Transmitted in a Career Counselling Group

PATRICIA DIONNE, PH. D.

Professeure, Département d'orientation professionnelle, Université de Sherbrooke
patricia.dionne@usherbrooke.ca

AUDREY DUPUIS, PH. D.

Professeure, Département d'enseignement au secondaire et des ressources humaines, Université de Moncton
audrey.dupuis@umoncton.ca

FRÉDÉRIC SAUSSEZ, PH. D.

Professeur, Département de pédagogie, Université de Sherbrooke
frédéric.saussez@usherbrooke.ca

RÉSUMÉ ■ Afin de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, des personnes réfugiées invitées à participer à un groupe de counseling de carrière ont pris part à un projet de recherche visant à comprendre comment les instruments conceptuels transmis peuvent soutenir les apprentissages utiles à leur intégration et le développement du pouvoir d'agir individuel et collectif au cours de ce processus d'intégration. S'appuyant sur l'analyse thématique de journaux observation et d'entretiens collectifs et individuels, les résultats obtenus soutiennent la pertinence de l'accompagnement en groupe des personnes réfugiées. Cette modalité d'intervention a permis à la fois d'acquérir des instruments conceptuels favorisant leur intégration et de tisser des liens significatifs avec les autres personnes du groupe, qu'elles soient intervenantes ou participantes.

MOTS CLÉS ■ Immigration, réfugiés, intégration sociale et professionnelle, counseling de carrière groupal

ABSTRACT ■ In order to facilitate their social and professional integration (SPI), refugees are invited to participate in a career counselling group. Using thematic analysis of observation logs, as well as collective and individual meetings as a starting point, the objective of this article is to understand how the conceptual instruments transmitted can support useful learning for their integration, and the development of

an individual and collective agency during this integration process. Results show the relevance of group intervention with refugees, as it allows them to learn conceptual instruments leading to SPI and form significant relationships with the counselors and the other participants.

KEYWORDS ■ Immigration, refugees, social and professional integration, group counselling

Introduction

La situation géopolitique mondiale des dernières années a été caractérisée par de nombreux conflits, menant à une augmentation du nombre de personnes réfugiées dans plusieurs pays d'accueil. Au Québec, elles représentent environ 20 % des personnes immigrantes accueillies annuellement (Ministère de l'Intégration, de la Francisation et de l'Intégration, 2018). Leur parcours migratoire est parfois marqué par des expériences traumatiques, notamment associées à la famine, les violences ou les deuils (Akinsulture-Smith, 2012), qui peuvent être aggravées par des difficultés d'intégration sociale et professionnelle (ci-après intégration) dans le pays d'accueil (Kirmayer et al., 2011). De même, à travers leur parcours d'apprentissages, leurs possibilités de formation ou d'emploi peuvent avoir été grandement entravées en raison de guerres ou d'instabilité politique (Morissette et al., 2023).

Bénéficiant de politiques publiques visant à favoriser leur intégration, les personnes réfugiées peuvent néanmoins faire l'objet d'une vision stéréotypée véhiculée par une partie de l'opinion publique, incluant certains médias : elles peuvent être perçues comme une menace pour l'économie lorsqu'elles recourent aux programmes d'assistance économique (Huot et al., 2016). Cette forme de discrimination et d'autres barrières structurelles nuisent à leur intégration : le taux d'emploi chez les personnes réfugiées est plus faible que chez les personnes natives et, au Québec comme ailleurs au Canada, celles-ci gagnent en moyenne un salaire inférieur (Statistique Canada, 2022) et en plus occupent des emplois précaires.

La recherche actuelle offre un aperçu limité sur les facteurs en jeu dans les difficultés d'intégration spécifiques des personnes réfugiées au Canada, par rapport à celles que vivent les personnes immigrantes. Chez ces dernières sont mis en lumière, par exemple, des défis découlant de la barrière de la langue, de la discrimination raciale, du manque d'expérience professionnelle dans le pays d'accueil et de la connaissance insuffisante du marché du travail (Dauphin et Véronis, 2020 ; Blain et al., 2018). L'accès parfois impossible en contexte de guerre ou de déplacements forcés aux documents attestant de la réussite d'un programme de formation nuit

fortement à la reconnaissance d'acquis et de compétences. Certains travaux laissent penser que les personnes réfugiées, quant à elles, vivraient des difficultés d'intégration supplémentaires : elles composent avec un faible réseau social dans leur pays d'accueil et rapportent des sentiments d'impuissance, d'exclusion, de marginalisation et de perte de pouvoir d'agir (Bélangier-Dumontier, 2017 ; Hanley et al., 2018).

L'accompagnement à l'intégration des personnes réfugiées

Nombre d'études soulignent les particularités de l'intervention en orientation auprès des personnes réfugiées, laquelle impose, notamment pour Morissette et al. (2023), la considération de leurs expériences de discrimination, plusieurs étant associées aux minorités racisées. Massengale et al. (2019) mettent de l'avant l'importance, pour les personnes intervenantes, 1) de disposer d'une connaissance des différents enjeux géopolitiques et des obstacles auxquels les personnes réfugiées peuvent être confrontées dans le pays d'accueil ; 2) d'adopter une attitude d'accueil à leur endroit et 3) de privilégier une approche centrée sur leurs compétences. La recension de Yakushko et al. (2008) montre en ce sens l'importance de déterminer l'expérience de travail des personnes réfugiées, de considérer les facteurs contextuels, de travailler sur la transition de carrière vécue et de leur transmettre de l'information sur les options professionnelles, sur la façon d'obtenir et de conserver un emploi et sur les normes culturelles du pays d'accueil. Toutefois, cette recension collige surtout des études sur l'accompagnement individuel : l'activité d'accompagnement de groupe en orientation et la fonction du langage dans les interventions y restent peu problématisées.

Par ailleurs, plusieurs études montrent la pertinence de l'intervention en groupe auprès des personnes réfugiées – ou plus largement immigrantes. Le groupe constitue un espace de parole et de reconnaissance de compétences, de promotion de la santé mentale et de renforcement du réseau social. Les personnes participantes peuvent s'y exprimer sur des difficultés vécues et y développer leur pouvoir d'agir individuel et collectif (Dionne et Dupuis, 2019 ; Dubus, 2009 ; Xin et al., 2011). Leur participation peut également soutenir un partage d'expériences de migration ou de précarité et – sous certaines conditions – permettre de remettre en question une vision méritocratique de l'accession à l'emploi ou aux études (Chadderton, 2019). Cela peut se faire notamment en abordant explicitement les obstacles structurels (par ex. discrimination, reconnaissance difficile des acquis de l'expérience informelle) documentés à l'intégration au Québec et les moyens de les surmonter.

Si l'intervention en groupe semble favorable pour soutenir l'intégration de personnes réfugiées, les processus d'apprentissage et de développement qui s'y déroulent, de même que la fonction de la parole et de l'écrit au cœur de ces processus (Dionne, 2015), sont peu conceptualisés dans les études recensées. Pourtant, certaines recherches ont montré que l'appropriation d'instruments culturels, notamment ceux liés à la recherche d'emploi dans le pays d'accueil, joue un rôle central pour l'intégration des personnes réfugiées (Cardu, 2007).

La théorie culturelle historique de l'activité¹ permet de conceptualiser plus spécifiquement la fonction du processus de transmission et d'acquisition des instruments langagiers et de leur usage social au cours des groupes de counseling de carrière. Elle permet également d'analyser les processus d'apprentissage et de développement potentiel du pouvoir d'agir des personnes dans ce contexte. Pour cette raison, la présente contribution poursuit l'objectif de problématiser la fonction du langage lors d'une intervention en counseling de carrière groupal et, plus spécifiquement, de comprendre comment les instruments conceptuels ainsi transmis peuvent soutenir à la fois les apprentissages utiles à l'intégration des personnes réfugiées et le développement du pouvoir d'agir au cours de leur processus d'intégration.

Une entrée théorique culturelle historique de l'apprentissage et du développement

Selon notre perspective culturelle historique, le groupe est considéré comme un espace d'apprentissage où s'instaure un rapport dialectique entre la transmission (par les personnes intervenantes et les pairs) et l'appropriation d'instruments conceptuels (par les personnes réfugiées) pouvant favoriser le développement du pouvoir d'agir sur l'intégration (Dionne et Dupuis, 2019). Cet espace-temps socialement réglé et normé, désigné ci-après comme l'activité, vise à stimuler le soutien des personnes intervenantes et l'entraide entre les personnes réfugiées. Un travail langagier y est opéré afin que celles-ci puissent progressivement s'approprier ces instruments, en français et selon le contexte culturel et historique du Québec. À cette fin, des instruments conceptuels, ayant une fonction de systématisation de l'expérience, sont transmis, par exemple pour comprendre les demandes des employeurs dans les offres d'emploi, pour développer la capacité à se décrire (intérêts, valeurs, compétences, etc.). Cette démarche favorise le développement de nouvelles capacités d'agir, de penser et de ressentir dans des situations d'intégration. D'entrée de jeu, les personnes participantes y sont ainsi désignées comme compétentes, dotées d'une agentivité et capables d'agir collectivement avec

les personnes intervenantes pour transformer des conditions sociales pesant sur leur intégration (Stetskenko, 2017). L'activité d'intervention groupale est dirigée vers un objet, soit l'intégration, qui les engage dans différentes tâches, dont la réalisation exige la maîtrise progressive d'instruments conceptuels. Ceux-ci contribuent à des prises de conscience de ces personnes de leurs rapports à elles-mêmes dans le rapport à soi (ex. valeurs, compétences, projets), aux autres (ex. attentes des employeurs, normes d'interaction) et au monde (ex. instruments pour comprendre le marché du travail du pays d'accueil). Les personnes sont alors en mesure de reconfigurer leur rapport à leur expérience dans le cadre d'une relation sociale signifiante et entrevoir de nouvelles possibilités d'intégration.

L'entrée culturelle historique retenue invite à conceptualiser l'intervention en groupe comme une « zone de développement le plus proche » où s'instaure un rapport dialectique entre apprentissage et développement potentiel. L'apprentissage y est considéré comme un processus biface, de transmission (par les personnes intervenantes) et d'acquisition (par les personnes participantes) d'instruments conceptuels utiles à l'intégration. La zone de développement le plus proche désigne une situation où la personne 1) est confrontée – dans une activité socialement réglée et normée – à de nouvelles exigences ou demandes sociales et 2) doit développer de nouvelles capacités à agir afin de faire face à ces difficultés (Vygotsky, 1998 [1934]). C'est le cas pour les personnes réfugiées qui, dans leur intégration à un pays d'accueil, sont confrontées à de nouvelles demandes sociales et à des normes liées à l'insertion et au travail souvent distinctes de celles de leur pays d'origine. Les concepts associés à l'orientation et les normes liées à la recherche d'emploi, qui revêtent une signification culturelle et historique, constituent ainsi autant d'apprentissages à réaliser pour favoriser leur intégration. Ces apprentissages permettront à terme aux personnes réfugiées de disposer d'instruments associés à une culture propre au pays d'accueil pour mieux comprendre les situations dans lesquelles elles sont engagées et d'agir au besoin pour transformer celles-ci. Le développement est par ailleurs défini comme un pouvoir d'agir volontairement et librement dans et sur le monde, alors que l'individu est en mesure d'identifier ce qui détermine sa conduite, et qu'il a les capacités d'infléchir sa conduite au regard de ce qu'il veut faire advenir (Dionne et al., 2017). Ainsi, dans ce rapport entre apprentissage et développement, les instruments conceptuels (décrit ci-après) occupent une fonction centrale de généralisation de l'expérience et de re-signification de celle-ci. Pour les personnes réfugiées, cette opération s'effectue de surcroît dans une langue autre que leur langue maternelle et dans un contexte culturel différent. Ce rapport se noue dans une activité à la fois intellectuelle et affective (Gonzalez Rey, 2011).

Pour répondre à notre objectif général, trois catégories d'instruments conceptuels s'imposent, chacune exerçant des fonctions distinctes lors de l'activité de conceptualisation au sein des groupes d'intégration : les concepts quotidiens (CQ), les concepts scientifiques (CS) et les systèmes d'action (SA).

Selon la perspective de Vygotsky (1987), la première catégorie a une fonction d'organisation de l'action immédiate de la personne. L'usage des concepts quotidiens permet un ajustement à une situation changeante sans que la personne ne soit consciente de ses propres opérations psychologiques dans le cours de l'action. Ces concepts ne sont pas intégrés à un réseau permettant de systématiser l'expérience. À titre d'exemple, ils peuvent faire partie d'une conversation et inclure des expressions québécoises comme « casser la glace ».

Les concepts scientifiques fonctionnent nécessairement en système (c'est-à-dire un ensemble de relations entre au moins deux concepts). Ils requièrent pour la personne la maîtrise de ses propres opérations psychologiques (pensées, émotions, actions) alors qu'elle est engagée dans une activité exigeant un rapport conscient et volontaire avec l'environnement social. La maîtrise de ces concepts peut contribuer, sous certaines conditions, à augmenter la capacité d'agir librement et renforcer le pouvoir d'agir de la personne dans son rapport à elle-même, aux autres et au monde (Dionne et al., 2017). Dans le contexte qui nous occupe, il peut s'agir de concepts liés à l'intégration au Québec (p. ex. reconnaissance des acquis et des compétences) ou de concepts éclairant des manières (spécifiques au contexte culturel québécois) de comprendre des tâches (p. ex. description de poste), des mandats et des fonctions de personnes interlocutrices ou d'institutions dans des situations dont la maîtrise peut favoriser l'intégration.

La troisième catégorie d'instruments relève des systèmes d'action, soit le fonctionnement des concepts scientifiques au sein d'un système. Il s'agit d'une « organisation conceptuelle, et donc systématique, d'actions reliées par un principe d'intelligibilité, qui met en lien les actions à poser selon des savoirs déjà institués » (Dionne et al., 2017 : 4). Le système d'action ne dicte pas les étapes à accomplir, mais permet aux personnes de comprendre et de rendre explicite la séquence des actions à poser dans une situation, en référence à un principe explicatif. Plutôt que de suivre des instructions sociales (p. ex. suivre une procédure pas à pas, sans en comprendre la signification), elles se dotent d'un instrument conceptuel dont la fonction est de structurer leurs actions de façon plus consciente et volontaire.

En fonction des éléments théoriques qui précèdent, deux objectifs spécifiques (OS) ont été établis, à savoir :

- 1) Décrire l'activité de conceptualisation et les apprentissages réalisés en groupe d'intégration au vu des concepts quotidiens et scientifiques (CQ, CS) et des systèmes d'action (SA) mobilisés;
- 2) Dégager des traces de développement du pouvoir d'agir des personnes participantes sur leur intégration.

Méthodologie

Le programme d'intervention

Le présent article porte sur un programme d'intervention d'une durée de six mois visant l'intégration de personnes réfugiées dont le contexte social du pays d'origine les avait empêchés de poursuivre leurs études. Ce programme a été réalisé en concomitance avec une formation professionnelle dans un domaine reconnu pour son fort potentiel de placement, soit l'entretien ménager². Pour les personnes participantes, l'intervention consistait en deux journées d'ateliers hebdomadaires en lien avec l'intégration, une demi-journée de formation en informatique et deux journées de formation en entretien ménager dans un centre de formation professionnelle. Le programme s'est déroulé dans une ville de taille moyenne du Québec.

Le groupe était animé par deux intervenantes d'expérience (plus de 10 ans) d'origine québécoise: Hélène³, qui est conseillère d'orientation et détient une maîtrise en orientation, et Diane, qui détient une maîtrise en médiation interculturelle.

Les personnes participantes

Le groupe qui a fait l'objet de l'étude (n = 13) était composé de sept femmes et six hommes âgés de 21 à 44 ans, issus de minorités visibles, d'origines variées, mais principalement du continent africain, avec au moins un enfant à charge. Les personnes participantes, ayant généralement franchi l'étape intermédiaire du programme de francisation (Gouvernement du Québec, 2011), étaient en mesure d'échanger dans un milieu formel, de comprendre des concepts et d'exprimer leur point de vue (*ibid.*). La majorité d'entre elles habitaient le Québec depuis moins de trois ans, dont deux depuis seulement un mois au moment d'amorcer le programme. Avant leur arrivée au Québec, la plupart d'entre elles avaient passé plus de cinq ans dans un camp de réfugiés et possédaient un niveau de scolarité variant du primaire au secondaire. La large majorité avait le statut de réfugié⁴.

La collecte de données

La collecte de données qualitatives a été réalisée sur une période de 11 mois à l'aide de différentes méthodes. Tout d'abord, grâce à une période d'observation prolongée, trois personnes ont pu assister à l'activité du groupe et ainsi ressentir et comprendre ce qui s'y déroulait (Wang, 2018) en établissant un lien de confiance avec les personnes réfugiées participantes. Ces trois personnes observatrices, natives du Québec, sont des conseillères d'orientation : l'une est professeure et les deux autres, doctorantes. Sans s'impliquer dans les interventions du groupe, elles ont réalisé leurs observations tout au long du programme et les ont compilées dans des journaux d'observation (JO) détaillés (n = 46). Elles ont également recueilli les documents témoins utilisés (n = 35) par les intervenantes dans leur intervention de groupe afin de soutenir la réponse à l'objectif spécifique 1. À la fin de l'intervention, les personnes participantes ont contribué à un entretien de groupe (EG) d'une durée de 6 heures, animé par les personnes observatrices dans le but de mettre en lumière les apprentissages réalisés dans le cadre du programme. Les personnes participantes (PP) y réalisaient une réflexion individuelle écrite ou en images autour des apprentissages sur 1) elles-mêmes, 2) le monde du travail au Québec et 3) leur façon d'entrer en relation avec les autres. À la suite d'un retour sur ces apprentissages, des questions étaient posées sur les espoirs d'immigration et les difficultés vécues et les moyens mis en œuvre pour les traverser. Chacune a enfin été invitée à prendre part à une entrevue individuelle (EI) semi-dirigée (n = 11) quelques mois (3-6) après la fin de l'intervention. Les EI semi-structurées d'environ une heure portaient sur leur situation d'intégration, les apprentissages réalisés dans le groupe et sur le développement de leur pouvoir d'agir.

L'analyse des données

Les journaux de bord, les documents témoins ainsi que les transcriptions de l'entretien de groupe et des entrevues individuelles ont été intégrés à une base de données dans le logiciel NVivo pour faire l'objet d'un découpage hebdomadaire et d'une analyse thématique (Spencer et al., 2014). Ces procédures, réalisées à l'échelle du groupe autant qu'à l'échelle de chaque personne participante, ont permis de rendre compte, d'une part, de l'évolution dans le temps des apprentissages réalisés et remobilisés par les personnes réfugiées pour agir sur et dans leur situation d'intégration et, d'autre part, de porter une attention spécifique aux espaces collectifs de transmission des instruments et à la reprise de ceux-ci par les personnes dans leur action d'intégration.

Le projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales – de l'Université de Sherbrooke. Les personnes ont signé un formulaire de consentement et ont été informées que l'absence de celui-ci n'affecterait pas leur accès au programme étudié. Les moyens pour se retirer de la recherche ont été discutés ouvertement. Par ailleurs, pendant toute la recherche – à l'instar des recommandations formulées par Clark-Kazak (2017) – les interactions avec les personnes réfugiées ont été teintées de respect, de considération et d'attention à la dignité des personnes et aux thèmes pouvant susciter la réminiscence d'expériences traumatiques. Des réflexions avec équipe d'observation ont été menées régulièrement sur le rôle de la recherche comme espace de reconnaissance de la valeur de la parole des personnes réfugiées.

Résultats

Avant de présenter les résultats propres à chacun des objectifs spécifiques, soulignons que la majorité des personnes participantes, onze mois après la fin de l'intervention, occupaient un emploi dans le domaine de l'entretien ménager ($n = 11/13$), le plus souvent un emploi syndiqué. Le programme a donc soutenu l'intégration des personnes réfugiées participantes, bien que deux d'entre elles n'aient pas pu intégrer le marché du travail en raison d'une grossesse.

L'activité de conceptualisation au cours de l'action (concepts quotidiens)

Les concepts quotidiens sont introduits par les intervenantes ou les personnes réfugiées de manière spontanée, au cours de leurs interactions dans le groupe. Ils sont brièvement expliqués et liés très étroitement à la situation immédiate. L'analyse de ces concepts montre qu'ils sont utilisés dans une multitude de contextes, mais qu'ils relèvent surtout de deux catégories, soit le soutien à l'intégration et les expressions québécoises. Ils sont utilisés d'abord dans l'interaction du groupe, sans être mis en lien avec d'autres concepts ou sans que leur fonction pour les actions d'intégration soit explicitée. Plus tard, et souvent sous l'impulsion de questions des personnes participantes, les intervenantes remobilisent ces concepts, mais en introduisent alors une explication systématique. À titre d'exemple, le concept d'assurances est d'abord introduit comme un concept quotidien, sans lien avec d'autres concepts. Il est ensuite mobilisé comme un système d'action, lorsque Hélène montre la façon d'obtenir des soumissions d'assurances en ligne et la justifie. Le travail langagier autour de la signification de tels concepts – en français et dans le contexte de l'intégration au Québec – peut ainsi conduire, par sa systématisation,

à une conceptualisation scientifique ou à la construction d'un système d'action.

Les intervenantes utilisent régulièrement et avec humour plusieurs expressions québécoises; la plupart d'entre elles sont expliquées aux personnes participantes, ce qui occasionne généralement une pause au regard du contenu principal de l'atelier. Elles effectuent un retour sur la signification culturelle de ces expressions et de leurs usages dans les interactions courantes, mais aussi parfois en contexte de travail. Elles engagent progressivement, et de manière spécifique au groupe, des personnes participantes non natives du Québec, dans un travail langagier sur l'expérience quotidienne puisque l'acquisition de certains de ces concepts ne se réalise pas dans le plein de l'expérience. Un travail spécifique de la part des intervenantes est alors nécessaire pour clarifier les rapports entre un usage approprié du concept et les situations sociales de référence.

En outre, l'utilisation de l'humour par les personnes participantes et intervenantes introduit une dialectique entre les dimensions intellectuelles et affectives dans le travail langagier autour des expressions québécoises, ce qui semble favoriser les relations positives et l'entraide au sein du groupe pour maîtriser ces expressions. Une expression particulièrement reprise par les personnes participantes est de «casser la glace». Hélène l'introduit dès le début du programme, à la semaine 9, en mentionnant au groupe qu'en arrivant dans un nouveau milieu de travail ou de stage, il est important de «casser la glace» (JO). Les personnes participantes tentent d'utiliser l'expression apprise dans le bon contexte; l'humour est utilisé en lien avec le froid et le fait de «casser la glace» pour établir de nouveaux contacts pour l'emploi. C'est le cas de Pierre, qui dit, en entrevue individuelle: «oui, la formation m'a aidé puisqu'il faut casser les glaces. [...] Si vous ne connaissez pas de gens, c'est un peu difficile à parler».

Plus largement, pour des personnes natives qui auraient appris ces expressions dans la vie quotidienne et de manière souvent non consciente, cet apprentissage des expressions québécoises serait associé à des concepts quotidiens et ne nécessiterait pas de travail de transmission. Chez les personnes réfugiées, l'apprentissage de ces expressions semble servir un rapport plus conscient avec les autres et remplit une fonction de socialisation: l'usage de ces expressions peut devenir un marqueur pour se faire reconnaître dans la société d'accueil et faciliter le rapport avec l'autre. Dans le groupe étudié, les tentatives effectuées pour mobiliser des expressions québécoises sont valorisées. Le travail d'appropriation de la signification de celles-ci est marqué par l'usage de l'humour lors de leur mobilisation, ce qui ajoute au climat agréable et à la cohésion du groupe, et semble en plus faciliter l'intégration. Aminata relate son expérience ainsi:

« Oui, les expressions québécoises sont tellement fortes, nous on ne comprend pas: “Tué là, toé là, tué là!” Avec le groupe, un peu, ça s’est amélioré. Je comprends mieux maintenant. Je peux m’asseoir avec un employeur puis comprendre ce qu’il me dit parfaitement. Tout ça à cause du groupe. Oui. À cause du programme, ça va mieux. » (E1)

Elle exprime plus de confiance en elle et une plus grande facilité à communiquer avec les personnes du pays d’accueil, notamment lors de sa recherche et de son intégration en emploi.

L’activité de conceptualisation visant la systématisation de l’expérience (concepts scientifiques)

Les concepts scientifiques sont introduits par les intervenantes, généralement de manière systématique en cours d’interaction avec le groupe. Elles mobilisent effectivement des moyens culturels spécifiques pour engager les personnes participantes dans un travail de systématisation de leur expérience d’intégration sociale et professionnelle: documents thématiques, tableau, diaporama. Cette activité de conceptualisation est orientée pour soutenir un rapport plus conscient des personnes à elles-mêmes, aux autres (p. ex. les membres du groupe ou les collègues de stage) et au monde, notamment en soutenant la connaissance du pays d’accueil. Le tableau 1 présente des exemples de concepts transmis selon leur catégorie.

TABLEAU 1 – Exemple de concepts transmis au cours de la programmation

Catégorie de concepts	Concepts transmis
Concepts quotidiens liés à l’intégration	assurances, commérages, coordonnées, crampons, crédit, élection, fidéliser, impression, paiements, papier brouillon, pause, poignée de main, prénom, réunion, routine, tâches
Concepts scientifiques	compétences, émotions, intérêts, objectifs, prise de décision, projet, qualités, valeurs, critiques constructives, relations interpersonnelles, sphères de vie, gestion des conflits, normes, attentes programme d’aide sociale, antécédents judiciaires, culture québécoise et normes du travail, curriculum vitae, impôt, racisme, religion, syndicat.
Systèmes d’action	gestion du temps, vêtements hivernaux, mémorisation communication, entrevue d’embauche, harcèlement, résolution de conflits, reformulation, prévention des accidents de travail, gestion du courriel, ponctualité, recherche d’emploi sur Internet, transport en autobus

À titre d’exemple, le concept de travail d’équipe est introduit à la deuxième semaine de la formation. Hélène présente la signification de ce concept et le définit en justifiant son importance au sein du groupe.

Elle aborde également ses usages concrets dans le travail en entretien ménager au Québec. Elle cherche à faire comprendre au groupe la portée du concept en termes d'intégration, notamment comprendre la signification d'une demande de travail d'équipe formulée par les employeurs ou les pairs. En effet, la signification du travail d'équipe est difficile à saisir pour les personnes participantes, qui sont pourtant habituées à accomplir des tâches collectivement dans leurs différentes sphères de vie ainsi qu'au sein du groupe. Cela semble justifier un travail systématique sur ce concept. Au cours de la quatrième semaine, lorsque Diane demande de nommer les objectifs pour le premier stage, certaines personnes évoquent le travail d'équipe, dont Aminata qui dit vouloir « apprendre à s'adapter au travail d'équipe ».

Le concept de travail d'équipe est repris à la dixième semaine, où Hélène annonce « ce qu'on va faire ce matin, on va trouver la recette pour travailler en équipe » (JO). Elle souligne que pour trouver cette recette, trois étapes sont nécessaires : la première étant de parler d'une expérience de travail en équipe, la deuxième de relever un problème vécu lors du travail en équipe et la troisième d'identifier des solutions (ou des ingrédients) pour y remédier. Après avoir écrit ces étapes au tableau, elle suggère d'« en faire une ensemble, et vous en ferez d'autres » (JO). Elle invite les personnes qui souhaitent partager une telle expérience à en parler. Aminata se propose de raconter une situation vécue dans son pays d'origine. Hélène interroge ensuite le groupe : « alors, c'était quoi le problème dans l'équipe ? » (JO) ; elle note les réponses formulées par le groupe au tableau. Après avoir « parlé du problème, identifié le problème et identifié les solutions », elle invite le groupe à conclure : « quand on regarde la situation, c'est quoi les ingrédients dont on a besoin pour travailler en équipe ? » (JO). Les ingrédients nommés incluent l'utilisation de mots simples, la répartition des tâches, les conseils, les encouragements, les initiatives, les suivis et les interrogations.

Les ingrédients identifiés sont ensuite mis à profit. Hélène va « faire faire un travail d'équipe » (JO). Après avoir expliqué le travail une première fois, elle demande aux personnes participantes de le reformuler à une autre personne du groupe. Comme cette reformulation est plus ou moins réussie pour plusieurs, Hélène revient sur les consignes : « Ici, vous avez des feuilles ; vous devez les mettre en ordre croissant [...] Tout le monde comprend ? "Croissant" qu'est-ce que ça veut dire ? [...] c'est du plus petit au plus grand ». Des nombres sont inscrits sur les feuilles pour permettre aux personnes participantes d'exécuter leur tâche, qui est suivie d'un exercice visant à classer, toujours en équipe, des boutons et des trombones selon leur couleur. Lorsque les deux tâches sont accomplies, Hélène demande aux équipes de parler de leur organisation et d'envisager

des façons différentes de faire « la prochaine fois, pour être plus productifs » (JO). Elle leur présente ensuite des vidéos de volley-ball et de course automobile pour illustrer le travail d'équipe et l'efficacité. Les personnes participantes refont les deux exercices de classement, et Hélène souligne que le temps a été réduit à la deuxième tentative. La tâche est reprise. À la fin, une rétroaction est effectuée avec le groupe: le travail d'équipe est associé à la rapidité et à la méthode (par Aminata), à l'entraide (par Idriss), à la connaissance des tâches (par Léonce) et à l'esprit d'équipe (par David) (JO).

La transmission du concept de travail d'équipe se fait au sein d'un système conceptuel. Pour les personnes participantes, ce concept a une fonction d'intellectualisation et d'appréhension à la fois des tâches à réaliser collectivement et de la nécessité d'un travail d'équipe concerté pour les réaliser, dans le contexte immédiat du groupe, mais également dans les contextes de stage et d'emploi. Il est mis en lien avec des systèmes d'action qui favorisent son usage, notamment des méthodes de communication et de division du travail à réaliser en équipe. Des liens sont établis avec les situations qui requièrent un travail d'équipe dans le cadre d'un emploi en entretien ménager. Plusieurs modalités de transmission sont mobilisées par les intervenantes pour favoriser l'apprentissage du concept de travail d'équipe: l'utilisation d'un support visuel, le travail en petit groupe, l'utilisation d'exemples, les liens avec la vie personnelle, le mime, la vérification de la compréhension du français, l'analogie et l'écriture. Au cours de la formation, les personnes participantes travaillent régulièrement en équipe, et le concept de travail d'équipe est nommé par plusieurs d'entre elles comme un apprentissage réalisé. Idriss revient sur l'exercice sur le travail d'équipe: « On a fait l'exercice de partage les boutons avec la dame en classe, ça m'aide trop. On m'a dit que je ne peux pas faire tout [seul], mais je fais le mieux » (EI).

Léonce ajoute lors de l'entretien de groupe (EG): « comme on est une équipe, hein, c'est-à-dire que j'ai appris d'abord que si on est une équipe, ou si on est un groupe, on peut travailler, on peut faire quelque chose que moi-même, tout seul, je peux pas faire ». Le travail d'équipe est également apprécié par les personnes participantes: « j'aime l'ambiance entre nous les amis. Quand on va au [nom du centre de formation professionnelle], on travaille en équipe, souvent Aminata chante [...] et puis on rit », dit Awa (EG). Elle ajoute, en entretien individuel:

«... travail d'équipe aussi j'ai aimé parce que quand vous travaillez en équipe, ça vous donne le courage et le force de travailler vite [...]. D'autres font ça, d'autres font ça, d'autres font ça, on finit vite. Et puis on cause, on rit... ça te donne la force de travailler vite vite.»

En plus de mettre en lumière l'apprentissage réalisé, les extraits précédents témoignent de la fonction du concept pour signifier l'expérience de groupe et de la façon dont celle-ci affecte positivement (j'ai aimé, c'est bon, cela m'a aidé) les personnes réfugiées du groupe. Elles semblent faire un usage plus conscient de ce concept et le mobilisent à la fois pour décrire leurs apprentissages dans le groupe et pour décrire l'importance du travail d'équipe comme source d'engagement dans leur rapport à autrui et au monde. Une prise de conscience de l'aspect dynamogène du travail d'équipe, largement partagée collectivement, semble avoir été associée à l'espoir en une intégration satisfaisante :

« Si tu me mets dans un groupe, même si c'est ma toute première fois de le voir, je vais m'adapter facilement. Là, j'ai aucune difficulté, mais ce que ça m'a vraiment donné plus, nourri plus mon espoir, c'est travail en équipe. Travailler en équipe, puis s'entraider, partager des idées, c'est ça que j'ai appris beaucoup, beaucoup, beaucoup. Ça nourrit encore beaucoup mon espoir. » (EG-Esther).

En somme, bien que les personnes participantes travaillent en équipe dès le début du programme, le travail langagier lié à la systématisation de ce concept leur permet de maîtriser progressivement sa signification et les émotions suscitées par les actions associées à son usage. L'entraide et le partage des idées semblent être des conditions liées au travail d'équipe qui ont contribué à l'apprentissage de ce concept scientifique. Il en va de même pour l'activité de conceptualisation autour de plusieurs autres concepts scientifiques partagés dans le groupe et présentés au tableau 1.

L'activité de conceptualisation associée à l'introduction de systèmes d'action (SA)

Dans leur interaction avec le groupe, les intervenantes transmettent les systèmes d'action de manière systématique à l'aide de documents écrits, du tableau, de diaporamas, de l'ordinateur ou du téléphone cellulaire. Comme pour les concepts scientifiques, cette activité de conceptualisation vise à soutenir un rapport plus conscient des personnes participantes à elles-mêmes (p. ex. à leurs actions), aux autres (p. ex. les collègues de stage) et au monde, notamment en soutenant leur connaissance du pays d'accueil.

À titre d'illustration, le système d'action lié au scénario d'appel à l'employeur est un SA largement utilisé dans le domaine de l'orientation. Dans le cadre du programme, il est adapté aux besoins des personnes réfugiées. Ainsi, pour aider les personnes qui auraient des difficultés avec le français oral et en particulier avec le débit rapide de la personne inter-

locutrice au téléphone, des formulations sont proposées sur un document en vue de s'adapter aux éventuelles réponses de celle-ci lors de l'appel. Au cours de la cinquième semaine, les personnes participantes sont invitées à passer des appels pour trouver leur premier stage en entretien ménager. Avant d'introduire le scénario, Hélène les amène à discuter en groupe des méthodes de recherche d'emploi dans leur pays d'origine. Hélène explique ensuite que le scénario présenté a été développé depuis plusieurs années et qu'il s'est avéré efficace pour aider les membres d'autres groupes à décrocher des stages. Elle annonce qu'elle va d'abord présenter le scénario d'appel, puis que les personnes participantes vont s'y exercer. Elle précise que le scénario sert à « penser à ce qu'on va dire, c'est pour ça qu'on se pratique » (JO). Hélène distribue le texte du scénario d'appel, le projette et le lit à voix haute. Elle précise qu'elle va expliquer chacune des trois parties du scénario : la réponse à l'appel, la réaction de la personne réceptionniste et la réaction de l'employeur. Elle présente les actions qui peuvent être posées selon la réaction obtenue.

Les personnes participantes s'exercent aux appels en suivant le scénario en dyades. En voyant Léonce et David utiliser leur téléphone cellulaire, Hélène invite les autres à faire la même chose. Après l'exercice en dyade, elle invite les membres du groupe à l'appeler : elle jouera le rôle de la personne employeuse. Cet apprentissage se réalise dans le plaisir et des applaudissements suivent chaque essai. À la fin de la journée, Hélène encourage le groupe à pratiquer à la maison. La semaine suivante, les personnes participantes identifient les secteurs en entretien ménager où elles souhaiteraient effectuer leur stage (hôtels, résidences pour personnes âgées, entretien général d'immeubles) et commencent les appels de sollicitation en s'inspirant du scénario expérimenté. Diane procède également à ses propres appels de recherche de stage. Awa, Pierre et Mariame, s'exécutent en ayant la feuille de scénario en main. Hélène les félicite. Le groupe est très solidaire : les personnes participantes s'entraident et formulent des rétroactions en relisant régulièrement le scénario. Au terme de la journée, cinq personnes participantes ont réussi à obtenir un stage. Les appels se poursuivent le lendemain. Le groupe considère l'activité terminée uniquement lorsque toutes les personnes ont réussi à se placer. Lors de la rétroaction en groupe sur le scénario d'appel, les personnes participantes soulignent la grande utilité de ce schéma d'action. Idriss déclare : « je ne pensais pas que je suis capable, j'étais stressé, mais en le faisant, je suis capable ». Aminata ajoute : « j'ai beaucoup appris avec la pratique, cela m'a aidée » (JO), en confiant avoir utilisé le scénario pour faire un appel à une banque, ce qui l'a rendue fière.

L'apprentissage comme source de développement du pouvoir d'agir

Les apprentissages rapportés au regard des expressions québécoises, des systèmes d'actions et des concepts scientifiques transmis suggèrent que les personnes réfugiées ayant participé au programme d'intégration ciblé ont développé progressivement leur pouvoir d'agir par la prise de conscience de la fonction sociale de ces instruments, qu'elles sont capables de mobiliser de manière à la fois appropriée et volontaire. Le pouvoir d'agir se construit dans un premier temps sur le plan collectif pour être ensuite reconstruit sur le plan subjectif. À titre d'exemple, Idriss souligne que le travail d'équipe l'amène à réfléchir autrement sur ses décisions, notamment en lien avec son intégration :

« Je suis content d'avoir vécu le groupe parce qu'on disait que c'est l'union qui fait la force. Et puis je vais avoir les idées propres et je vais prendre la décision peut-être [...] ça peut être des mauvaises décisions, mais si je suis avec quelqu'un là, en lui demandant, il peut me dire monsieur là, la décision que tu as prise, c'est pas la bonne décision. Donc l'équipe, c'est bon. » (EG)

Ce rapport entre le développement du pouvoir d'agir au plan collectif et au plan individuel est également retracé dans la manière dont les personnes témoignent des émotions positives vécues lors de l'utilisation de ces instruments :

« Oui, ça a changé parce que le projet [nom du programme] m'a donné la force de sortir de moi, même m'a donné la force d'affronter la vie, m'a donné la force de pouvoir parler, décrocher un téléphone et pouvoir chercher de l'emploi. Oui. Vraiment beaucoup de choses qui ont changé en tout cas » affirme Aminata. (EI)

Aminata exprime ainsi toute l'importance qu'a eue sa participation au groupe d'intégration sur le développement de son pouvoir d'agir. En effet, en plus des instruments transmis par les intervenantes, d'autres sont transmis par les autres membres du groupe, qui contribuent également à ce développement :

« Entre nous, on se disait ce que les gens aiment, ce que les gens n'aiment pas. Quand tu es au milieu [de travail], il ne faut pas trop crier, il ne faut pas parler, le téléphone, ils n'aiment pas ça. Entre nous, on se donnait des conseils », souligne Awa. (EI)

L'extrait qui précède montre comment le groupe a aidé Awa à discuter des actions, à prendre conscience des actions qui pourraient être les plus favorables pour travailler selon les normes de la culture québécoise, tant à titre personnel, qu'à titre de membre de sa communauté. Idriss parle également de l'importance des autres membres du groupe dans le

développement de son pouvoir d’agir, de même que de celle des apprentissages réalisés au cours du programme :

«D’abord, ça nous aide beaucoup pour l’intégration et puis là-bas, on va savoir beaucoup, beaucoup. Dans la formation, on va gagner qu’on va avoir des relations sociales avec les autres gens. Et puis j’avais apprécié cette formation parce que ça nous donne le courage, nous donne l’autonomie, ça donne le talent de faire ton travail que tu mérites de le faire [...] dans l’entretien ménager» soulève-t-il. (EI)

Aminata mentionne également le courage qu’elle considère avoir et qui a été renforcé par sa participation au groupe d’intégration : «j’ai démontré que je suis une femme courageuse parce qu’avant de travailler, je ne savais pas. J’avais peur. J’avais peur, mais au milieu du travail ici, j’ai vu que je suis une femme déterminée. J’ai appris ça» (EG). Pierre, quant à lui, parle de l’influence que sa participation lui a permis d’avoir sur sa communauté :

«Je suis devenu capable de dire quelqu’un le site que tu veux chercher travail parce que souvent les gens parlent: «Moi, je n’ai pas de travail. À Sherbrooke, il n’y a pas de travail. – Non! Tu ne sais pas comment chercher du travail.» Par exemple là, j’ai un site là de jobs, il y a des annonces là de travail souvent, je le trouve et je dis: «Regarde ici. On demande 160 personnes pour faire le travail [...] et puis tu vas aller choisir lequel que tu veux, si tu veux du travail», dit-il. (EI)

Sa maîtrise des instruments transmis et sa capacité de les utiliser volontairement lui permettent d’en faire usage pour aider d’autres personnes dans leur recherche d’emploi. Les personnes participantes développent un réseau d’entraide pérenne qu’elles remobilisent dans leurs démarches d’intégration. Par ailleurs, certains éléments conceptuels, comme ceux relatifs au racisme, émergent lors de discussion sur l’actualité ou de partage d’expériences vécues des membres. Ces discussions sont porteuses d’expériences affectives et de partage de moyens d’action concrets – avec l’aide des intervenantes – si les personnes réfugiées sont confrontées à ces situations (p. ex. rencontre tripartite avec l’employeur). Il convient cependant de noter que les questions sur ce thème étaient peu fréquentes dans le groupe étudié.

Discussion et conclusion

Les apprentissages réalisés par les personnes dans le cadre du programme – en termes de concepts quotidiens, de concepts scientifiques et de systèmes d’action – semblent favoriser le développement du pouvoir d’agir, particulièrement dans leurs démarches d’intégration. Ce résultat recoupe

ceux de Yakushko et al. (2008), qui soutiennent qu'une plus grande maîtrise des normes culturelles (que nous avons appréhendées au travers des trois formes conceptuelles) du pays d'accueil engendre un impact positif sur l'intégration et le maintien en emploi. Ce type d'apprentissage le processus de transmission et d'apprentissage permet aux personnes de la re-signifier et, ce faisant, d'ouvrir de nouvelles possibilités d'action sur leur propre processus d'intégration dans la société québécoise. Elles peuvent ainsi agir, de manière plus consciente et volontaire, sur leurs propres actions et sur les situations sociales impliquant des normes québécoises liées à la sphère d'activité du travail. Cela stimule un passage de l'impuissance que certaines personnes réfugiées ressentent initialement (Bélanger-Dumontier, 2017) au développement du pouvoir d'agir.

Par ailleurs, le travail langagier réalisé autour des expressions québécoises met en exergue une activité intellectuelle et affective spécifique de la part des personnes participantes dans leur rapport à celles-ci. En effet, les discussions autour de ces expressions et des usages qu'elles en font dans le groupe les encouragent à porter attention à ce qu'elles font au moment où cela se produit. Les expressions québécoises sont ici l'objet d'un apprentissage différent d'un apprentissage spontané, comme c'est généralement le cas pour les personnes natives. En effet, tant le sens de l'expression que les conditions de son appropriation font l'objet du processus de transmission et d'apprentissage. Cet apprentissage exige des prises de conscience des situations dans lesquelles cet instrument est utilisé dans le rapport à l'autre, et cet usage conscient et ultimement volontaire s'apparente au processus d'apprentissage d'une langue étrangère conceptualisé par Vygotsky (2012 [1934]). Nous observons que l'utilisation d'expressions québécoises est souvent associée à des expressions des différents pays d'origine, ce qui semble permettre une reconnaissance de soi dans ce rapport à l'autre. L'usage de ces expressions peut faciliter les rapports tant avec les personnes de la culture d'accueil qu'avec celles du groupe : les tentatives et les réussites dans l'usage d'expressions québécoises dynamisent des moments où le plaisir et l'humour se répandent au sein du groupe. Ce type d'apprentissage peut être un moyen pour soutenir le pouvoir agir des personnes réfugiées sur la barrière de la langue se dressant dans leur intégration (Dauphin et Veronis, 2020 ; Morissette et al., 2023) en amenant un rapport affectif positif dans la mobilisation des expressions québécoises ou de concepts en français dont elles pourraient faire usage sur le marché du travail. Cela exige néanmoins pour les intervenantes – qui ont souvent appris ces expressions dans le plein de leur expérience sociale – de prendre conscience de leur usage et de transmettre leur signification.

Par ailleurs, les liens qui se forment entre les intervenantes et les personnes réfugiées, ainsi qu'entre ces dernières elles-mêmes, sont au cœur du processus de transmission et d'apprentissage des instruments conceptuels. L'entraide, une des forces des cultures d'origines des personnes participantes, favorise ce processus et semble soutenir l'engagement des membres envers l'apprentissage de leurs pairs. En expliquant certains concepts ou certaines tâches à leurs pairs, les personnes participantes en améliorent la maîtrise, ce qui semble favoriser leur pouvoir d'agir sur des tâches liées à leurs démarches d'intégration (p. ex. la recherche d'emploi). De même, par sa centration sur un futur à construire, le travail d'équipe au sein du groupe et avec les intervenantes est imprégné, sur le plan émotionnel, d'une profonde solidarité. Ce travail collectif est également la scène d'une forte reconnaissance des compétences développées dans leurs différents contextes de vie, comme le proposent Massengale et al. (2019).

En termes d'implications pratiques, nos résultats permettent de soutenir la pertinence de l'accompagnement en groupe des personnes réfugiées dans leurs démarches d'intégration. Alors que ces personnes peuvent vivre l'obstacle du manque de réseau social à leur arrivée (Blain et al., 2018), la participation au groupe soutient la création de nouvelles relations sociales solidaires dans le pays d'accueil et favorise les apprentissages des personnes réfugiées participantes. En outre, les résultats montrent l'importance d'accorder une attention particulière aux divers instruments conceptuels transmis et à leurs fonctions au cours de la programmation de groupe. Ce processus d'apprentissage s'appuie indubitablement sur la reconnaissance des compétences des personnes réfugiées et sur la mise en œuvre de conditions permettant de les engager dans les tâches du groupe. À terme, un tel apprentissage systématique d'instruments semble avoir favorisé l'intégration dans le groupe étudié, où la large majorité des personnes ont obtenu un emploi, qu'elles ont maintenu après le programme.

Par ailleurs, bien que l'étude rapportée dans cette contribution ait permis l'observation d'un groupe pendant plusieurs mois, favorisant ainsi une analyse processuelle approfondie, l'une de ses principales limites réside dans le fait qu'un seul groupe de personnes a été étudié. Ses résultats gagneraient ainsi à être mis en discussion dans d'autres contextes nationaux ou à être comparés à ceux émanant d'autres groupes de personnes réfugiées. En outre, il semble que les enjeux spécifiques liés à l'inclusion des minorités racisées (p. ex. les enjeux de discrimination) ont fait l'objet de peu de travaux impliquant la transmission de concepts scientifiques et favorisant le développement de la conscience des personnes à leur égard. Pourtant, des études démontrent clairement de la discrimination ethnoraciale pour les personnes racisées lors du processus d'embauche (Beauregard, 2020). Comme le souligne Chadderton (2019),

une critique éclairée de ces phénomènes s'impose: à travers les interventions en orientation, il paraît important d'éviter le regard centré sur la responsabilisation individuelle dans la recherche d'emploi ou dans les obstacles rencontrés pour l'obtenir. Des discussions collectives autour de moyens pour faire valoir la voix et les compétences des personnes réfugiées dans l'espace public et auprès des employeurs gagneraient à être un objet d'apprentissage dans les groupes d'intégration pour que des actions transformatrices puissent être initiées. En ce sens, devant ces enjeux d'inégalités, il serait pertinent, comme le suggère Stetsenko (2017), de voir comment la participation à l'activité de groupe d'intégration peut soutenir la transmission d'instruments permettant d'agir plus concrètement sur des enjeux sociaux comme la discrimination ethnoraciale à l'embauche qui est susceptible d'affecter négativement les personnes dans leur intégration.

Notes

1. Ce courant théorique initié notamment par les travaux de Vygotsky de 1925 à 1934 inscrit le développement humain, tant intellectuel qu'affectif, dans un rapport avec l'évolution historique d'une société donnée et plus spécifiquement dans les rapports sociaux soutenant les médiations instrumentales et langagières ainsi qu'éducatives (Vygotsky, 1987).
2. Cette formation mène à une attestation d'études professionnelles (AEP).
3. Les noms des intervenantes et des personnes participantes sont fictifs.
4. Les données disponibles ne permettent pas de spécifier s'il y a des personnes participantes dont le français est la langue maternelle, mais nous laissons supposer que ce n'est pas le cas.

Bibliographie

- Akinsulure-Smith, A. M. (2012). Using Group Work to Rebuild Family and Community Ties Among Displaced African Men. *The Journal for Specialists in Group Work*, vol. 37, n° 2, p. 95-112.
- Beauregard, J.-P. (2020). Dévoiler la barrière de la discrimination ethnoraciale à l'embauche à Québec par un testing intersectionnel. *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 31, n° 2, p. 66-81. <https://doi.org/10.7202/1076645ar>
- Bélanger-Dumontier, G. (2017). Être réfugié au Québec: une phénoménologie de l'exil. *Revue québécoise de psychologie*, vol. 38, n° 3, p. 5-31. <https://doi.org/10.7202/1041836ar>
- Blain, M.-J., Caron, R. et Rufagari, M.C. (2018). Trouver un emploi pour une personne réfugiée: les dimensions de l'accueil. Perspectives d'intervenants du communautaire et de personnes réfugiées. *Cahiers de géographie du Québec*, vol. 62, n° 177, p. 393-407.
- Cardu, H. (2007). Career Nomadism and the Building of a Professional Identity in Female Immigrants. *International Migration & Integration*, vol. 8, p. 429-439.

- Chadderton, C. (2019). Career education and guidance and race (in) equality in England. Dans T. Hooley, R. G. Sultana et R. Thomsen (dir.), *Career guidance for emancipation: reclaiming justice for the multitude*. New York, Routledge, p. 81-97.
- Clark-Kazak, C. (2017). Ethical Considerations: Research with People in Situations of Forced Migration. *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 33(2), 11-17. <https://doi.org/10.7202/1043059ar>
- Dauphin, A. et Veronis, L. (2020). Expériences de réinstallation des réfugiés syriens à Gatineau au Québec. *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 36, n° 2- 3, p. 185-209.
- Dionne, P. (2015). *Le groupe d'insertion sociale et professionnelle: Apprentissages et développement au cœur de l'activité collective de personnes en situation de chômage de longue durée*. [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/7552>
- Dionne, P. et Dupuis, A. (2019). Cultural-historical activity theory: Group career counselling for social justice of racialized women. Dans N. Arthur, R. Neault et M. McMahon (dir.), *Career theories and models at work: Ideas for practice*. Toronto, CERIC, p. 103-112.
- Dionne, P., Saussez, F. et Bourdon, S. (2017). Reconversion et développement du pouvoir d'agir par l'apprentissage de systèmes d'action en groupe de réinsertion sociale et professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 46, n° 3.
- Dubus, N. (2009). Professional/paraprofessional team approach in group work with Cambodian refugee women. *Groupwork: An Interdisciplinary Journal for Working with Groups*, vol. 19, n° 2, p. 46-62.
- Gonzalez Rey, F. (2011). A re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy. *Mind, Culture, and Activity*, vol. 18, n° 3, p. 257-275.
- Gouvernement du Québec (2011). *Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes*. Québec, Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/francisation/MIFI/referentiel/NM_echelle_niveaux_competences.pdf [consulté le 10 novembre 2020].
- Hanley, J., Al Mhamied, A., Cleveland, J., Hajjar, O., Hassan, G., Ives, N. Khyar, R. et Hynie, M. (2018). The Social Networks, Social Support and Social Capital of Syrian Refugees Privately Sponsored to Settle in Montreal: Indications for Employment and Housing During Their Early Experiences of Integration. *Canadian Ethnic Studies*, vol. 50, n° 2, p. 123-148
- Huot, S., Bobadilla, A., Bailliard, A. et Laliberte Rudman, D. (2016). Constructing undesirables: A critical discourse analysis of 'othering' within the Protecting Canada's Immigration System Act. *International Migration*, vol. 54, n° 2, p. 131-143.
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Ryder, A. G., Guzder, J., Hassan, G., Rousseau, C. et Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: general approach in primary care. *Canadian Medical Association Journal*, vol. 183, n° 12, p. E959-967.
- Massengale, M., Shebuski, K. M., Karaga, S., Choe, E., Hong, J., Hunter, T. L. et Dispenza, F. (2019). Psychology of Working Theory With Refugee Persons: Applications for Career Counseling. *Journal of Career Development*, vol. 47, n° 5, p. 1-14.
- Ministère de l'Intégration, de la Francisation et de l'Intégration (2018). *Fiche synthèse sur l'immigration au Québec*. Québec, Gouvernement du Québec <http://www.>

mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2018.pdf [consulté le 10 novembre 2020].

- Morissette, J. Gourde, A. Goyer, L., Dionne, P. et Bengali, M. (2023). *L'accompagnement visant l'intégration des personnes faiblement scolarisées: une perspective interculturelle en orientation*. Cêric.
- Spencer, L., Ritchie, J., Ormston, R., O'Connor, W. et Barnard, M. (2014). Analysis: Principles and processes. Dans J. Ritchie, J. Lewis, C. McNaughton Nicholls et R. Ormston (dir.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Sciences Students & Researchers* (2^e éd.). Londres, Sage Publications, p. 269-293.
- Statistique Canada (2022). *Revenu des déclarants immigrants selon la catégorie d'admission et l'année d'imposition, pour le Canada et les provinces, dollars constants de 2020*. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=4310002601> [consulté le 11 novembre 2023].
- Stetsenko, A. (2017). *The Transformative Mind. Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education*. New York, Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (2012) [1934]. Psychologie de l'éducation. Dans F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. Moscou, Université d'État de Moscou Lomonossov, p. 137-254.
- Vygotsky, L. S. (1998) [1934]. The Problem of Age. Dans R. W. Rieber (dir.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Child Psychology*. New York, Plenum Press, p. 187-205.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky, vol. 1: Problems of General Psychology*. New York, Springer.
- Wang, W. Y. M. (2018). Qualitative research: Complexities and Richness from Digging Deeper. Dans P. P. Heppner, B. E. Wampold, J. Owen, M. N. Thompson et K. T. Wang (dir.), *Research Design in counselling* (4^e éd.). Boston, Cengage Learning, p. 407-440.
- Xin, H., Bailey, R., Jiang, W., Aronson, R. et Strack, R. (2011). A Pilot Intervention for Promoting Multiethnic Adult Refugee Groups' Mental Health: A Descriptive Article. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, vol. 9, n° 3, p. 291-303.
- Yakushko, O., Backhaus, A., Watson, M., Ngaruiya, K. et Gonzalez, J. (2008). Career Development Concerns of Recent Immigrants and Refugees. *Journal of Career Development*, vol. 34, n° 4, p. 362-396.