

Sous la direction de
Jorge Frozzini et **Maude Arsenault**

Formations en interculturel

Éléments essentiels et pistes
de réflexion



Formations en interculturel

Membre de
**L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES**

Presses de l'Université du Québec

Édifice Fleurie, 480, rue de la Chapelle, bureau F015, Québec (Québec) G1K 0B6
Téléphone : 418 657-4399 - Télécopieur : 418 657-2096
Courriel : puq@puq.ca - Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA	Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand Boisbriand (Québec) J7H 1N7 - Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864
FRANCE ET BELGIQUE	Sofédis, 11, rue Soufflot 75005 Paris, France - Tél. : 01 53 10 25 25 Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny 77403 Lagny, France - Tél. : 0160 078299
SUISSE	Servidis SA, chemin des Chalets 7 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse - Tél. : 022 960.95.25



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée — le « photocopillage » — s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Sous la direction de

Jorge Frozzini et **Maude Arsenault**

Formations en interculturel

Éléments essentiels et pistes
de réflexion



Presses de
l'Université du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada**

Titre: Formations en interculturel: éléments essentiels et pistes de réflexion /
sous la direction de Jorge Frozzini et Maude Arsenault.

Noms: Frozzini, Jorge, 1973- éditeur intellectuel. | Arsenault, Maude 1989-
éditeur intellectuel.

Description: Comprend des références bibliographiques.

Identifiants: Canadiana (livre imprimé) 20250049937 | Canadiana (livre numérique)
20250049945 | ISBN 9782760563377 | ISBN 9782760563384 (PDF)

Vedettes-matière: RVM: Diversité culturelle. | RVM: Sensibilisation aux cultures. |
RVM: Communication interculturelle—Étude et enseignement. | RVM: Compétence
culturelle—Étude et enseignement.

Classification: LCC HM1271.F67 2026 | CDD 305.8—dc23

Financé par le
gouvernement
du Canada

Funded by the
Government
of Canada

Canada

SODEC

Québec 

*Avec le soutien de la Direction des bibliothèques de l'Université de Montréal
pour la publication de monographies savantes en libre accès.*

Révision

Jennifer Bourassa

Correction d'épreuves

Isaline Jadouille

Conception graphique

Marie-Noëlle Morrier et Julie Rivard

Mise en page

Le Graphe

Image de couverture

iStock

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2026

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2026 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction
et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada
D6337-1 [01]

Version numérique en libre accès
Licence Creative Commons
de libre diffusion



Remerciements

Nous tenons à remercier l'ensemble des collègues qui ont fait partie du Réseau de soutien à la formation en interculturel (RéSFI) et du défunt Groupe de travail sur la formation en interculturel au Québec (GTFI) à un moment ou un autre pour les discussions enrichissantes et l'énergie dégagée. Nous tenons à remercier, en particulier, tous nos collègues qui y sont restés et qui ont cheminé avec nous tout au long de ces années. Sans vous, le réseau et ce livre n'auraient jamais pu voir le jour. Nous voudrions remercier les membres du RéSFI Ana Dalia Huesca et Réza Dupuis, qui ont contribué à cet ouvrage par des lectures attentives et par la formulation de commentaires et de suggestions à divers moments du processus. Nous tenons aussi à remercier les anciens collaborateurs et membres du réseau, notamment Daniel Côté, Kalpana Das et Danielle Gratton, qui ont contribué au GTFI pendant les premières années, avec une participation enrichissante pour l'ensemble du groupe et du processus.

Merci aux évaluatrices et évaluateurs anonymes pour leur temps précieux, car leurs commentaires et suggestions ont permis de renforcer le texte et ses objectifs.

Nous remercions aussi l'équipe de soutien de l'IRSST, qui nous a accueillis à plusieurs moments pour les rencontres de travail du réseau. Nous remercions aussi le Programme des chaires de recherche du Canada pour leur soutien (numéro de subvention CRC-2019-00197 et CRC-2024-00070) et tout particulièrement le Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI) d'où la première initiative émerge en 2018.

Un remerciement spécial est dédié à la Direction des bibliothèques de l'Université de Montréal, dont le soutien pour la publication de monographies savantes a permis de rendre cet ouvrage accessible en libre accès.

Jorge Frozzini, Ph. D.

Maude Arsenault, Ph. D.

4 septembre 2025

Avant-propos

L'ouvrage que vous avez devant vous constitue la résultante d'un long processus collaboratif qui s'est étalé sur plusieurs années de rencontres des membres du Groupe de travail sur la formation en interculturel au Québec (GTFI) (entre 2018 et 2025) qui, en date du 11 avril 2025, décide de devenir le Réseau de soutien à la formation en interculturel (RéSFI).

Ce livre est né d'une volonté partagée entre les membres du RéSFI de proposer un outil pour les personnes qui donnent des formations en interculturel et pour le public en général qui s'intéresse à l'interculturel. Le contenu de cet ouvrage présente une progression partant de bases que nous jugeons importantes et menant à des pistes de réflexion à propos du développement d'une formation en interculturel. Toutefois, même si la structure du texte présente une progression, il n'est pas nécessaire pour la lectrice et le lecteur de lire l'ouvrage de façon linéaire. Nous vous invitons à consulter d'abord les sections ou les chapitres qui vous parlent le plus, puis à lire les autres chapitres selon vos propres réflexions sur l'interculturel et la formation. De plus, le livre a été conçu pour permettre à la lectrice et au lecteur de s'en approprier le contenu et de l'adapter selon leurs besoins.

Pour ce faire, nous présentons une approche qui favorise les interactions positives menées à l'aide de compétences interculturelles fondées sur des connaissances, des habiletés et des attitudes qui encouragent des dispositions permettant des actions sensibles au contexte social particulier de chaque interaction. Sans proposer un traitement à appliquer dans un contexte où la diversité est devenue plus manifeste, nous postulons que l'interculturel peut jouer un

rôle majeur dans nos sociétés et que certaines bases sont nécessaires pour favoriser une réflexion ouverte et franche dans un contexte où les valeurs, les droits et même l'existence des groupes minorisés (et la diversité humaine en général) sont remis en question par des mouvements à tendance conservatrice et autoritaire.

Jorge Frozzini

Direction du RéSFI

13 mai 2025

Table des matières

Remerciements.....	VII
Avant-propos	IX
Liste des figures et des tableaux	XV
Introduction	1
Objectif	3
Historique de la démarche	4
Partie I /	
ABORDER L'INTERCULTUREL	7
Chapitre 1 /	
Qu'est-ce que l'interculturel?	9
1/ Définitions	9
2/ Trois registres de l'interculturel	11
3/ Différentes approches pour l'interculturel	13
4/ Approche interactionniste.....	15
Chapitre 2 /	
Fondements de l'interculturel	17
1/ Reconnaissance	17
2/ Égalité.....	20
3/ Complexité.....	22

4/	Contextualisation	24
5/	Dialogue	26
Chapitre 3 /		
	Quelques outils	29
1/	Pratique réflexive	29
2/	Posture de l'apprenant	32
3/	Incidents critiques	33
4/	Situations interculturelles	34
5/	Modèle 3D	37
Partie II /		
	ÉLÉMENTS ESSENTIELS	
	DE LA RENCONTRE INTERCULTURELLE	41
Chapitre 4 /		
	Se reconnaître comme porteurs de culture partageant	
	divers horizons culturels	47
1/	Théorie	47
2/	Vignettes	50
3/	Pour aller plus loin	54
Chapitre 5 /		
	Reconnaître l'autre dans sa complexité.....	55
1/	Théorie	55
2/	Vignettes	61
3/	Pour aller plus loin	64
Chapitre 6 /		
	L'identité se forge dans le regard de l'autre	67
1/	Théorie	67
2/	Vignettes	71
3/	Pour aller plus loin	74

Chapitre 7 /	
Prendre en compte les répercussions des dynamiques groupales sur la rencontre	75
1/ Théorie	75
2/ Vignettes	80
3/ Pour aller plus loin	82
Chapitre 8 /	
La rencontre s'insère dans un contexte historico-politique	85
1/ Théorie	85
2/ Vignettes	92
3/ Pour aller plus loin	95
Chapitre 9 /	
Aspect systémique et transversal des enjeux de pouvoir	97
1/ Théorie	97
2/ Vignettes	102
3/ Pour aller plus loin	104
Chapitre 10 /	
Savoir identifier et décrire des situations interculturelles	105
1/ Théorie	105
1.1/ Identifier la situation	105
1.2/ Décrire la situation	108
1.3/ Identifier les variables culturelles	113
2/ Vignettes	117
3/ Pour aller plus loin	119
Chapitre 11 /	
Pistes d'action: vers la négociation ou la réconciliation	121
1/ Théorie	121
2/ Vignettes	126
3/ Pour aller plus loin	128

Partie III /	
FORMATION EN INTERCULTUREL.....	129
Chapitre 12 /	
Compétences interculturelles.....	131
1/ De nombreux modèles pour les compétences interculturelles	132
2/ Définitions	134
3/ Aspect systémique des compétences	136
4/ Compétences interculturelles et compétence culturelle	138
Chapitre 13 /	
Développement d'une formation.....	143
1/ Mise en place.....	143
2/ Formats des formations	146
3/ Vignettes	147
4/ Évaluation des formations en cinq niveaux.....	150
Conclusion	157
Annexe 1 /	
Exemple d'incident critique	161
Annexe 2 /	
Définitions de l'interculturel des membres du RÉSF1	173
Références.....	177
Notices biographiques.....	195

Liste des figures et des tableaux

Figures

3.1 /	Modèle simplifié du cycle d'apprentissage de Kolb	30
3.2 /	Exemple des étapes de mise en application de la méthode lors d'un atelier	36
5.1 /	Métaphore de l'arbre sur l'identité et l'adaptation dans la migration	60
9.1 /	Métaphore des niveaux et éléments de la discrimination systémique	99

Tableaux

1.1 /	Convergences et différences des définitions de l'interculturel au sein du RÉSFI	9
13.1 /	Types d'évaluation, leurs usages, ce qu'ils permettent de déterminer et leur utilité	154

Introduction

Les personnes formatrices en provenance de tous horizons conçoivent et adaptent divers contenus de formation en interculturel à la lumière de leurs propres réalités et perspectives, mais également de leurs postures, angles de vue et façons d'aborder l'interculturel. Il s'agit bien souvent de personnes travaillant dans le milieu universitaire ou ayant de l'expérience de travail avec les populations issues de la diversité ethnoculturelle ou autre (Arsenault, 2019). Elles s'appuient sur une vaste documentation, souvent disparate et aux fondements de toutes natures. Comme les formations en interculturel ont elles aussi des natures et des orientations variées, notamment en raison de l'absence de lignes directrices communes, ce livre vise à offrir une synthèse pratique et intégrée de contributions théoriques et pratiques afin de créer des bases servant d'appui aux démarches d'élaboration, de prestation et d'évaluation de telles formations. Son apport original réside dans son approche qui conduit à réfléchir à la question de la formation en interculturel de manière transversale, notamment à travers une approche de coconstruction qui traverse les disciplines, les secteurs et les méthodologies.

Aborder un sujet aussi complexe exige, entre autres, une compréhension de notions empreintes de nuances, une prise de conscience des biais implicites ou culturels et des préjugés, ainsi qu'une approche réflexive dans, sur et pour l'action (Schön, 1994). De plus, dans un contexte où, souvent, ces formations se donnent auprès d'adultes, il faut tenir compte du fait que les principes andragogiques diffèrent grandement de ceux de la pédagogie traditionnelle (Knowles *et al.*, 2020; Mezirow, 1991). En effet, l'andragogie vise le développement de l'adulte en tenant compte de ses acquis

professionnels, mais aussi de la valorisation de son expérience. Qui plus est, la tâche devient plus ardue si l'on considère que les personnes formatrices et conceptrices doivent conjuguer avec les contraintes organisationnelles à l'intérieur de leur mandat. Les formations en interculturel sont souvent proposées à des équipes incluant des professionnels présentant des besoins diversifiés et œuvrant dans des environnements en constante évolution. Ces particularités ne peuvent être ignorées pour élaborer et offrir des formations présentant de réelles occasions de développement professionnel et d'amélioration de la pratique. Il est également important de souligner les défis associés aux choix de cadres de références sur lesquels s'appuient les formations en interculturel. Alors que les enseignements s'inscrivent souvent au sein de programmes pédagogiques ministériels, les personnes offrant des formations en interculturel s'inspirent principalement de leurs recherches et expériences personnelles et professionnelles pour élaborer les formations et les adapter à divers publics (Grégoire-Labrecque, 2015; Lunkebein, 2007; Mottet et Sanchez-Mazas, 2021; Potvin *et al.*, 2018; Saulnier, 2011).

Le présent livre propose aux personnes formatrices des thèmes et pistes de réflexion pour l'élaboration d'une formation en interculturel répondant aux particularités de divers contextes. Il est important de rappeler que ce livre ne propose pas une formation en soi, mais qu'il se veut un outil de référence portant sur les éléments jugés essentiels pour soutenir la formation en interculturel et la réflexion quant aux formats de ces formations.

Trois parties composent ce livre. La première, comprenant les chapitres 1, 2 et 3, explicite ce que sont les approches interculturelles, les fondements de l'interculturel identifiés par les autrices et auteurs comme sous-jacents aux formations en interculturel et quelques outils pour aborder la formation en interculturel. La deuxième partie, comptant les chapitres 4 à 11 divisés en 3 regroupements, plonge la lectrice et le lecteur au cœur du contenu des formations en interculturel en offrant quelques réflexions théoriques, des vignettes pédagogiques et des lectures pour aller plus loin. La dernière partie, les chapitres 12 et 13, explore certaines dimensions de la formation interculturelle, soit les compétences interculturelles, les modalités d'évaluation de telles formations et leurs formats.

Objectif

L'objectif de ce livre est d'offrir un outil de référence en matière de formation en interculturel sur lequel pourront s'appuyer les personnes formatrices et conceptrices en interculturel. Pour y arriver, nous avons mis à profit l'expérience en formation des membres du Réseau de soutien à la formation en interculturel (RÉSFI), anciennement le Groupe de travail sur la formation en interculturel (GTFI) au Québec. Ces membres, provenant de divers horizons (universitaire, communautaire, professionnel, de la santé et des services sociaux, municipal, paragouvernemental, etc.), ont cerné les enjeux de la formation en interculturel, tant sur le plan du contenu (quoi aborder) que sur le plan pédagogique (comment l'aborder).

Nous sommes conscients que la formation en interculturel doit répondre aux besoins et spécificités du contexte dans lequel elle prend forme. Ainsi, un premier sous-objectif qui s'est dégagé de nos travaux a été d'outiller l'ensemble des personnes impliquées dans la conception de formations (personnes chargées de projet, personnes conceptrices pédagogiques, personnes conseillères, personnes technopédagogues, personnes spécialistes de contenu, etc.) à la mise en place de formations en interculturel bien adaptées au contexte et aux besoins des apprenants. De telles formations arriment des principes et des fondements à des enjeux professionnels et proposent une certaine démarche s'insérant dans le cadre d'une pratique réflexive tout en s'adressant à un auditoire ciblé. Un des défis de la formation en interculturel est justement de savoir identifier et tenir compte des particularités des personnes participantes aux formations. Ce livre fut élaboré en portant une attention particulière à cet enjeu de manière à offrir aux lecteurs et lectrices quelques pistes de réflexion leur permettant d'effectuer une analyse attentive du contexte dans lequel s'insèrent leurs formations.

Un deuxième sous-objectif de ce livre est d'offrir un outil de référence pratique aux (futures) personnes formatrices et conceptrices de formation en interculturel. En effet, la documentation pouvant être utilisée à des fins de formation est souvent théorique et peut manquer de ressources pour illustrer concrètement les applications des savoirs. Les formations en interculturel procèdent souvent par essais et erreurs (ce qui soulève différentes questions,

par exemple : comment aborder les concepts plus sensibles ? Comment faire prendre conscience de sa propre culture alors qu'elle est, la plupart du temps, inconsciente ?), c'est pourquoi cet outil offre des vignettes pédagogiques tirées de l'expérience de personnes formatrices et conceptrices.

Finalement, un dernier sous-objectif est d'offrir aux personnes utilisatrices du présent livre une information contextualisée permettant d'approfondir les notions introduites. Comme la documentation sur le sujet est abondante et qu'elle sème parfois la confusion, nous offrons un outil qui présente une préanalyse de la documentation pertinente à une vision large et appliquée de la formation en interculturel.

Historique de la démarche

La conception de ce livre, imaginé comme un outil de référence, est le résultat des travaux du GTFI, maintenant le RéSFI, et des constats, réflexions et échanges de ses membres prenant appui sur leurs nombreuses années d'expérience en formation et sur leurs terrains d'action respectifs. Ce groupe de travail est le fruit de discussions, au sein du Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI), qui ont été entamées en 2011. En s'inspirant de travaux fondateurs et structurants dans différents domaines, tels l'éducation (Larochelle-Audet *et al.*, 2013; Ouellet, 2000) et la santé et les services sociaux (Pouliot *et al.*, 2015), quelques membres du LABRRI ont commencé une démarche de réflexion et ont confié à Jorge Frozzini la direction du projet. Le premier pas franchi fût celui de présenter le projet, le 24 septembre 2018, à un groupe de personnes jouissant d'une expertise reconnue dans le domaine de la formation en interculturel au Québec. Cette rencontre a permis une validation de l'idée proposée et la mise en place du groupe de travail (concevoir une liste des personnes à inviter, trouver une salle pour les réunions, etc.). La stabilité et la cohésion du groupe à travers le temps ont présenté des défis étant donné la diversité des secteurs représentés (monde universitaire, cégeps, municipal, gouvernemental et communautaire) et l'arrivée de la pandémie (COVID-19) impliquant le transfert des rencontres en mode virtuel (Zoom). Nous avons amorcé les travaux avec une liste de plus d'une

cinquantaine de personnes. Avec le temps, le groupe s'est stabilisé avec une vingtaine de personnes. Les rencontres comprenaient une dizaine de membres assidus et d'autres s'étant impliqués de façon ponctuelle dans la rédaction et la révision des textes. Le travail du GTFI fut collaboratif, et ce, grâce à des rencontres trimestrielles au travail en sous-comité et à la rédaction de procès-verbaux partagés à tous les membres à la suite de chaque réunion afin de conserver des traces de nos échanges et de permettre aux absents de suivre l'évolution des travaux. Dans un contexte sociétal en profonde transformation, les membres du groupe ont forgé des liens de confiance propices à la mise à profit de leurs expériences diverses et complémentaires pour en arriver à produire le présent livre.

Plusieurs moments ont marqué le travail menant à l'élaboration du présent livre. Parmi les plus importants, soulignons les échanges en sous-groupes afin d'explorer en profondeur les principaux concepts et principes sur lesquels s'appuie la formation en interculturel. Mentionnons également la présentation des divers contextes d'action et de formation des participants, qui a permis de proposer des avenues plus concrètes concernant les stratégies pédagogiques. Un des principaux enjeux des rencontres du groupe a consisté à définir un objectif de travail clair et consensuel : notre public cible était-il les personnes formatrices ou les personnes participantes aux formations ? Quel type de document voulions-nous offrir ? Était-ce une formation cadre, un cadre de référence ou autre ? Il aura fallu plusieurs rencontres afin de nous familiariser les uns avec les autres et de situer notre travail, nos idées et notre façon de procéder. Un des soucis du RéSFI a été de considérer la diversité des contextes et des expériences de ses membres et de la mettre à contribution afin d'arriver à formuler des propositions ancrées sur l'expérience du terrain tout en mettant de l'avant un certain niveau d'abstraction permettant une pertinence dans diverses situations.

Cinq ans plus tard, ces efforts soutenus et partagés ont abouti à l'élaboration d'un livre qui se veut inspirant pour une vaste diversité d'acteurs impliqués de près dans la formation en interculturel, que ce soit les personnes formatrices et consultantes, les gestionnaires, les décideurs publics, le personnel en ressources humaines, les personnes participantes, etc. La première étape de ce travail a été d'explicitier les fondements de l'interculturel. En effet, les formations

en interculturel se penchent sur des concepts et offrent des outils qui cherchent tous à améliorer les relations interculturelles dans nos sociétés, mais il semble primordial de nommer, plus concrètement, vers quoi les outils tendent.

PARTIE I /

ABORDER L'INTERCULTUREL

Cette première partie du livre permet de mettre en place certaines bases afin de mieux comprendre ce qu'on entend par «interculturel». Ainsi, nous proposons quelques éléments permettant de mieux définir l'interculturel en partant des diverses définitions des membres du RéSFI. Par la suite, nous abordons les façons dont les termes associés sont employés et comment ils reflètent des postures et des domaines différents. Nous poursuivons en décrivant les différentes approches que nous pouvons retrouver en interculturel et en présentant celle que nous proposons ici. Le deuxième chapitre explique les cinq fondements de l'interculturel : reconnaissance, égalité, complexité, contextualisation et dialogue. Ils sont à la base des démarches, des contenus, des compétences et des réflexions présentes dans le livre. Nous terminons cette première partie du livre en présentant quelques outils dont quelques-uns relèvent de la façon d'être (la pratique réflexive et la posture d'apprenant). Nous explorons aussi des techniques pour analyser un événement : l'incident critique et la situation interculturelle. Et enfin, nous expliquons les postures pluralistes que nous retrouvons de façon générale au moyen du modèle 3D.

Qu'est-ce que l'interculturel?

1 / Définitions

Les membres du RÉSFI reconnaissent la complexité de l’interculturel et ont opté pour en offrir plusieurs définitions de manière à rendre compte de la multidimensionnalité et de l’utilisation contextuelle du concept. La diversité des définitions du concept «interculturel» témoigne de sa complexité intrinsèque. Celle-ci s’explique à la fois par sa nature multidimensionnelle et par la pluralité des contextes dans lesquels il est mobilisé, ainsi que par la diversité des finalités auxquelles il peut répondre. Au sein même du groupe, les membres ont formulé leurs propres définitions (voir l’annexe 2), faisant ainsi émerger à la fois des points de convergence et des divergences notables qui sont résumés dans le tableau 1.1.

TABEAU 1.1 / Convergences et différences des définitions de l'interculturel au sein du RÉSFI

Points communs	Divergences
Rencontre entre personnes de cultures différentes Interaction, échange, dialogue Objectif de compréhension, de cohésion ou d'inclusion	Concept, outil ou philosophie? Degré de complexité conceptuelle Accent sur conséquences positives ou tensions Origines institutionnelles et cadres

Dans ces définitions, l’interculturel est d’abord perçu comme le résultat ou le cadre d’une rencontre entre individus présentant des appartenances et des marqueurs identitaires divers. Ces différences peuvent relever de l’origine ethnique, du statut socioéconomique,

du genre ou encore des trajectoires migratoires. De nombreuses définitions évoquent ainsi des « rencontres de personnes d'origines diverses et venant d'horizons différents » ou encore des « processus de rencontres interpersonnelles ».

Cette rencontre s'accompagne presque systématiquement d'une dynamique d'échange, de dialogue et d'interaction. Qu'elles soient harmonieuses ou conflictuelles, ces interactions impliquent un rapport à l'altérité fondé sur une volonté de compréhension mutuelle et, souvent, sur un travail de réciprocité. On y retrouve les notions de dialogue, de réciprocité, d'interdépendance ou encore d'importance du dialogue lors des interactions. L'interculturel est donc pensé non pas comme un état figé, mais comme un processus dynamique et évolutif, un cheminement relationnel qui suppose des ajustements constants, des apprentissages croisés et des transformations personnelles et sociales. Plusieurs définitions insistent d'ailleurs sur son caractère réflexif, le qualifiant de « courant de pensée » ou de « philosophie d'action ».

Les objectifs associés à l'interculturel convergent vers des finalités de compréhension interculturelle, de cohésion sociale, d'inclusion et parfois d'épanouissement personnel et collectif. Il est ainsi perçu comme un levier pour promouvoir le vivre-ensemble ou favoriser l'inclusion sociale et comme une source d'épanouissement. Ce processus repose également sur une reconnaissance explicite de la diversité culturelle, non comme un obstacle, mais comme une richesse à valoriser et à intégrer dans l'espace social commun. Des expressions telles que « reconnaissance explicite de la valeur de la diversité » ou « reconnaissance des différences propres aux horizons culturels » traduisent cette orientation.

Enfin, certaines définitions ancrent l'interculturel dans une perspective de justice sociale et de démocratie. Il est alors lié à l'exercice des droits, à la lutte contre les inégalités et à la participation citoyenne, dans le cadre d'une société démocratique inclusive. L'interculturel y est vu comme une démarche éducative et politique au service de l'égalité et du développement social.

Malgré ces convergences, plusieurs divergences apparaissent également, révélant la pluralité des approches mobilisées. Les définitions varient notamment quant au positionnement du concept. Pour certains, l'interculturel est un outil d'intervention ou une méthode

éducative applicable dans des contextes concrets, tandis que pour d'autres, il s'agit d'une philosophie d'action, voire d'une vision du monde fondée sur la reconnaissance de l'autre. Ainsi, on peut le qualifier à la fois de méthode d'intervention, de philosophie d'action, ou encore de force qui donne du sens à nos existences.

Les définitions diffèrent également par leur degré de complexité conceptuelle. Certaines, plus accessibles, s'en tiennent à la dimension pratique de la rencontre interculturelle. D'autres mobilisent un vocabulaire plus théorique, voire philosophique, évoquant par exemple la « compénétration des horizons » (Ricoeur, Luhmann), les « univers symboliques » ou encore les cadres intersectionnels. Cette diversité d'approche reflète l'étendue des disciplines et des référentiels mobilisés.

Une autre divergence veut que l'accent soit généralement mis soit sur les retombées positives de l'interculturel (innovation, enrichissement, épanouissement), soit sur les tensions, les malentendus ou les conflits qu'il peut générer. Certaines définitions insistent sur sa dimension constructive, tandis que d'autres mettent en lumière les défis liés à la cohabitation des différences culturelles. On oppose ainsi la notion de source d'épanouissement à celle de problèmes à l'origine de conflits culturels. Enfin, plusieurs définitions établissent des liens explicites entre l'interculturel et d'autres concepts clés tels que l'intersectionnalité, la citoyenneté, les droits de la personne ou les rapports de pouvoir. D'autres, en revanche, se concentrent davantage sur les échanges culturels eux-mêmes, sans développer ces prolongements. Cette variation témoigne de la richesse théorique du champ et de ses multiples ancrages.

2 / **Trois registres de l'interculturel**

Au Québec, le terme « interculturel » est employé principalement de trois manières ou selon trois registres (Rocher et White, 2014). Il est essentiel de clarifier ces usages, car leurs frontières sont parfois floues, entraînant des confusions dans les débats publics et les recherches.

Le premier registre fait référence à une réalité sociologique : l'interculturalité comme phénomène social issu des interactions entre personnes de cultures différentes. Ce type de contact existe depuis

toujours dans les sociétés complexes et peut être perçu comme une menace à la cohésion sociale. L'interculturalité ne se résume pas à la diversité ethnique ou culturelle, mais repose sur des échanges où les différences perçues ou réelles se manifestent, influencées par des facteurs comme la langue, la religion, le statut socioéconomique ou l'appartenance ethnique. Elle se rencontre dans les interactions quotidiennes (dans la rue, les commerces, les espaces publics) ou dans des contextes de cohabitation nécessitant un partage des ressources (immeubles, piscines publiques). De plus, elle s'observe tant dans les relations entre immigrants et société d'accueil que dans les interactions entre groupes minoritaires.

Le deuxième registre est celui de l'interculturalisme en tant que politique de gestion de la diversité. Il a été développé au Québec en opposition au multiculturalisme canadien. Cette approche vise à assurer l'intégration des immigrants en mettant en avant la primauté de la langue française et l'adhésion aux valeurs de la majorité francophone, tout en favorisant l'échange et la réciprocité pour éviter l'assimilation forcée. Ce modèle québécois de gestion de la diversité se distingue du multiculturalisme canadien, du *melting pot* américain ou du républicanisme français, bien qu'il partage certaines similitudes avec ces modèles.

Le troisième registre, l'interculturel, désigne une tradition de pensée, une approche intellectuelle qui valorise la curiosité envers l'autre et cherche à favoriser le dialogue entre les cultures. Ce courant, difficile à définir précisément, traverse diverses disciplines des sciences humaines et sociales (philosophie, anthropologie, sociologie, éducation, etc.). Il repose sur des principes tels que la reconnaissance du fait culturel partagé par tous et l'étude des interactions pour surmonter les préjugés. Des penseurs comme Raimon Panikkar¹ ont influencé cette approche, particulièrement dans le contexte montréalais.

Dans ce livre, nous utilisons une approche interculturelle interactionniste pour développer des habiletés à agir dans une réalité sociologique de diversité humaine. Bien sûr, la politique interculturelle

1 Raimon Panikkar a été un penseur majeur du dialogue interreligieux hindou-chrétien. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages et articles consacrés à la philosophie des sciences et la comparaison des religions. Il a influencé plusieurs membres de l'ancien Institut interculturel de Montréal (IIM).

influence le contexte, notamment pour les professionnels de l'action publique qui doivent jongler avec les visées politiques en lien avec leur travail.

3 / **Différentes approches pour l'interculturel**

Nous pouvons avancer que les approches interculturelles sont des cadres théoriques et pratiques qui visent à comprendre les écarts culturels entre personnes et groupes ayant divers horizons culturels et à interagir de façon à les diminuer, tout en portant attention aux éléments systémiques (barrières, structures organisationnelles et pratiques de gestion, etc.) entre groupes sociaux.

Il y a plusieurs façons d'aborder ou de présenter les principales approches interculturelles. Pour les besoins de ce texte, nous pouvons les organiser en six grands ensembles : comparative, relativiste, constructiviste, critique, dialogique et communicationnelle et adaptative.

L'approche comparative s'intéresse particulièrement aux différences et aux similitudes entre diverses cultures afin de mieux comprendre les spécificités culturelles. Ce type d'approche repose sur l'idée que chaque culture est façonnée par un ensemble de dimensions fondamentales (valeurs ou autres) qui influencent les comportements, les attitudes et les normes sociales. La compréhension de ces dimensions est cruciale pour naviguer efficacement en contextes interculturels, mais aussi pour analyser, voire comparer diverses cultures afin d'en faire ressortir les divergences et les similitudes. Parmi les concepts associés à cette approche, nous retrouvons : individualisme vs collectivisme ; distance hiérarchique ; contrôle de l'incertitude ; masculinité vs féminité ; universalité vs particularisme ; ou neutralité vs affectivité. Parmi les principales références mentionnées, nous retrouvons Hofstede (1998, 2001 ; Hofstede *et al.*, 2010) ou Trompenaars et Hampden-Turner (1998), entre autres.

La deuxième approche peut être catégorisée de relativiste. Elle considère que chaque culture possède ses propres logiques et cohérences internes, et que nous avons tendance à avancer les biais que nous détenons à propos de notre ou de nos cultures lorsque nous interagissons avec les autres. Ici, le concept « ethnocentrisme », selon lequel nous tendons à juger une culture selon les standards

de notre culture d'appartenance, est appelé à être démasqué pour aller vers une forme de relativité culturelle selon laquelle il faut comprendre les pratiques culturelles dans leur propre contexte. On invite ainsi les individus à éviter les jugements de valeur pour plutôt chercher à comprendre les cultures à l'aide d'une posture émique. Parmi les principales références mentionnées, nous retrouvons Boas (1938), Geertz (1973) ou Lévi-Strauss (1958).

Une troisième approche, que nous pouvons catégoriser de constructiviste, met l'accent sur la construction des identités culturelles (dynamiques et socialement construites). On considère que les cultures se transforment mutuellement lors des interactions qu'elles entretiennent entre elles. Cette approche met l'accent sur le dialogue, la compréhension mutuelle et la coopération entre les cultures, tout en portant attention à l'identité culturelle propre à chaque groupe. Dans cette approche, on mobilise des concepts comme ceux de l'hybridité culturelle et de la négociation. Parmi les spécialistes cités, nous retrouvons Bhabha (2004), Hall (1993; Hall *et al.*, 2005) et Berger et Luckmann (1991).

La quatrième approche, pouvant être décrite comme critique, porte son attention sur les rapports ou les relations de pouvoir et les inégalités entre les cultures et les pays. Cette approche propose la déconstruction des stéréotypes et des préjugés liés aux idées répandues de diverses cultures, et la prise en compte du colonialisme comme source de plusieurs de ces stéréotypes et préjugés. Parmi les scientifiques cités, nous retrouvons Said (2005), Bhabha (2004) et Spivak (1988) parmi d'autres personnes.

L'approche dialogique porte son attention sur les échanges et la négociation entre porteurs de cultures ou entre personnes se situant dans divers horizons culturels. Elle insiste sur la compréhension mutuelle et l'enrichissement réciproque lors de la rencontre et sur le dialogue. Parmi les spécialistes cités, nous retrouvons Gadamer (1996a, 1996b), Ricoeur (1985) et Habermas (1984, 1989), entre autres.

Près de cette dernière approche, il y a celle que nous pourrions décrire comme communicationnelle et adaptative. Celle-ci porte une attention particulière aux styles de communication, y compris la manière dont les messages sont transmis et interprétés dans des contextes culturels variés. Elle explore les différences dans la communication verbale et non verbale ainsi que les différentes manières

de gérer les conflits ou de négocier. Ici, on peut porter attention aux éléments culturels reliés, par exemple, à la proxémie, aux normes de politesse ou aux styles de communication plus implicites ou explicites. Dans un deuxième temps, lorsque cette approche se concentre sur l'idée d'adaptation, elle tend à regarder les processus par lesquels un individu ou un groupe apprend à vivre et à interagir dans un contexte culturel différent. On insiste sur l'importance et les avantages d'ajuster ses comportements et ses attitudes en situation de diversité culturelle. Parmi les spécialistes cités, nous retrouvons Hall (1976), Gudykunst (2005) et Gudykunst et Kim (1997).

Il existe d'autres approches, comme celles qui insistent sur l'identification des valeurs, normes et comportements communs à l'humanité (universalisme). Celles-ci cherchent à dégager des principes universels transcendant les différences culturelles (Inglehart, 1997; Schwartz, 1992). D'autres encore peuvent insister sur le développement des compétences interculturelles (Deardorff, 2009) précises permettant de mieux interagir dans un contexte diversifié. Parmi les compétences mentionnées, on soulève souvent la conscience culturelle, la tolérance à l'ambiguïté, l'empathie et la capacité à communiquer de manière appropriée.

4 / **Approche interactionniste**

L'approche proposée dans ces pages insiste sur la communication et sur les interactions, tout en tenant compte du contexte particulier à ces interactions. Elle insiste sur la reconnaissance des différences et le besoin d'avoir un regard critique à propos des relations asymétriques produites par les relations de pouvoir inégalitaires résultant du passé colonial et de structures qui sont les héritières des normes et des valeurs mises en place par ce passé.

Cette approche se concentre sur la communication, particulièrement sur le dialogue établi lors des interactions, tout en portant attention aux nœuds qui peuvent être produits lors des situations interculturelles. On insiste aussi sur la considération des échelles d'analyse dans une optique systémique afin d'aller au-delà des intentions ou des motifs individuels pour examiner comment des schémas récurrents conditionnent ou influencent l'organisation des relations sociales.

Fondements de l'interculturel

Plusieurs outils et cadres ont été développés pour aborder l'interculturel. Parmi ceux-ci, pensons notamment à l'approche de Cohen-Emerique (2015), de Rachédi et Taïbi (2019), de Gratton (2009), de Tavlian et Legendre (2019), de Vatz-Laaroussi (2012) ainsi que celle préconisée par le Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI) (Arsenault *et al.*, 2024; Frozzini, 2014; White, 2017). Malgré certaines divergences, ces approches et ces outils semblent partager plusieurs fondements rarement explicités qui permettent de mieux comprendre les approches développées ultérieurement et comment, malgré les différences apparentes, elles partagent certaines bases. C'est dans cette optique que nous proposons d'amorcer la réflexion par quelques fondements de l'interculturel. Après plusieurs séances de travail, les membres du réseau se sont entendus pour reconnaître l'importance prépondérante de cinq fondements : 1) reconnaissance ; 2) égalité ; 3) complexité ; 4) contextualisation ; et 5) dialogue. Ils constituent ainsi des bases pour les personnes conceptrices de formations en interculturel et les personnes formatrices afin d'organiser le contenu des formations, mais également la manière dont ce contenu doit être abordé.

1 / **Reconnaissance**

Le terme « reconnaissance » revêt plusieurs acceptions qui renvoient à des situations d'interactions. Ici sera développé le principe de reconnaissance comme étant le fondement de la construction identitaire des individus (Guéguen et Malochet, 2014). Dans une vision moderne et contemporaine de la reconnaissance, la relation à l'autre

serait constitutive et fondatrice du rapport à soi, puisque l'identité se construit d'une manière dialogique intersubjective à partir de l'expérientiel (notons une influence phénoménologique ici), mettant ainsi en jeu des dimensions sociales, collectives et institutionnelles.

Pour Axel Honneth (1996), la reconnaissance servira de noyau normatif aux interactions sociales, relevant ainsi le caractère fondamentalement moral de la communication. Ainsi, la théorie honnethienne inscrit la reconnaissance dans un cadre fondamentalement éthique. D'un autre côté, Taylor pose le concept de reconnaissance sur les besoins et les exigences à la base des mouvements politiques amenant le passage « d'une société fondée sur un code de l'honneur, où le statut des uns et des autres obéit à un principe hiérarchique très strict, à une société fondée sur l'idée de l'égalité "dignité" de tous les citoyens » (Guéguen et Malochet, 2014, p. 80). Ce changement de paradigme fait en sorte que, maintenant, c'est la personne en tant qu'individu qui doit être respectée et reconnue plutôt que son positionnement dans la hiérarchie. Dans cette vision taylorienne, la reconnaissance implique deux idéaux en tensions, soit ceux du respect universel indifférencié et des particularités d'une identité définie comme différente. En effet, les citoyens, se considérant comme égaux en dignité et en droits, refusent la discrimination et exigent d'être reconnus dans leur individualité et valeur propre.

D'un point de vue groupal, la reconnaissance se réfère à la dynamique de la reconnaissance qui, selon Guerrero Morales (2019), permet d'aider les groupes à se penser et à réagir socialement, et ce, suivant quatre axes principaux :

- 1 La relation avec autrui comme une reconnaissance existentielle (comme condition préalable à la reconnaissance de sa valeur);
- 2 La reconnaissance comme jugement de la valeur par une communauté;
- 3 La reconnaissance, la distribution et la lutte des places;
- 4 Les conditions de la reconnaissance d'une société managériale suivant des systèmes de valeurs définis par la société.

Cela rejoint les dimensions de la reconnaissance selon Axel Honneth (1996, 2008) pour qui la reconnaissance se construit sur les bases de trois sources sociales :

- 1 Au sein des relations dites primaires (famille, amis, liens amoureux) qui permettent une reconnaissance fondamentale de valoir pour soi, comme être humain, ce qui permet le développement de « l'amour de soi » et de la « confiance en soi » ;
- 2 Dans le cadre de la société où l'on vit, au sein des institutions et de la vie sociale dans toutes ses dimensions, il est fondamental d'être reconnu comme citoyen et citoyenne à part entière, avec les mêmes droits et obligations. Cela permet le développement d'un sentiment de dignité et le respect de soi comme membre citoyen participant à la société ;
- 3 Toujours dans le cadre social, mais en tenant compte de son activité productive, son travail, ses compétences, sa créativité, il importe que la personne soit reconnue comme apportant une contribution originale et utile socialement, ce qui favorise le développement d'une estime de soi plus complète.

Ainsi, la reconnaissance prend une importance particulière dans le monde du travail et l'approche en psychodynamique du travail (PDT), développée par Christophe Dejours (2013a, 2013b), contribue à en préciser le processus. L'appréciation du travail accompli par une personne s'exprime dans deux types de jugements de reconnaissance :

- 1 Il y a d'abord le jugement d'« utilité », qui provient des responsables, de la hiérarchie, et qui est lié à des rétributions matérielles et symboliques. Il provient aussi de la clientèle ou des bénéficiaires de services ou de produits ;
- 2 Il y a ensuite le jugement de « beauté », c'est-à-dire le travail bien fait et original. C'est le jugement porté sur la contribution particulière de la personne venant de ses pairs, de ses collègues ou d'experts du même domaine qui sont en mesure d'évaluer la qualité du processus réalisé et du produit. Ces formes de reconnaissance favorisent grandement l'estime de soi et de sa valeur propre dans l'activité sociale.

Finalement, Taylor, avec son principe de reconnaissance, nous amène vers une conception de l'individu comme une fin en soi, qui peut trouver en lui-même tout le potentiel nécessaire pour se développer, tout en gardant en tête que chacun a sa propre façon de réaliser son humanité (Taylor, 1989). Dans le champ de l'intervention interculturelle, trois domaines sont ainsi considérés, soit le domaine matériel lié aux conditions de vie et à l'insertion socioéconomique, le domaine expérientiel, qui réfère aux expériences vécues par les divers membres du groupe et le domaine relationnel (Legault et Rachédi, 2008).

2 / **Égalité**

Dans sa définition courte, l'égalité est communément comprise comme la qualité ou l'état d'être égal, et vient du latin *aequalitas*. Le terme peut être utilisé pour désigner l'égalité des droits ou l'égalité de traitement devant la loi. L'idée d'égalité renvoie également au traitement de tous avec la même attention et le même respect. Elle fait aussi référence à l'idée d'égalité des perspectives et des circonstances de vie (égalité des chances - égalité/justice sociale) associées à l'égalité économique ; l'objectif étant de parvenir à une bonne vie par la distribution des ressources (fournir aux gens les moyens matériels pour être capables de profiter de leurs droits fondamentaux). Bien que le concept d'égalité englobe ce large éventail d'idées, celles qui reviennent le plus souvent sont l'égalité des droits (traitement), l'égalité des responsabilités (sur la base du fait que toutes les personnes ont le même statut moral et juridique) et l'équité. Plus précisément, l'égalité ne signifie pas que toutes les personnes sont identiques. C'est plutôt une façon de s'assurer que nos actions suivent des principes qui nous permettent de comprendre que les individus se ressemblent en tant qu'humains, mais que nous ne trouvons jamais deux réalités si identiques qu'elles soient interchangeables. Ainsi, l'égalité désigne une forme de similitude qui n'exclut pas les différences (Hansen-Löve, 2021).

Dans une société profondément influencée par le libéralisme et l'idée d'authenticité, le bien-être des individus est associé, entre autres, aux idéaux de liberté et d'autonomie. Pour cette raison, le traitement égalitaire ou équitable (voire juste) des individus devient fondamental. Nous devons donc non seulement garantir une égalité

juridique, c'est-à-dire « [le] principe selon lequel la loi doit être la même pour tous, “soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse”. Tous les citoyens partagent les mêmes obligations légales et jouissent des mêmes droits » (Baraquin *et al.*, 2000, p. 91), mais aussi l'égalité politique, c'est-à-dire « [le] principe selon lequel tous les citoyens, sans distinction de classe ni de fortune, peuvent participer à la constitution de la loi, à l'exercice de la vie publique [et] accéder à toutes les fonctions » (Baraquin *et al.*, 2000, p. 91).

L'égalité entre les personnes ne constitue pas un rapport naturel dans une société. Elle fait appel à un contexte institutionnel qui, malgré ses prétentions universelles, passe par des normes d'appartenance auxquelles les individus doivent se conformer (Idir et Ekobena, 2019). Pour être opérationnelle, l'égalité doit s'inscrire à l'intérieur d'un environnement normatif qui assure à tous une égalité de traitement pour une vie bonne sans distinction. Ce cadre normatif est assuré par le Droit social qui relève de l'État et dont les programmes d'accès à l'égalité en emploi constituent « un levier essentiel pour corriger les inégalités dans le domaine de l'emploi » (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ]¹, 2023, p. 4) sans pour autant renier les principes du droit social qui les sous-tendent. Ce faisant, le pluralisme de nos sociétés s'actualise à l'intérieur d'un contexte social assuré par le droit, même si celui-ci ne constitue pas l'unique levier de la solidarité sociale (Luhmann, 2006).

La visée du bien-vivre (la vie bonne) enveloppe le sens de la justice, correspondant à une reconnaissance réciproque institutionnalisée par le droit et l'État, et va au-delà du face-à-face. Elle s'étend aux institutions et porte une exigence d'égalité qui apporte une nouvelle détermination du soi, celle du chacun dans le sens de chacun son droit (Ricœur, 1990, p. 227). Le vivre ensemble s'appuie sur la justice distributive régulée par l'institution.

Toutefois, l'égalité n'implique pas nécessairement l'équité, car, par exemple, l'application d'une même règle (égalité de traitement), sans prendre en compte certaines différences contextuelles ou autres, peut devenir inéquitable. Le principe d'égalité doit donc guider vers un état de fait où il y a un équilibre permettant une égalité des chances

1 <https://www.cdpedj.qc.ca/fr>

par un traitement qui favorise l'octroi des ressources nécessaires aux individus ou groupes qui en détiennent moins que d'autres pour arriver à l'égalité souhaitée. Au regard de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, le droit à l'égalité veut dire qu'on ne peut se fonder sur des caractéristiques personnelles pour exclure ou traiter différemment une personne, sinon c'est de la discrimination. La Charte reconnaît que tous les individus sont égaux en valeur et en dignité et ont le droit d'exercer leurs droits et libertés, peu importe leurs caractéristiques personnelles (« race », couleur, religion, condition sociale, orientation sexuelle, etc.). Le droit à l'égalité protège tous les individus contre la discrimination² et le harcèlement³ fondés sur ces caractéristiques personnelles. La question des conditions nécessaires pour garantir l'égalité de traitement (de droit, des chances, des résultats, des mesures, mais aussi de reconnaissance) et d'accès aux ressources (économiques) devient importante, et une évaluation constante, sinon contextuelle des situations semble nécessaire pour garantir un traitement qui se veut équitable. Ainsi, nous devons moduler ces droits selon la situation des personnes à l'aide de mécanismes permettant concrètement à tous d'avoir accès à l'exercice de leurs droits (Intercultural Cities [ICC], 2017).

3 / **Complexité**

Vouloir cerner la complexité, c'est appréhender un concept qui révèle de multiples dimensions « d'une réalité, d'un objet, d'une idée, ou d'un phénomène qui est composé de plusieurs parties interreliées ou imbriquées de façon à ce que la compréhension de son ensemble ne soit pas évidente *a priori* » (Merriam-Webster, 1994, traduction libre). Les systèmes qui régissent le réel et le vivant sont hypercomplexes et cette « hypercomplexité » crée une marge d'incertitude qui affecte notre contrôle de la réalité. La pensée complexe se refuse à réduire la réalité à une loi ou à un principe unique (Morin, 2005). L'approche de la complexité est non seulement « multidimensionnelle », mais aussi « multiréférentielle » et dépend de la manière dont on la regarde et de qui la regarde (Ardouin, 2005). Ainsi, la complexité d'un système est une propriété combinée de son interaction avec un autre système,

2 <https://www.cdpedj.qc.ca/fr/vos-obligations/ce-qui-est-interdit/la-discrimination>

3 <https://www.cdpedj.qc.ca/fr/vos-obligations/ce-qui-est-interdit/le-harcèlement>

tel que la personne qui observe. Appréhender un phénomène sous l'angle de la complexité nous pousse donc à remettre en question les démarches linéaires classiques et à refuser les distinctions simplificatrices de cause et d'effet (Thiéart, 2000).

Selon Thompson (1991), toute organisation complexe combine trois types d'interdépendance : avec son environnement, avec ses propres composants et entre ses composants. Ces interdépendances correspondent à trois types d'incertitudes auxquelles les organisations sont confrontées :

- 1 Une incertitude générale liée à l'impossibilité de raisonner en ce qui concerne la causalité linéaire ;
- 2 Une incertitude contingente due au fait que le résultat de l'action est en partie déterminé par les actions des éléments de l'environnement ;
- 3 Une incertitude interne qui tient à l'indépendance des parties qui la constituent.

Cette vision rejoint celle de Luhmann (1995) qui considère que chaque système s'autoréfère en maintenant ses frontières avec les autres et vise sa réalisation propre. Cette combinaison offre un champ illimité de possibilités. C'est ce qui définit la complexité et engendre une incertitude relative au changement ou à la progression de tout ordre et de toute interaction sociale. Pour agir dans un environnement aussi incertain, l'humain développe des stratégies qui confèrent un sens à son action. Si ces stratégies vont dans le sens des «attentes liées à sa contingence et son intérêt, sa confiance augmente» (Luhmann, 2006, p. 28). Ainsi, la confiance permet une planification à long terme qui ne diminue pas les possibilités d'avenir, mais les accroît en le stabilisant, réduisant ainsi la complexité de la réalité. Sans confiance, nous vivons le chaos (Luhmann, 2006).

En contexte interculturel, la complexité se manifeste notamment parce que «les individus sont porteurs de plusieurs identités» (White, 2015, p. 43) qui peuvent se transformer tout au long d'une vie en interaction avec l'environnement et avec les autres populations humaines. Pour saisir la complexité des revendications identitaires des individus, il faut non seulement étudier plusieurs aspects des populations humaines (biologie, langue, culture matérielle et culture symbolique), et ce, à plusieurs niveaux (humain, groupal, individuel),

mais également saisir la signification que ces revendications représentent pour eux et comment elles évoluent en fonction du contexte et à travers le temps.

4 / **Contextualisation**

Le principe de contextualisation porte sur l'importance de situer les dynamiques interculturelles vécues ou observées dans la contingence des normes et codes qui les entourent : le contexte. Ce dernier constitue une trame de fond qui donne un sens à la compréhension et à l'interprétation des événements. Il indique l'orientation de fond des analyses en faisant appel aux éléments et caractéristiques entourant un phénomène afin de le comprendre ou de lui donner un sens (Dilley, 2002). Le contexte contribue à comprendre le déroulement d'une situation à différents niveaux. Ici, nous en définissons trois, soit les niveaux individuel, groupal et systémique.

Premièrement, les marqueurs identitaires mobilisés par les actrices et acteurs dans les situations de communication (verbale et non verbale) dépendent du contexte. Cette question a été beaucoup étudiée dans les sciences sociales. Fredrik Barth a démontré la nature contextuelle et, surtout, relationnelle de l'identité dans les relations intergroupes (Genest, 2017). Les individus sont tous porteurs de multiples identités et ces identités sont en constante évolution et adaptation (Lipiansky, 1993). Le contexte interpelle certains aspects identitaires plus que d'autres selon les personnes et cadres qui entourent l'individu. Ainsi, la personne peut se définir à partir de caractéristiques variées que les circonstances rendent plus ou moins saillantes (Lipiansky, 1993).

Deuxièmement, du point de vue anthropologique, le contexte donne des informations qui sont essentielles à la compréhension des relations sociales du groupe ou de la communauté étudiée. Cette réalité a été discutée longuement en anthropologie avec le concept de « description dense » (Geertz, 1998). Ryle posait la question ainsi :

Supposez que deux garçons contractent rapidement les paupières de leur œil droit. Chez l'un, il y a une contraction involontaire ; chez l'autre, un signal de complicité adressé à un ami. Les deux mouvements, en tant que mouvements,

sont identiques. Du point de vue d'un appareil photo ou d'une observation phénoménale des mouvements pris isolément, on ne peut dire lequel est une contraction et lequel est un clin d'œil, ou encore si les deux ou même l'un des deux est une contraction ou un clin d'œil. Ce qui différencie les deux gestes, c'est le contexte. En effet, le garçon qui a fait un clin d'œil l'a fait : 1/de façon délibérée, 2/en direction de quelqu'un en particulier, 3/afin de formuler un message précis, 4/en fonction d'un code social établi et 5/sans que les autres personnes présentes s'en aperçoivent (Ryle, 1971, cité dans Geertz, 1998, p. 3).

Ainsi est née l'idée de «description dense», ce type de description qui ancre la situation observée dans un contexte en particulier pour permettre aux personnes concernées de bien comprendre ce qui se passe. La notion de description dense nous rappelle une longue série de débats en philosophie herméneutique sur l'importance du contexte pour la compréhension de la conscience historique. Dans ce débat, Gadamer (1996b) présente les limites des approches qui visent la compréhension du monde en passant par l'expérience ou le vécu de l'autre, mais aussi des approches qui visent la compréhension par la mise en contexte du monde de l'autre. De ce point de vue, la meilleure mise en contexte ne viendrait ni par la subjectivité, ni par l'objectivité, mais plutôt par l'intersubjectivité (White et Strohm, 2014). Dans la perspective herméneutique, on trouve aussi la prise en compte du temps, car la compréhension d'un phénomène est située dans le temps, dans un temps précis qui change nécessairement au passage des années. Aujourd'hui, il faudrait aussi prendre en considération l'influence des réseaux sociaux et l'architecture du Web qui peuvent exercer une influence majeure sur notre vision du monde. À cet égard, nous pouvons prendre en considération : 1) la structure de ces réseaux qui, avec leurs algorithmes, peuvent créer ce que l'on appelle des «chambres d'écho», c'est-à-dire l'exposition au même type d'information sans laisser place à d'autres points de vue (Baptista et Gradim, 2021; Dahlgren, 2021; Matviyenko et Kirtz, 2023; Park et Park, 2024); et 2) les effets du partage de nos données, leur accumulation par des acteurs privés ou institutionnels et leur usage avec des implications à court, moyen et long termes sur notre identité numérique et l'ensemble de nos vies (Ebeling, 2022; Pasquale, 2015; Rosenblat, 2018).

Finalement, d'un point de vue systémique, la compréhension d'une situation dépend de l'endroit où on se situe dans le système (Bateson, 1987). On fait ici référence au plan depuis lequel une situation est observée : individuel, organisationnel, structurel, sociétal, etc. Par exemple, une situation d'accident en milieu de travail pour un travailleur migrant peut être observée sur le plan individuel mettant en évidence, par exemple, des conflits interpersonnels entre individus ou un type de relation particulière entre le travailleur et son médecin traitant. Ce plan peut aussi comprendre des différends à propos des croyances, des expériences passées, etc. La même situation, observée sur le plan organisationnel, montre le manque de formation et de procédures pour accompagner le personnel lors d'un accident en milieu de travail. Finalement, la même situation, regardée sur le plan structurel, nous montre un secteur d'emploi qui ne respecte pas certaines lois en santé et sécurité au travail, comme l'obligation d'avoir un comité dédié à ces questions au sein de l'entreprise (Côté *et al.*, 2023).

5 / Dialogue

Le mot « dialogue » provient du grec « *dia* », qui signifie « à travers » ou « ce qui traverse », et « *logos* », c'est-à-dire « raison, parole raisonnée ». Par conséquent, le terme dialogue ne désigne pas une conversation entre deux personnes ou deux groupes, mais bien un échange de la parole raisonnée. Le dialogue n'a pas pour but de parvenir à une conclusion définitive. Il s'agit d'un moyen constamment renouvelé de relancer le processus de réflexion et de remise en cause des certitudes afin d'aller de découverte en découverte (Vernant, 1997).

Le dialogue se distingue d'autres formes de communication comme le soliloque (monologue) dans lequel un seul locuteur s'adresse à une ou plusieurs personnes et où la communication est unidirectionnelle, ne laissant pas la place à l'expression d'autrui. Le dialogue n'est pas non plus synonyme de débat, qui se compose pour l'essentiel de monologues successifs, chaque locuteur présentant son point de vue aux autres, avec comme objectif de confronter les points de vue dans le cadre d'une rivalité oratoire. Le dialogue exige à la fois de parler (de ses idées, de ses intérêts, de ses passions ou de ses préoccupations) et d'écouter les paroles des autres, mais le dialogue

implique surtout une ouverture à la possibilité de transformation de son point de vue, transformation entraînée par la découverte de l'autre, par l'ouverture véritable à l'autre. C'est ce que Freire postulait avec son approche dialogale ou dialogique (Freire, 1971).

Dans cette foulée, le terme « dialogue interculturel » désigne précisément le dialogue qui a lieu entre des personnes appartenant à des groupes socioculturels différents dans un esprit ou une volonté de traverser les différences. Celui-ci présuppose deux conditions : 1) que les interlocuteurs acceptent d'écouter et 2) qu'ils manifestent une volonté de comprendre des points de vue différents, y compris ceux de groupes ou d'individus avec lesquels ils sont en désaccord. Le dialogue interculturel oblige à une réciprocité de négociation et de coconstruction du sens (Dufourt, 2020).

Le dialogue implique également un minimum de coopération entre les personnes impliquées. Pour que le dialogue puisse se produire, il est nécessaire de vouloir partager le temps de parole et de faire preuve d'écoute active. Ainsi, pour qu'il y ait dialogue, il faut accepter une certaine symétrie de positionnement, une reconnaissance mutuelle des interlocutrices et interlocuteurs à la fois comme personnes ainsi que comme agentes et agents d'action communs ou conjoints sur un monde qu'elles et ils construisent et transforment ensemble.

Par son processus, le dialogue est une interaction qui implique une fabrication conjointe dans les interactions avec l'autre alors que les interlocutrices et interlocuteurs coconstruisent leur micromonde (Calogero, 2020). Chaque dialogue vise à faire ou à créer quelque chose en commun avec au moins une autre personne.

En somme, à l'échelle sociale, le dialogue interculturel est le premier pas en vue de mettre à profit des traditions et des histoires culturelles différentes pour imaginer des solutions nouvelles à des problèmes communs (Xu, 2013). Il exige une ouverture et une coopération afin de coconstruire un sens qui soit commun. Lorsqu'on s'engage dans un dialogue, tout peut être discuté, sauf ses fondements mêmes : la volonté de dialoguer et la volonté de comprendre.

Dans les prochaines sections, les cinq fondements que nous proposons touchent la démarche, les contenus, les compétences et les réflexions avancées. Cela est ainsi, car l'ensemble de ces fondements agissent

comme un tout qui s'articule autour des éléments indispensables que nous proposons pour la réflexion d'une formation en interculturel. En effet, pour une personne inspirée par une vision symétrique de l'interculturel (Frozzini, 2014), c'est-à-dire dans laquelle il n'y a pas de hiérarchie entre les divers groupes populationnels en présence et où l'on reconnaît la valeur sociale des individus et des groupes habitant dans le même territoire (Frozzini, sous presse), il est difficile de séparer l'assemblage qui se produit entre la reconnaissance, l'égalité et le dialogue au sein d'un contexte complexe lors des interventions et des formations en interculturel. L'articulation de ces éléments étant contextuelle, nous encourageons les lectrices et les lecteurs à réfléchir à leur place dans leurs réalités particulières, et ce, tout au long de la lecture de ce livre.

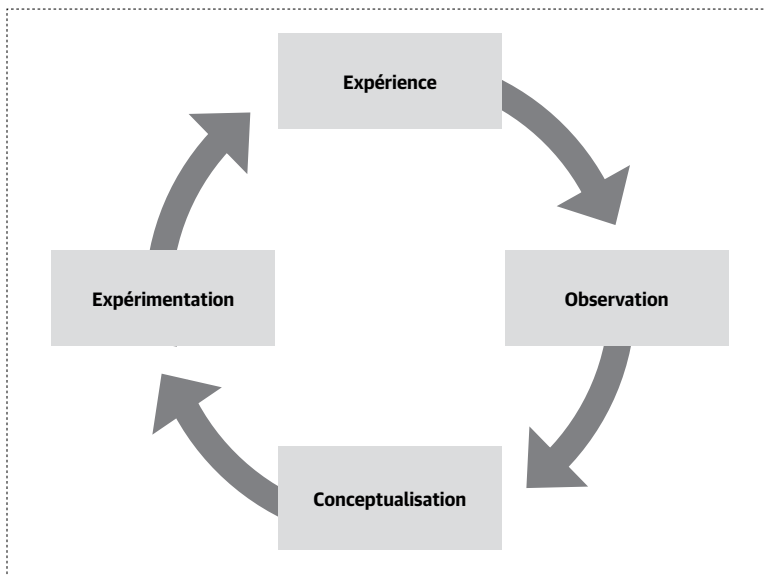
Quelques outils

Il existe diverses approches à la formation en interculturel, comme la sensibilisation, le développement et renforcement de compétences ou l'accompagnement, et ce, en utilisant des stratégies pédagogiques variées, entre autres magistrales, expérientielles, contextuelles et organisationnelles. Nous croyons néanmoins que certaines approches plus englobantes et transversales méritent d'être préconisées, notamment parce qu'elles ont fait leurs preuves. Parmi ces approches se trouvent la pratique réflexive, la posture d'apprenant, l'approche par incidents critiques et celle des situations interculturelles que nous détaillons un peu plus loin. Ces approches s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste et s'alignent avec le modèle d'apprentissage de Kolb (2015) qui se décline en quatre cycles nécessaires : l'expérience, l'observation, la conceptualisation et l'expérimentation (figure 3.1).

Ainsi, l'apprentissage ne serait pas qu'un résultat, mais plutôt un processus itératif enraciné dans l'expérience (Kolb, 2015).

1 / **Pratique réflexive**

Depuis plus d'un demi-siècle, la réflexivité a pris une place prépondérante dans les pratiques de formation et d'intervention sociales. Il s'agit d'une compétence transversale qui guide la personne formatrice dans sa pratique de formation et dans l'accompagnement des participants dans l'apprentissage et l'approfondissement de cette réflexivité, et qui influence aussi sa posture de personne formatrice. Finlay (2008, p. 1, traduction libre) définit la pratique réflexive comme l'activité qui consiste à « apprendre à travers et à partir de l'expérience en vue d'acquérir de nouvelles perspectives sur soi-même et sur la pratique ».

FIGURE 3.1 / **Modèle simplifié du cycle d'apprentissage de Kolb**

Source : Adapté de Kolb (2015, p. 51).

Cette définition de la pratique réflexive s'appuie sur les travaux de Schön (1994) pour qui deux grands types de conduite sont à l'origine de l'activité humaine : une conduite agissante (dans l'action) et une conduite réfléchissante (sur l'action). Ainsi la réflexivité se rapporte au regard porté par l'individu sur sa propre activité dans les contextes pluriethniques. Le praticien réflexif réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive :

Critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, « objectiver », comprendre. Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations analogues voire tout simplement dans les actions à venir (Perrenoud, 2011).

Ce qui est en jeu, c'est la capacité à observer ses propres mises en situations interculturelles dans toutes leurs composantes et à leur attribuer des significations en repérant le relief, en identifiant les éléments saillants, les aspérités, de façon à les analyser, les organiser, à mieux en comprendre les tenants et les aboutissants pour, finalement,

enrichir et adapter son action dans les relations interculturelles. Cette pratique peut aussi être abordée en prenant en considération la question de la qualité ou la profondeur de la réflexion. Ainsi, Ryan et Ryan (2015) ont proposé l'échelle des 4R qui vise à catégoriser et hiérarchiser la profondeur d'une réflexion à l'aide de quatre niveaux. Le premier niveau de réflexion (répondre et rapporter) consiste à décrire une situation sans l'analyser à proprement parler. Le second niveau (relier), ancré dans un effort de compréhension, vise à établir un lien entre l'incident, des expériences antérieures et des théories issues de la profession ou du milieu de travail. Le troisième niveau (raisonner) cherche à prendre en considération, dans une perspective critique, tant les aspects théoriques que les composantes éthiques, sociales, politiques, culturelles. Enfin, le quatrième niveau (reconstruire) concerne l'élaboration d'une planification qui émerge d'une analyse soutenue en prolongeant les étapes précédentes.

La réflexivité ne va pas de soi. Elle exige une élaboration et des dispositions, c'est-à-dire la volonté d'améliorer son action, de résoudre un problème et d'apprendre sur soi. Cela implique la capacité de l'acteur à percevoir les problèmes, les manques, les faiblesses, à considérer les éléments variables, à accepter sa part de responsabilité (Donnay, 2002). À cela, il faut ajouter l'envie de s'investir et la disponibilité, car opérer la mise à distance de sa pratique n'est pas aisé, et à plus forte raison pour des professionnels surchargés de travail et sous la pression des impératifs de rendement (p. ex. traiter un nombre prédéterminé de patients par jour tout en augmentant ce nombre à travers le temps). Mais cette envie vaut la peine d'être investie, car elle peut permettre une meilleure relation avec les usagers (la clientèle/les participants). La réflexivité permet de considérer les conséquences éthiques et sociales immédiates et à long terme des décisions que l'on prend. De fait, elle conduit à adopter des attitudes personnelles d'engagement et de respect à l'égard d'autrui ou envers des enjeux sociaux et politiques (Colton et Sparks-Langer, 1993).

Le praticien réflexif réfléchit sur et dans l'action (Schön, 1994), il est curieux, ouvert et attentif à sa pratique, il possède les habiletés requises pour gérer ses émotions, décrire en profondeur son expérience et partager sa réflexion. Ainsi, la réflexivité passe par une pratique langagière et par le dialogue et les interactions sociales, car notre réflexion s'appuie sur le langage et les valeurs et symboles

que ce dernier véhicule, même si nous n'entamons aucune conversation avec autrui (Perrenoud, 2011). Le caractère social, donc interactionnel, souligné ici, ajoute une dimension collective à la pratique réflexive, laquelle vient se greffer à l'aspect individuel. La réflexion individuelle doit nécessairement être facilitée par le collectif et l'organisation. Dans ce livre, nous soulignons également l'intérêt d'impliquer les professionnels dans l'analyse collective de leur propre activité dans le cadre de la formation interculturelle, mais aussi au-delà de celle-ci dans le cadre de leurs pratiques quotidiennes. On peut parler de réflexivité interculturelle collective pour désigner cette forme de réflexivité qui s'appuie sur l'interaction du groupe pour mener à l'élucidation de l'expérience interculturelle.

2/ **Posture de l'apprenant**

Le rôle de formatrice ou formateur demande de la souplesse et une sensibilité aux différentes réalités et situations rencontrées. La connaissance et la prise en compte de la différence et de l'altérité sont une progression constante et la personne formatrice se doit de garder cette posture d'évolution continue. Il s'agit d'une forme de pratique réflexive où la personne formatrice réfléchit constamment à ses interactions en portant attention à ses biais et à ses limites. Par le fait même, elle s'ouvre aux savoirs des participants.

Lorsque nous portons attention à nos biais, nous venons à comprendre les facteurs qui influencent nos postures (visions du monde) et donc, qui orientent nos actions. Leur explicitation favorise non seulement la compréhension de soi, mais aussi des mécanismes sous-jacents aux préférences que nous avons pour certaines descriptions et analyses par rapport à d'autres. Lorsque le formateur ou la formatrice porte attention à ses limites, une posture d'humilité (Arsenault *et al.*, 2024) est simultanément adoptée envers la finitude de l'être humain. De plus, cette prise de conscience s'accompagne d'une ouverture qui se manifeste en laissant la place (en ouvrant la porte) à d'autres connaissances. Cela résulte de la reconnaissance du besoin d'autres idées, analyses, données, etc. Cette posture rappelle le concept d'«humilité culturelle», développé dans le domaine des soins de santé par Tervalon et Murray-García (1998), qui reconnaît l'importance de respecter et d'apprécier les différences culturelles et la diversité des expériences. La personne formatrice

et apprenante exerce constamment une réflexivité qui la porte à nuancer ses propres savoirs. Par exemple, un formateur peut tenter de toujours commencer ses formations en précisant que les définitions données sont celles d'aujourd'hui et donc qu'elles ne sont pas figées dans le temps. Elles sont amenées à changer : « C'est ce qu'on sait à ce moment-ci, mais ça va changer ». Cette personne adopte une position d'apprenant tout en modelant une attitude d'ouverture et d'humilité. Cette posture est appréciée par les apprenantes et apprenants, car ces derniers sont ouverts au changement et aux attitudes qui font preuve d'un certain degré d'humilité en ce qui concerne les limites de l'être humain.

3 / Incidents critiques

Les incidents critiques, tout comme les situations interculturelles, reposent sur une approche de la sociologie des organisations nommée la « méthode des cas » (Bernoux, 2014). Cette méthode vise « à amener un groupe d'apprenants.es ou de personnes en formation à analyser, à discuter et à solutionner une situation problématique élaborée à partir d'un fait vécu » (Bédard *et al.*, 1991, p. xi). Elle se veut une approche participative qui comporte trois pôles d'intérêt, soit la conception des cas, l'animation de groupe et l'analyse des solutions. Malgré la proximité de leur visée pédagogique, la méthodologie des incidents critiques diffère de celle des ateliers de situations interculturelles. La principale différence se trouve dans la quantité des informations recueillies : alors que les incidents critiques recueillent un nombre d'informations plus important et dense afin d'en faire un certain diagnostic, les situations interculturelles recueillent des informations plus concises qui se veulent plus près des préoccupations des acteurs. De plus, même si chacune des méthodologies tente de cerner un « incident » ou une « situation », les informations recueillies peuvent diverger dépendamment des acteurs et des contextes.

La méthodologie des incidents critiques examine les chocs culturels qui peuvent survenir lors des contacts entre des personnes issues de cultures différentes (Cardinal et Bourque, 1998). Popularisée au Québec par Cohen-Emérique (1985), cette méthodologie recense ces différentes situations jugées problématiques ou conflictuelles et suggère des pistes d'interprétation en vue de réduire ce choc culturel entre les personnes. Celles-ci apprennent à se méfier de leur

première perception souvent influencée par leur propre culture et sont invitées à décoder en quoi le comportement de l'autre personne est également influencé par sa culture. «Le heurt avec la culture de l'autre, c'est-à-dire ce qui nous paraît le plus déroutant et le plus étrange chez l'autre joue comme révélateur de sa propre culture et des zones les plus critiques dans la rencontre» (Cohen-Emerique, 1985, p. 281). Une des finalités recherchées est l'amélioration des compétences interculturelles au travail. Pour un exemple concret de la méthodologie des incidents critiques, voir l'annexe 1.

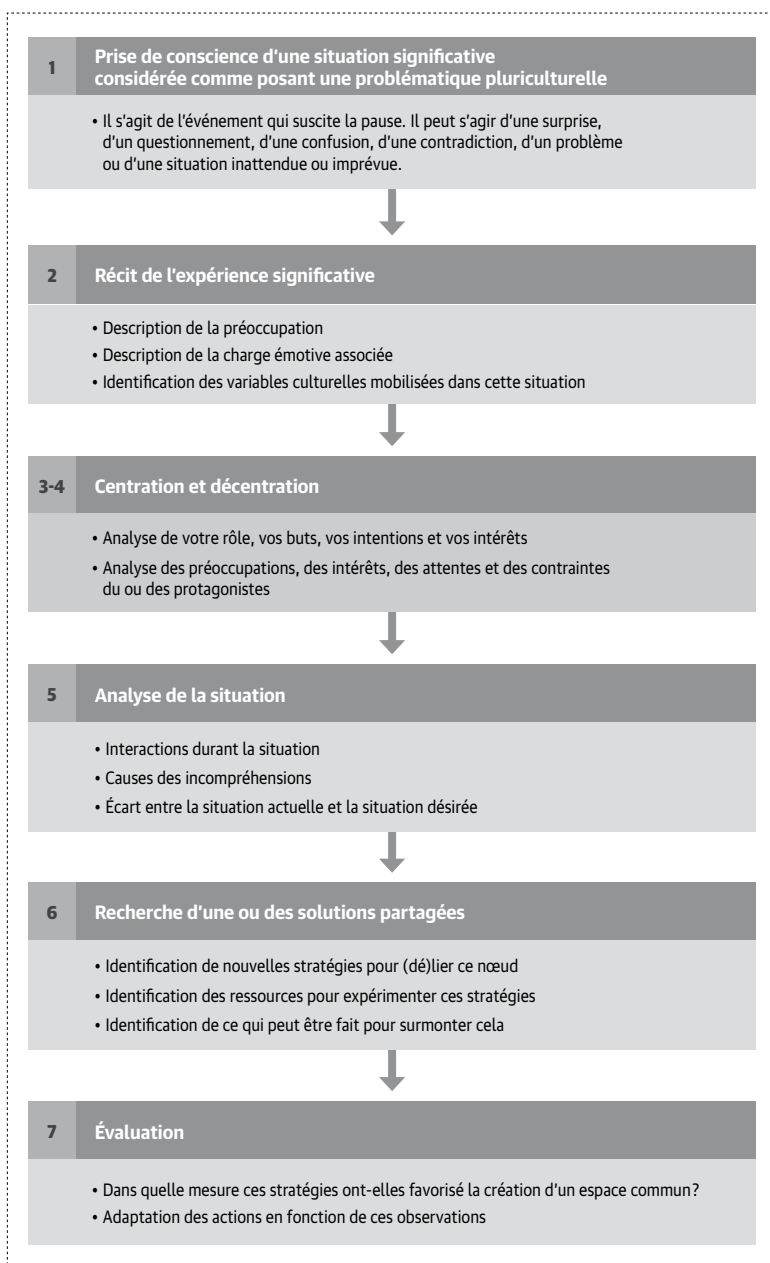
4 / **Situations interculturelles**

La méthodologie des ateliers de situations interculturelles utilise une approche inductive prenant la situation interculturelle comme unité d'analyse dynamique d'un processus particulier, et ce, dans une perspective critique pour comprendre comment les interactions reflètent, et dans certains cas reproduisent, la hiérarchie sociale et les relations structurelles de pouvoir (White *et al.*, 2022). Contrairement à la méthodologie des incidents critiques qui fait appel à des «situations établies à l'avance» et rend passive la contribution à l'apprentissage des personnes participantes, cette approche permet aux personnes d'appliquer les apprentissages à l'intérieur de plusieurs milieux et ainsi de comprendre comment les dynamiques interculturelles influencent divers contextes institutionnels et territoriaux. La méthode développée dans le cadre de ces ateliers permet ainsi d'identifier et de décrire des situations interculturelles, ce qui représente un premier pas important dans l'identification de solutions (White *et al.*, 2022), créant ainsi une organisation apprenante dans laquelle l'apprentissage du point de vue de l'organisation n'est pas le fait d'un individu, mais d'un processus de coconstruction qui va développer de nouvelles connaissances pour aboutir à de nouveaux savoir-faire.

Ces méthodologies sont très utiles pour mettre en place une pratique réflexive puisqu'elles reposent sur la prémisse selon laquelle les intervenants possèdent davantage d'habiletés qu'ils ne le croient sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être à mobiliser en contexte de relations interculturelles. Pour le démontrer, voici un exemple d'une méthode en sept étapes de situation interculturelle pour mobiliser, développer ou mettre en œuvre la réflexivité en contexte de formation interculturelle (voir aussi la figure 3.2):

- 1 **Déclenchement** : Il s'agit de l'événement qui suscite la pause. Il peut s'agir d'une surprise, d'un questionnement, d'une confusion, d'une contradiction, d'un problème ou d'une situation inattendue ou imprévue.
- 2 **Description de la préoccupation** : en termes neutres et factuels. Qu'est-ce qui vous préoccupe? Quelle est la charge émotive associée à cette situation? Y a-t-il des variables culturelles mobilisées dans cette situation?
- 3 **Précisions sur vous** (exercice de centration): Quel est votre rôle? Votre but souhaité? Quelles sont vos intentions? Quels sont vos marqueurs identitaires ayant été mobilisés dans cette situation (facettes identitaires affirmées vs facettes identitaires assignées)? Qu'est-ce qui vous motive à penser et à agir ainsi? Quels sont vos ressentis? Cet exercice de centration peut s'appliquer à des facettes concernant l'organisation, l'institution, la profession, etc.
- 4 **Précisions sur l'«autre»** (exercice de décentration): Quelles sont ses préoccupations/attentes/contraintes? Quels sont ses marqueurs identitaires ayant été mobilisés dans cette situation (facettes identitaires affirmées vs facettes identitaires assignées)?
- 5 **Précisions sur la situation** : Comment décririez-vous la qualité du contact que vous avez eu durant la situation? Identifiez l'écart qui existe entre la situation actuelle et la situation désirée. Identifiez pourquoi vous croyez que vous n'êtes actuellement pas en mesure de vous comprendre. Quelles sont les conséquences sur le service, l'accueil, les soins offerts? Est-ce que ça se produit souvent? Avez-vous déjà tenté des solutions dans des situations similaires?
- 6 **Pistes de solutions pour créer un espace commun** : Identifiez de nouvelles stratégies (à l'échelle individuelle, collective et organisationnelle) pour délier ce nœud. Identifiez les ressources nécessaires pour expérimenter ces stratégies. Qu'est-ce que votre collectif de travail peut faire pour surmonter cela? Qu'est-ce qui est fait dans les milieux de travail pour surmonter cela?
- 7 **Évaluation** : Dans quelle mesure ces stratégies (à l'échelle individuelle, collective et organisationnelle) ont-elles favorisé la création d'un espace commun? Comment adapter vos actions en fonction de ces observations?

FIGURE 3.2 / Exemple des étapes de mise en application de la méthode lors d'un atelier



Source : Mbiatong (2022).

Exemple de situation interculturelle:

Les employés d'un centre communautaire rapportent que lors des activités de groupe, les membres de certaines communautés immigrantes communiquent entre eux dans une langue autre que le français. Les employés de la majorité francophone disent que dans cette situation, ils craignent que les participants utilisent leur langue maternelle pour parler d'eux dans leur dos. Ils estiment que cela nuit à l'intégration de ces personnes en tant qu'immigrants, mais disent aussi que cette pratique peut avoir un effet négatif sur les activités de l'organisation (White *et al.*, 2022, p. 290, traduction libre).

Après la description de la situation, les facilitateurs demandent à la personne qui a contribué à la situation d'expliquer quelles sont ses préoccupations par rapport à cette situation. Les réponses à cette question ne sont pas toujours faciles à formuler et, dans certains cas, d'autres personnes participantes à l'atelier aident à formuler différents types de préoccupations concernant la situation. Cette réponse collective amène souvent à identifier les préoccupations des participantes et des participants, en particulier dans leurs efforts pour séparer les préoccupations professionnelles des préoccupations personnelles. En parlant de leurs préoccupations, les personnes participantes sont en mesure d'effectuer un important travail de centration qui facilite l'identification des préjugés. Cette partie de l'activité se termine par une discussion de groupe sur les variables culturelles impliquées dans la situation et, en fonction du temps disponible, par un remue-méninges sur les solutions potentielles à apporter à la situation.

5 / **Modèle 3D**

Le contexte social qui tend vers la polarisation se fait sentir aussi dans les organisations qui tentent de se positionner face à la diversification de nos sociétés. Il est important de distinguer entre le pluralisme et la pluralité. La pluralité, selon le philosophe Raymond Panikkar (1979), existe dans toutes les sociétés et elle a toujours existé; autrement dit, la pluralité au sein des sociétés est intrinsèque, c'est-à-dire qu'elle en fait partie en étant le reflet de la diversité

des caractéristiques (appartenances, croyances, traits physiques ou psychologiques, coutumes, etc.) propres aux personnes et aux groupes sociaux. En revanche, le pluralisme est une idéologie qui vise à reconnaître et à promouvoir la diversité au sein des sociétés et dans les systèmes de gouvernance. Évidemment, il existe plusieurs façons de concevoir le pluralisme et plusieurs modèles pour sa mise en œuvre. De là l'importance de nommer ces différents courants de pensée pluralistes en vue de faciliter la collaboration entre eux. Il nous semble important de rappeler que la prise en compte de la diversité des caractéristiques des personnes et des groupes dans nos sociétés est un phénomène complexe qui demande à être abordé à l'aide de différents points de vue et de différentes approches, mobilisant le complémentarisme tel que proposé par Georges Devereux. C'est dans cet esprit que nous présentons l'outil du modèle « 3D » qui permet de mettre en exergue la différence des approches, tant à l'échelle individuelle qu'organisationnelle, permettant ainsi de dépasser les divergences, mais aussi les dérapages, et d'entamer la mise en commun de la compréhension des situations et la recherche de solutions durables.

Lors de travaux ou d'initiatives pluralistes qui réunissent plusieurs acteurs, on observe plusieurs façons de comprendre le pluralisme et de le mettre en pratique (Frozzini et Law, 2017b). Les prémisses qui se cachent derrière les orientations des individus et des organisations qui œuvrent pour l'inclusion des personnes immigrantes ou le vivre-ensemble plus largement peuvent être à la source de factions (autant à l'interne qu'à l'externe). Il faut néanmoins comprendre que les idées exprimées dépassent l'expérience individuelle et qu'elles sont transmises par différents niveaux de cadre interprétatif (disciplinaire, politique, institutionnel, etc.). Ainsi, White (2017) observe des tendances dans les façons de se positionner par rapport à la pluralité et propose (avec les membres du LABRRI) un modèle permettant l'explicitation de ces différentes prémisses. Ce modèle, illustrant trois courants de pensée pluralistes (diversité, dialogue et dé-discrimination), communément appelé « le modèle 3D », est très utile lors de travail impliquant plusieurs acteurs et facilite la concertation. Il s'agit ici d'un outil précieux qui permet la pratique réflexive.

Le modèle 3D est une catégorisation des différents positionnements ou courants de pensée. Bien sûr, il est important de ne pas considérer ces catégories comme mutuellement exclusives ni leurs frontières comme étanches ou fixes. Il s'agit plutôt de tendances cohérentes qui permettent de mettre des mots sur des perceptions et des prises de position qui relèvent souvent du non-dit et de l'inconscient. Elles permettent aussi de dénouer certains nœuds dans la collaboration entre différents acteurs du pluralisme, par exemple, en permettant de voir qu'un désaccord ou une situation de « dialogue de sourds » repose sur le fait que les personnes discutent, en fait, de deux problématiques différentes, ou ont des préoccupations différentes lorsqu'il est question de pluralisme.

Les adhérents au courant « diversité » ont comme objectif la « documentation, reconnaissance et protection des différentes expressions de la diversité au sein de la société afin de garantir l'inclusion et la cohésion sociale » (White, 2017, p. 38). Ils s'intéressent ainsi à la documentation des différentes communautés et pratiques, à la valorisation des traditions culturelles et artistiques, à la célébration des différences et à leur mise en public. On peut reconnaître ces gens à l'utilisation de certains mots clés, tels que reconnaissance, tolérance, ouverture, différence, égalité, cosmopolitisme, culture, traditions, spécificité, communautés, patrimoine, coutumes, inclusion.

Les adhérents au courant « dé-discrimination » ont comme objectif de « dénoncer les structures et pratiques qui reproduisent la discrimination afin de changer le fonctionnement du système et de protéger les minorités et les groupes vulnérables » (White, 2017, p. 39). Pour ce faire, ils se penchent sur la représentativité des minorités dans la vie sociale et politique du Québec, sur leurs représentations sociales et médiatiques ainsi que sur les mécanismes d'exclusion tels les stéréotypes, les préjugés, la discrimination et le racisme. On peut reconnaître les tenants d'un tel courant de pensée par l'utilisation de certains mots clés, notamment : droits, inégalités, justice sociale, redistribution, vulnérabilité, précarité, pouvoir, rapports de force, racisme, profilage, exclusion, xénophobie, intersectionnalité.

Finalement, les adhérents au courant « dialogue », quant à eux, ont comme objectif la « compréhension des écarts de la communication et de la participation en contexte pluriethnique afin de

réduire les effets de la discrimination et de contribuer à la cohésion sociale» (White, 2017, p. 39). Ils s'intéressent à la communication en contexte pluriethnique, aux situations problématiques récurrentes et aux barrières à l'inclusion en utilisant des mots clés tels qu'interculturel, interactions, rapprochement, compréhension mutuelle, incidents critiques, situations, communication, barrières, cohésion, vivre-ensemble, médiation, participation.

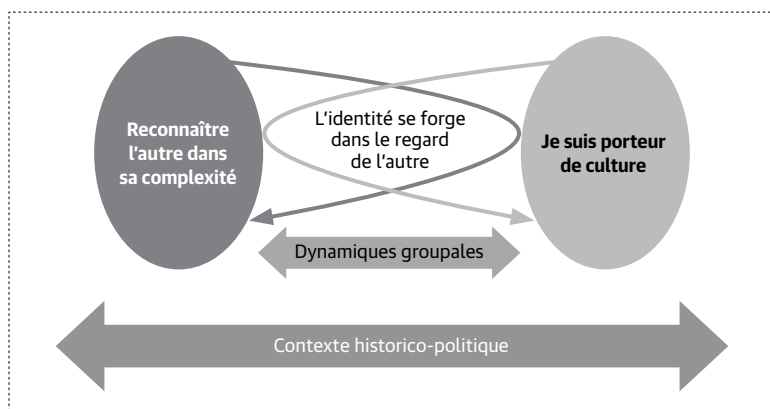
PARTIE II /

ÉLÉMENTS ESSENTIELS DE LA RENCONTRE INTERCULTURELLE

La nature contextuelle de l'interculturel implique nécessairement d'ancrer la théorie dans la réalité pratique des personnes participantes afin d'offrir des formations pertinentes et utiles malgré les contraintes auxquelles peuvent faire face les personnes formatrices. Cela étant dit, certains enjeux critiques doivent être considérés, et ce, indépendamment du contexte dans lequel s'inscrit toute formation en interculturel. Nous identifions sept éléments essentiels de la rencontre interculturelle (chapitres 4 à 10) accompagnés de concepts clés pouvant se retrouver dans plus d'un enjeu. Ces éléments soutiennent une posture de réflexivité invitant le lecteur ou la lectrice à ajouter la couleur de son contexte particulier de formation et la réalité de ses participantes et participants. Nous présentons un élément par chapitre. Ceux-ci sont organisés en trois regroupements : ceux qui font référence à la *rencontre*, ceux reliés au *contexte* et ceux se rapportant au *dialogue interculturel*.

Les trois premiers éléments (premier regroupement) présentés ici démontrent que la rencontre interculturelle ne peut se réduire à un simple face-à-face entre individus. Elle repose d'abord sur la capacité de **se reconnaître comme porteurs de culture** (chapitre 4), en prenant conscience que chacun est traversé par une pluralité d'horizons culturels. Elle exige également de **reconnaître l'autre dans sa complexité** (chapitre 5), en évitant les simplifications ou les réductions identitaires. L'identité se construit ainsi dans un processus relationnel où elle **se forge dans le regard de l'autre** (chapitre 6), ce qui met en lumière la dimension dialogique et évolutive de toute interaction interculturelle.

Schéma intégrateur d'une rencontre interculturelle



Ces processus individuels et relationnels s'inscrivent nécessairement dans des réalités collectives plus larges, dont un contexte particulier (deuxième regroupement) auquel font référence les trois chapitres suivants. La rencontre interculturelle est façonnée par les **dynamiques groupales** (chapitre 7) qui influencent les perceptions, les appartenances et les tensions, ainsi que par un **contexte historico-politique** (chapitre 8) qui conditionne les possibilités de dialogue et d'inclusion. Ces dimensions révèlent l'importance d'aborder l'interculturel dans sa **complexité systémique et transversale**, en tenant compte des rapports de pouvoir (chapitre 9) et des héritages sociaux qui la traversent. Cette image représente de manière synthétique l'articulation de ces éléments essentiels de la rencontre interculturelle.

Les chapitres 4 à 9 dressent un portrait sommaire des différents éléments en jeu lors des rencontres interculturelles. Ces éléments agissent sur les individus et sur la vision qu'ils ont d'eux-mêmes, de leurs interlocuteurs et de leur rôle dans les interactions. En sciences sociales, un rôle fait référence aux comportements, aux normes, aux obligations et aux attentes sociales associées à un statut social particulier ou à une position qu'une personne occupe dans une société (Goffman, 1959). Les éléments discutés précédemment, entre autres, aident donc les individus à évaluer leur statut social et le rôle qui en découle. Ce rôle guide les individus dans les agissements qui leur semblent appropriés. Cependant, bien que les éléments présentés soient théoriques et très utiles à la compréhension des interactions, ils sont insuffisants pour le passage à l'action. Ainsi, les deux derniers chapitres de cette section du livre sont regroupés autour du savoir-faire nécessaire pour un dialogue interculturel (troisième regroupement). Un des premiers actes à effectuer est celui de l'**identification et la description des situations interculturelles** (chapitre 10), qui est un savoir-faire en contexte interculturel servant à mieux reconnaître les particularités des écarts qui peuvent se produire lors de la rencontre et à mieux encadrer le dialogue que la personne doit entamer. Une fois les enjeux identifiés, il est nécessaire de **trouver des solutions ou des pistes d'action** (chapitre 11) qui passent souvent par la négociation et la réconciliation (voire même l'adaptation) avec l'autre.

Afin de simplifier la compréhension des enjeux présentés pour les lecteurs et lectrices, ils sont complétés par des vignettes (parfois situées dans des contextes précis) qui permettent d'entrevoir comment les enjeux peuvent être mobilisés. Les vignettes sont accompagnées par quelques propositions de lecture pour aller plus loin. Cinq types de vignettes, divisées en deux grands ensembles, sont présentés dans cet ouvrage, chacun poursuivant un objectif pédagogique distinct et contribuant, à sa manière, à la compréhension des enjeux interculturels. Ces types se déclinent comme suit.

Le **premier ensemble** regroupe les vignettes à utiliser en formation (avec les participants et participantes). Ces vignettes sont conçues pour être partagées directement avec les apprenants et les apprenantes afin de stimuler la réflexion, de susciter l'analyse, de favoriser les échanges ou d'illustrer des situations concrètes.

1 **Vignette pédagogique**

Elle consiste en de courtes situations, réelles ou fictives, servant de support pour explorer un concept, pour amorcer une réflexion ou pour déclencher une discussion.

Objectifs pédagogiques :

- Donner des exemples concrets ;
- Simplifier des concepts abstraits.

2 **Illustration vécue ou fictive**

Il s'agit de récits d'expérience, de témoignages ou d'anecdotes illustrant la complexité des dynamiques interculturelles ou des interactions humaines.

Objectifs pédagogiques :

- Donner vie aux concepts abstraits ;
- Favoriser l'identification, l'empathie ou la prise de conscience.

3 **Réflexion critique ou analyse théorique**

(située dans certains contextes)

Des textes ou des situations qui amènent à remettre en question les fondements idéologiques, les tensions sociales ou les cadres conceptuels liés à l'interculturel.

Objectifs pédagogiques:

- Introduire des enjeux complexes (pouvoir, colonialisme, représentations);
- Travailler un concept ou une compétence à partir d'un cas concret;
- Favoriser la participation active et la pensée critique.

Le **deuxième ensemble** est constitué des vignettes destinées à la préparation ou au positionnement de la personne formatrice. Ces vignettes sont pensées comme des outils de réflexion **en amont de la formation**. Elles aident à construire le dispositif pédagogique, à anticiper les réactions et à ajuster la posture du formateur ou de la formatrice.

4 Mise en garde pédagogique

Offre des témoignages ou situations mettant en lumière les risques liés à certaines activités ou approches pédagogiques.

Objectifs pédagogiques:

- Prévenir les effets indésirables (résistance, malaise, exclusion);
- Encourager une posture d'adaptation et de vigilance pédagogique.

5 Stratégie pédagogique ou méthodologique

Ces vignettes présentent une démarche, un outil ou une méthode visant à structurer une séquence de formation interculturelle.

Objectifs pédagogiques:

- Offrir des repères pratiques pour concevoir ou ajuster une intervention;
- Adapter les approches selon les publics, les contextes et les objectifs.

Se reconnaître comme porteurs de culture partageant divers horizons culturels

1 / Théorie

La première étape essentielle d'une rencontre interculturelle, c'est la reconnaissance du soi comme un être social appartenant à un ou plusieurs groupes et, par le fait même, comme porteur de culture, adoptant diverses identités et appartenances. Il est primordial de reconnaître que la culture n'est pas l'apanage de l'autre (qu'il n'est pas l'unique être culturel), une perspective très présente dans les sociétés occidentales qui ont tendance à universaliser, voire à imposer leurs normes, valeurs et façons de voir le monde. Cette idée trouve souvent ses racines dans l'histoire coloniale et impériale, où les cultures non occidentales étaient souvent perçues comme exotiques ou primitives, alors que la culture occidentale était valorisée comme supérieure et, surtout, avec une prétention à l'universalité. Chaque humain appartient pourtant à un groupe qui possède sa ou ses propres cultures riches et complexes.

Le mot « culture » a une histoire longue et variée et souvent contentieuse. C'est au XVIII^e siècle que la notion de culture a commencé à s'appliquer aussi aux coutumes et aux usages sociaux, comme le montrent les œuvres de Voltaire et de Johann Gottfried Herder (Remotti, 2019a). Selon Voltaire (2002 [1756]), la « culture » représente à la fois le processus de transformation de la nature humaine et les produits qui en résultent, appelés « coutumes ». Herder (2023), pour sa part, voyait la culture comme un travail incessant nécessaire pour compléter l'homme biologiquement imparfait, visant à créer une forme d'humanité adaptée aux conditions historiques, géographiques et sociales. Remotti (2019a) explique que c'est Edward Burnett Tylor qui a formalisé ce concept en 1871, définissant la culture comme un ensemble complexe comprenant les sciences,

les croyances, les arts, les lois, les coutumes et les autres capacités acquises socialement. Selon Tylor, la culture peut être définie de différentes manières, mais, dans tous les cas, elle «est un produit de l'humanité» (Gratton, 2009, p. 33). Il s'agit ainsi d'un concept très vaste et complexe qui correspond à un ensemble lié de modèles de comportements, de connaissances, de représentations, de codes et de règles formelles ou informelles, d'intérêts, de valeurs, d'aspirations, de croyances et de mythes, plus ou moins formalisés qui, étant appris et partagés par une pluralité de personnes, servent d'une manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte (Legault *et al.*, 2008; Rocher, 2010). La culture a été vue comme une notion fluide et dynamique, suscitant diverses approches et critiques parmi les anthropologues. Certains, comme Lila Abu-Lughod (1991) et Adam Kuper (2000), ont critiqué l'usage de la culture, le jugeant trop vaste ou politisé. Cependant, la culture continue d'être essentielle pour comprendre les comportements humains.

Les individus, en tant que membres de leur société, sont des vecteurs actifs de la culture. En d'autres termes, les individus sont porteurs de culture, c'est-à-dire qu'ils sont impliqués activement dans la production, la transformation et la transmission de la culture. Ainsi, la culture n'est pas une entité statique, mais un ensemble dynamique de significations et de pratiques qui sont constamment réinterprétées et recrées par les individus au sein de leur contexte social et historique. Hans-Georg Gadamer (1977, 1996a, 1996b) explique que les individus sont en constant processus d'interprétation de leurs traditions où les significations culturelles sont négociées et redéfinies. Dans son sens le plus fondamental, la tradition désigne l'ensemble des pratiques, des croyances, des valeurs et des savoirs transmis de génération en génération au sein d'une communauté. Gadamer soutient que notre compréhension est toujours située historiquement. Cette conscience historique ne nous emprisonne pas, mais nous fournit un contexte dans lequel la compréhension se produit. La tradition constitue un lien vivant entre le passé et le présent, reliant les individus à leur histoire collective et culturelle. La tradition ne se limite pas à la simple répétition du passé, mais constitue un dialogue vivant entre les générations, enrichi par l'interprétation et la réinterprétation continue. Nous sommes influencés, entre autres, par notre socialisation qui nous permet d'avoir accès au monde et par les traditions

dans lesquelles nous existons (Gadamer *et al.*, 2001). Cet ensemble façonne nos perspectives et nos préjugés. En ce sens, l'idée d'un horizon est présente dans les écrits de Gadamer, mais pour illustrer les limites inhérentes à nos perspectives particulières (points de vue), et l'auteur parle de fusion des horizons pour illustrer la compréhension, fruit d'une rencontre d'horizons où des personnes arrivent à une compréhension mutuelle (combinaison de plusieurs points de vue) (Väyrynen, 2005). Dans cette perspective, où l'idée d'horizon est synonyme d'un ancrage historique déterminé avec une vision située et orientée, nous pouvons parler d'un horizon culturel afin de signifier non seulement l'orientation individuelle, toujours présente, mais aussi le partage de normes, de valeurs, etc. (*whole way of life*) propre à l'idée de culture.

Du fait de la mondialisation, la prise de conscience pour un individu d'appartenir simultanément ou chronologiquement à plusieurs groupes s'est démultipliée. La conséquence de cette pluralité d'appartenance est que l'individu peut avoir une culture d'appartenance (je m'identifie), mais aussi plusieurs cultures de référence (je suis influencé). Nous appartenons également à des catégories de groupes qui peuvent également être considérés comme des cultures ou des sous-cultures : profession, organisations, municipalité, sexe, orientation sexuelle, âge, entre autres. De plus, ces diverses appartenances ont tendance à changer selon le contexte (Maalouf, 2015).

Dans cette lignée de pensée, l'identité peut être perçue comme l'ensemble des facteurs ou des marqueurs qui donnent forme à l'horizon dans lequel je peux prendre position :

Mon identité est définie par les engagements et les appartenances qui fournissent le cadre ou l'horizon à partir duquel je peux essayer de déterminer, au cas par cas, ce qui est bon, ce qui est précieux, ce qui doit être fait ou ce que je soutiens ou rejette. En d'autres termes, c'est l'horizon au sein duquel je suis capable de prendre position (Taylor, 1989, p. 27, traduction libre).

Le positionnement indique que les divers marqueurs identitaires (âge, genre, etc.) s'alignent ou s'activent en fonction du contexte tout en gardant un sentiment de continuité à travers le temps, entre autres par la répétition, par exemple, de comportements, d'attitudes, etc.

Toutefois, il ne faut pas oublier que l'identité demeure un concept pour parler de la représentation des individus liés à des collectivités ou groupes (Remotti, 2019b).

La diversité culturelle et l'interculturalité induisent ainsi, de fait, la reconnaissance de tout individu comme étant un sujet pluriculturel aux multiples appartenances et références évoluant selon ses contextes d'interaction. Cette reconnaissance permettant de mieux comprendre ce qui est en jeu dans une rencontre. Ainsi, se reconnaître comme un être partageant divers horizons culturels et comme porteur de cultures et de sous-cultures favorise la rencontre, mais il faut également aller plus loin en effectuant une centration, c'est-à-dire identifier ses propres facteurs culturels ou identitaires qui peuvent agir lors d'une interaction avec une personne provenant d'un milieu différent du sien. Dans la pensée herméneutique, la notion de centration (Das, 1993, cité dans Gratton, 2009) est un processus visant à identifier les facettes de notre identité qui sont interpellées dans la rencontre au sein d'un groupe et à mieux comprendre la portée de nos préjugés dans celle-ci comme nous le verrons un peu plus loin.

2 / **Vignettes**

VIGNETTE 4.1 / **Illustration**

Laurie, une étudiante québécoise de 19 ans, originaire d'une région éloignée, déménage à Montréal où elle habite en résidence. Dans cette résidence, elle rencontre beaucoup d'étudiants venant de différents pays, et elle s'amuse à explorer les différentes traditions culinaires et musicales. Lors des premières semaines de cours, elle se rend compte qu'il existe également un clivage entre elle et les autres Québécois nés à Montréal. Son accent et ses interventions en classe trahissent ses origines et la mettent parfois dans l'embarras. Alors qu'en résidence elle se sent Québécoise, en classe, elle se sent « de la région ». Elle se rend compte que son vécu en région, la proximité des lieux, le fait d'avoir suivi les mêmes amis toute sa vie, d'avoir eu besoin d'une voiture dès ses 16 ans, de ne pas avoir eu accès à la diversité des activités qui s'offrent aux jeunes de Montréal ont eu une influence majeure sur sa manière d'entrer en relation avec les autres.

VIGNETTE 4.2 / **Stratégie**

Dans le contexte municipal, le concept de culture dérange. Pour aborder l'enjeu, nous aimons partir du concept d'identité individuelle et multiple puisqu'il s'agit d'une notion qui fait consensus et qui rassemble. À partir de celle-ci, nous passons ensuite à l'échelle groupale et humaine. Nous trouvons également important de dire qu'il s'agit d'un besoin fondamental de l'humain que d'avoir des groupes d'appartenance.

VIGNETTE 4.3 / **Réflexion et stratégie**

Dans le domaine de la santé, le concept de culture est vaste. Pour l'aborder de façon concrète et favorable à une prise en charge culturellement sensible, les ergothérapeutes le situent à l'échelle du quotidien. La culture se traduit dans la façon dont les êtres humains se «quotidiannisent» (Bégout, 2018). La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), entérinée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) en 2001, peut être utilisée pour situer la culture à la fois parmi les facteurs contextuels intrinsèques (la personne) et extrinsèques (son environnement) influençant le fonctionnement et le handicap¹.

Mobiliser la notion de sous-cultures et les changements dans le temps favorise également la prise en compte de la complexité de la notion de culture.

Il est fortement encouragé de coupler ces notions théoriques à des exercices réflexifs pertinents à la pratique.

VIGNETTE 4.4 / **Stratégie**

Dans le contexte universitaire, l'enjeu de se reconnaître comme porteurs de culture et partageant divers horizons culturels est important, car, souvent, il s'agit d'une première familiarisation au sujet de l'interculturel auquel la population apprenante est confronté dans ▷

1 <https://apps.who.int/classifications/icfbrowser/Default.aspx>

un contexte ciblé. En contexte communautaire, le niveau de familiarité des participants avec l'enjeu dépendra de l'approche de la personne et de sa sensibilité envers l'autre.

Dans les deux cas, lorsque nous parlons avec des personnes natives de la région dans laquelle se donne la formation, il peut être nécessaire de défaire la conception selon laquelle c'est seulement l'autre qui est porteur de culture, qui partage divers horizons culturels. Par la suite, il s'agit de bien mettre en place les éléments nécessaires pour que les personnes apprenantes prennent conscience que les caractéristiques culturelles sont bien ancrées en chacun et qu'elles peuvent varier considérablement d'un individu à l'autre.

Une stratégie pédagogique souvent utilisée pour aborder la question de nos appartenances culturelles et de leur évolution dans le temps est celle de retracer l'évolution historique de notre conception de l'identité pour mettre l'accent sur les changements structuraux comme l'obtention du droit de vote des femmes qui a permis, avec d'autres facteurs, d'élargir les sphères d'action dans lesquelles elles étaient associées. Cela permet de voir que les choses changent même au sein de notre propre groupe. Par la suite, on propose une séance de centration (en soulignant les variables culturelles) afin de commencer à porter attention à nos particularités.

Cette stratégie pédagogique peut prendre du temps et requiert une bonne connaissance des changements historiques en donnant des exemples qui parlent aux gens. La centration est difficile à réaliser, car, souvent, les gens ont tendance à rester en surface et n'effectuent pas de liens avec les contextes ou les structures en place.

VIGNETTE 4.5 / **Mise en garde et stratégie**

Dans le contexte de formation universitaire en France, nous évitons de plus en plus de parler d'interculturel puisque nous remarquons que ça renvoie beaucoup au fait d'être étranger. En effet, l'interculturel est présent majoritairement dans les formations du domaine de la santé, de l'intervention sociale et de l'éducation, et les contenus révèlent une conception de ce terme comme étant un fait ou une propriété de l'étranger/immigré (je demande souvent de réaliser l'exercice suivant: « Donnez un exemple interculturel qui vous a marqué et que

vous avez envie de partager»). Cela a sans doute des liens avec le contexte d'émergence de l'interculturel dans le discours institutionnel en France, voire avec le passé colonial. Ces deux termes sont toujours très liés dans le discours. Pour ces raisons, l'utilisation du concept d'«altérité» est préconisée, car elle se prête mieux à la tentative de faire reconnaître aux participants qu'ils sont, eux aussi, porteurs de culture, puisqu'au moment où nous sommes en contact avec quelqu'un d'autre que nous-mêmes, nous sommes déjà dans l'interculturel.

VIGNETTE 4.6 / **Stratégie**

Dans le contexte d'un enseignement universitaire portant sur les enjeux de gestion de la diversité ethnoculturelle dans les organisations, nous observons que le concept de culture, si abordé de façon très éloignée de la vie quotidienne, passe quasiment sous le radar émotionnel. Étant donné que nous gérons comme nous sommes, il vaut mieux savoir qui nous sommes (Lapierre, 2010). Pour surmonter cette difficulté, on favorise le chemin du travail narratif du «porteur de culture». On invite la population apprenante à rédiger et présenter un court récit autobiographique d'une expérience culturelle tirée de son parcours personnel.

La notion d'«histoire personnelle» (de Gaulejac et Legrand, 2008) est utile, puisque l'individu est le produit et le producteur de son histoire, ce qui fait que chacun de nous est unique. Si l'individu ne peut changer l'histoire dans la mesure où ce qui s'est passé n'est pas modifiable, il peut modifier la façon dont cette histoire agit en lui. C'est ainsi qu'il peut devenir conscient de ses ancrages et limites (registre mental). La réflexion que la personne étudiante porte en elle est précieuse et rejoint donc celle de de Gaulejac (2009, p. 66), qui ajoute que «chaque individu se transforme en permanence, tout en restant le même». Chacun éprouve un sentiment de continuité, alors que la vie est discontinue et que des événements biographiques peuvent intervenir à tout moment.

Pour ancrer les savoirs dans le milieu des organisations, la notion de «travail identitaire» de Pierre Roche (2016), qui propose que cette notion soit davantage mise en relief ou plus intense quand il y a des ruptures ou des changements organisationnels, est utile. ▷

Ainsi, des écarts liés à notre bagage ou à l'horizon dans lequel nous nous positionnons comme individus peuvent être mis de l'avant lors d'un changement organisationnel.

3 / Pour aller plus loin

- Emongo, L. (1998). « La tradition et son questionnement : vers un lieu de fondation épistémologique (essai) », *Anthropologie et Sociétés*, 22(1), 137-151. <https://doi.org/10.7202/015525ar>
- Hall, S. (2008). *Identités et cultures : politiques des cultural studies* (nouvelle édition augmentée). Éditions Amsterdam.
- Hall, S. (2019). *Identités et cultures 2 : politiques des différences* (nouvelle édition augmentée). Éditions Amsterdam
- Ogay, T. et Edelmann, D. (2011). « Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence culturelle », dans A. Lavanchy, A. Gajardo et F. Dervin (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 47-71). L'Harmattan.
- Panikkar, R. (1979). *Myth, Faith and Hermeneutics: Cross-Cultural Studies*. Paulist Press.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Stock.
- Todorov, T. (1989). *Nous et les autres : la réflexion française sur la diversité humaine*. Éditions du Seuil.
- Tully, J. (1999). *Une étrange multiplicité : le constitutionnalisme à une époque de diversité*. Presses universitaires de Bordeaux.
- White, B. W. (2015). « Le "vivre-ensemble" comme scénario de l'interculturel au Québec », dans F. Saillant (dir.), *Pluralité et vivre ensemble* (p. 39-62). Presses de l'Université Laval.
- Wieviorka, M. (2008). *La diversité : rapport à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche*. Robert Laffont.

Reconnaître l'autre dans sa complexité

1 / **Théorie**

Il est important de prendre un moment pour reconnaître que l'autre est, tout comme soi, porteur de traditions, de cultures et d'horizons culturels, qu'il est constitué d'une pluralité d'appartenance et d'identités multiples qui sont personnelles et collectives tout en étant dynamiques. Pour y arriver, la décentration (s'intéresser à l'autre), ce processus par lequel on apprend à considérer plusieurs aspects d'une situation et à prendre en compte différentes perspectives, est recommandée (Legault et Rachédi, 2008). Cela implique la capacité de se détacher de sa propre perspective pour considérer les points de vue des autres et comprendre que les choses peuvent être perçues différemment par différentes personnes (Piaget, 2012). Très proche de l'idée de fusion des horizons, la combinaison de la décentration et de la centration fait appel à l'attention que nous devons porter aux codes culturels et au contexte dans lequel l'interaction est située.

Il serait dangereux de réduire l'autre à une seule de ses appartenances, notamment lorsque cette appartenance est extrapolée à partir de traits qui sont manifestes, ce qui se réduit souvent à des traits physiques (couleur de peau, vêtements, traits du visage) ou de traits auditifs (bégaiement, accent). Ce sont des traits qui sont facilement accessibles et ne demandent pas de recherche soutenue d'informations. Comme le cerveau est programmé pour remplir les vides d'informations afin de réduire la complexité du monde, il est tout à fait normal de prendre ces quelques indices visuels et auditifs et de se créer une idée de cet autre qui est en face de nous. Ce mécanisme nous aide à savoir comment agir puisque, de manière générale, nous voulons agir de manière appropriée au contexte qui nous entoure.

Par exemple, lorsque l'on voit une personne avec un appareil auditif, notre cerveau fait le lien entre ce dernier et des problèmes d'audition. Cela nous permet d'ajuster notre conduite, c'est-à-dire de parler plus fort et de bien articuler. Différents concepts permettent de mieux comprendre ce qui se produit lorsque deux personnes se rencontrent; ils seront abordés dans le prochain chapitre. Pour l'instant, explorons un peu plus la complexité de l'autre en contexte interculturel.

Même s'il s'agit d'un mécanisme naturel de notre cerveau, réduire la complexité de l'autre à quelques traits (essentialiser) peut avoir des conséquences néfastes sur la rencontre. L'essentialisme suggère que les groupes ont une essence sous-jacente qui unifie leurs membres et est responsable de leurs attributs et comportements typiques (Neufeld, 2022). Cette croyance veut que les individus soient tributaires de quelques déterminismes dont ils ne peuvent commodément s'extraire et qui les définissent donc en partie. Par exemple, une vision essentialiste d'une femme définit cette dernière à partir de sa capacité à enfanter, réduisant ainsi les multiples appartenances qui pourraient la définir pour ne la voir que comme « mère ». Dans un contexte de diversité ethnoculturelle, il existe de nombreuses critiques qui dénoncent les dangers d'essentialiser l'autre à sa « culture ». La vision culturaliste contemporaine tend à définir l'autre principalement par sa différence culturelle, qui est présentée comme un facteur explicatif prédominant, parfois même perçu comme une version atténuée de la biologie du fait de sa rigidité et de sa naturalisation (Bouamama et Collectif Manouchian, 2012). Cette vision tend également à considérer la culture comme figée, incapable de changer, influencée ou comme prenant des formes hybrides, nouvelles ou émergentes. Le culturalisme impose une vision fixiste et surplombante de la culture, effaçant l'historicité et la complexité des relations sociales dans lesquelles s'expriment les énoncés culturels (Bensa, 2006). Par exemple, mener des consultations dans un esprit culturaliste auprès des nations autochtones afin d'entamer des mesures réparatrices pour les torts causés déboucherait sans nul doute à des consultations superficielles ou symboliques. Elles minimisent la diversité des perspectives au sein des nations autochtones et ne tiennent pas réellement compte de leurs points de vue, besoins et aspirations, faisant ainsi fi des évolutions culturelles et sociales dues à l'histoire, la modernité, les migrations, les mélanges et les interconnexions qui se produisent toujours entre

les peuples et les régions (Da Silva, 2023). Un tel projet pourrait finalement conduire à des politiques et des pratiques discriminatoires ou inadaptées.

Pour éviter ces écueils essentialistes et culturalistes, en plus de se remémorer que l'autre est un «soi», avec ses multiples appartenances, les concepts de «super-diversité» et de «parcours» peuvent être utiles afin de nous aider à le considérer dans sa complexité. La super-diversité (Vertovec, 2007) est utile pour appréhender la complexité croissante des sociétés contemporaines, en particulier dans le contexte de flux migratoires variés et en constante évolution. Ce concept émerge dans le cadre de nouvelles formes d'immigration observées à partir des années 1990, telles que celles vécues en Grande-Bretagne. La super-diversité met en lumière la diversité non seulement des origines ethniques, mais aussi des statuts sociaux, des cultures, des langues, des religions et d'autres variables qui caractérisent les populations urbaines actuelles. Ce concept nous permet ainsi de mettre en perspective que l'autre peut non seulement être originaire d'une région du monde précise, parler une langue ou pratiquer une religion qui est minoritaire dans cette région, mais que d'autres facteurs peuvent aussi influencer son individualité et sa manière d'entrer en relation avec le monde. Parmi ces facteurs, les différents statuts migratoires peuvent avoir des effets importants sur les individus concernés. Les statuts juridiques attribués par les États (personnes sans-papiers [sans statut], résidentes temporaires, réfugiées, résidentes permanentes et citoyennes) influencent non seulement les droits et les possibilités des personnes, mais également leur bien-être psychologique et social (Frozzini, 2023). Par exemple, les migrants sans-papier peuvent faire face à des difficultés d'accès aux soins de santé et être plus exposés à des problèmes de santé mentale (Lorant *et al.*, 2003). De plus, les différences entre les immigrants de différentes générations peuvent être observées à travers divers aspects de leur vie et de leur intégration dans la société d'accueil. Les études montrent que les immigrants de première génération peuvent rencontrer des défis particuliers liés à l'adaptation culturelle et linguistique, ainsi qu'à l'accès au marché du travail (Schaafsma et Sweetman, 2001). En revanche, les enfants de ces immigrants (identifiés habituellement comme immigrants de deuxième génération, c'est-à-dire des personnes dont un ou les deux parents sont nés ailleurs) peuvent être confrontés à des stressseurs acculturatifs différents de ceux de leurs parents, ce qui peut influencer leur adaptation et leur bien-être (Van Leeuwen, 2011).

Lorsqu'on parle d'adaptation à un nouvel environnement, les concepts de « parcours migratoire » et de « processus migratoire » permettent de mettre en lumière deux dimensions à cette expérience qu'est la migration. Le premier se réfère généralement à « une série d'activités et de décisions qui caractérisent la vie de quelqu'un » (Frozzini, 2023). Il est souvent associé au concept de « trajectoire », illustrant la variabilité des expériences des migrants. En sociologie, il est essentiellement utilisé pour décrire les chemins individuels à travers différentes phases de vie, marquées par des événements significatifs et des choix décisifs (Carpentier et White, 2013 ; Lagier, 2016). Le second, le processus migratoire, est « habituellement compris comme une suite de différentes phases d'un phénomène ou une suite continue d'opérations aboutissant à un résultat, à un procédé » (Frozzini, 2023). Dans le contexte de la migration, il décrit l'évolution des événements et des expériences vécus par les individus ou les groupes de migrants selon certaines grandes phases (Elias, 1978, et Rocher, 2010, cités dans Frozzini, 2023).

Actuellement, une vision répandue du processus migratoire, parfois appelé « expériences migratoires », divise ce phénomène en trois grandes phases :

La période prémigratoire [englobe les motivations à] partir, la préparation¹ [deuils, gestion budgétaire, etc.] et le départ [...].

La période migratoire [comprend le voyage] et l'installation, [variant en durée et en risques] [...]. Elle est influencée par [les] expériences [vécues]² et l'accueil à la frontière. [...]. Lors de l'arrivée commence une période où les découvertes (lune de miel avec des surprises et où tout semble positif) et les pertes (la réalité d'avoir quitté sa famille, ses amis, sa ville, etc.) s'accumulent. La personne ou la famille s'installe et commence à s'adapter au nouveau milieu.

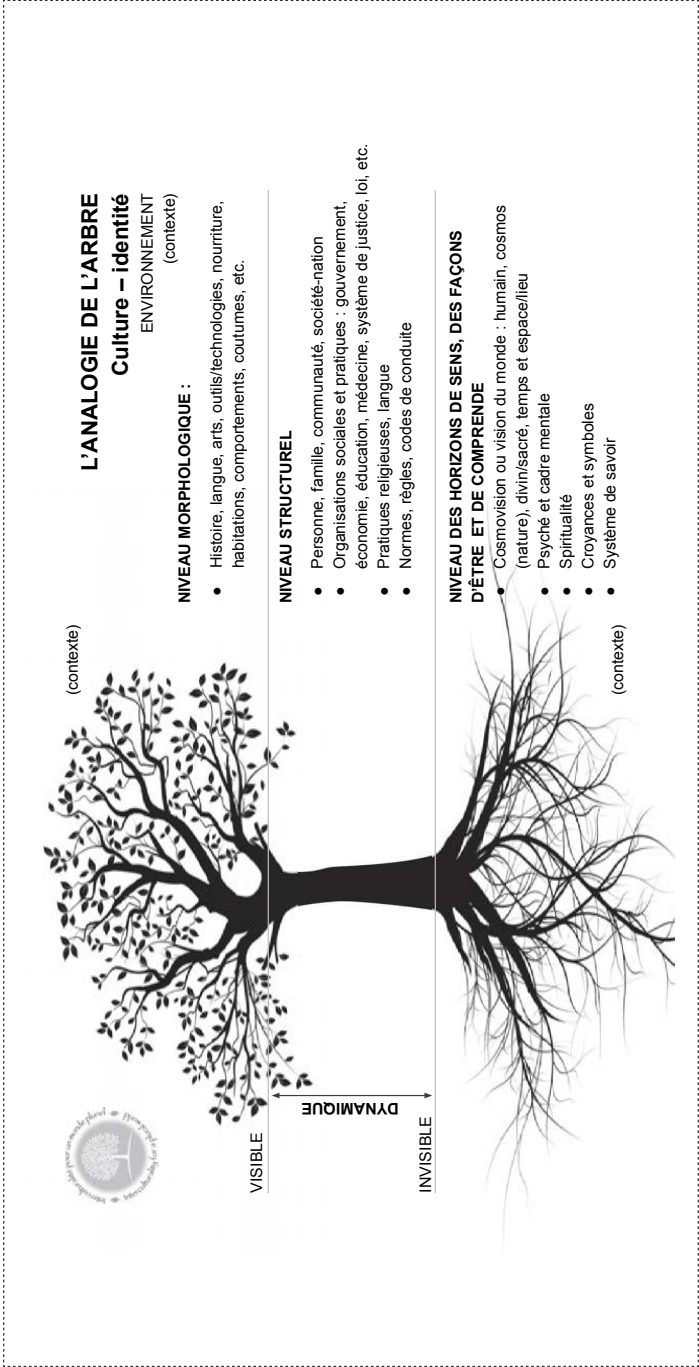
-
- 1 Même si plusieurs éléments peuvent être conscients, comme la gestion budgétaire nécessaire pour pouvoir se déplacer (papiers à remplir, paiement des frais, etc.), d'autres liés à la perte commencent à s'exprimer et des deuils commencent à surgir.
 - 2 Elles seront aussi très influencées par la santé physique et psychologique de la personne ou du groupe.

La période postmigratoire/réinstallation est celle où diverses adaptations se poursuivent et où il y a des transformations à long terme propres au processus de resocialisation, c'est-à-dire «l'apprentissage et l'intériorisation des éléments socioculturels du nouveau milieu afin de s'y adapter tout en conservant certains traits culturels» (Frozzini, Gonin et Lorrain, 2019: 80). La personne change [...] tout en conservant des éléments de continuité [...]. On utilise aussi le terme d'acculturation pour décrire les transformations, les adaptations et l'inclusion des personnes [...]. À la période postmigratoire sont associés les stades de repli, de confrontation et d'ouverture que l'im/migrant affiche. En d'autres termes, il s'agit des stades de la courbe de l'acculturation en U (Frozzini, 2023).

Bien que ces concepts de «parcours» et de «processus» fournissent des cadres conceptuels utiles pour comprendre les expériences migratoires, ils illustrent également les défis liés à la complexité et à la non-linéarité de ces phénomènes. Le parcours de vie d'une personne migrante peut être compris comme une séquence dynamique d'adaptations, d'ajustements et de transformations, et influencé par une multitude de facteurs individuels et contextuels qui auront une influence sur ce dernier et, par le fait même, sur la rencontre. Par exemple, une personne ayant immigré au Canada par obligation familiale et qui a vu son niveau de vie drastiquement diminué, notamment dû à la non-reconnaissance de ses diplômes, n'aura pas la même relation face aux institutions canadiennes qu'un «*dreamer*» américain sans statut ayant reçu son premier statut légal au Canada et, par le fait même, ses premières aides gouvernementales à vie.

Finalement, pour bien comprendre les défis auxquels font face les personnes issues de l'immigration et de la migration lorsqu'elles apprennent à vivre dans un autre contexte que celui dans lequel elles ont grandi, voyons la métaphore de l'arbre de Das (Das, 1995, cité dans Vachon, 1995). Celle-ci simplifie la compréhension de la difficulté des changements à effectuer lors de la migration, car il y a un lien entre l'identité et le processus migratoire. Imaginons un arbre, une épinette pour le Canada ou un olivier pour un pays de la méditerranée (ou tout autre arbre aborigène).

FIGURE 5.1 / Métaphore de l'arbre sur l'identité et l'adaptation dans la migration



Source : Das (2025 [1992]), l'autorisation pour l'utilisation de cette figure a été gracieusement accordée par Kalpana Das lors d'une communication personnelle; voir aussi Vachon (1995).

Cet arbre doit maintenant s'adapter à son nouvel environnement. Les feuilles représentent l'habillage de l'arbre et peuvent être comparées aux aspects visibles chez nous, les humains, comme nos vêtements, nos expressions orales, nos manières de serrer la main, etc. Comme les feuilles tombent et repoussent chaque saison, il est relativement facile de changer celles-ci, comme il est relativement facile d'apprendre à s'habiller pour l'hiver ou de saluer de manière appropriée au Japon. Quant à lui, le tronc est assez solide et change peu et très lentement au cours des années de vie d'un arbre. Lui et les branches sont ce qui tient l'arbre ensemble, sa «structure». Il s'agit ici de tout ce qui représente l'organisation sociale d'une société donnée, ce qui tient les membres ensemble. On parle ici de tout ce qui est institutionnel, mais aussi de l'organisation familiale (rôle des parents, éducation des enfants), du couple (rôle de la femme ou de l'homme), de l'organisation sociale (son rôle comme citoyen, comment se comportent les amis, etc.), etc. Finalement, les racines sont ce qui donne vie à l'arbre même si elles sont moins visibles. Il s'agit ici des aspects enracinés chez l'humain qui, malgré l'adaptation au milieu à travers le temps et, parfois, après plusieurs générations, vont changer lentement. Il s'agit des valeurs et des croyances profondes comme les croyances religieuses ou spirituelles, la relation à l'individualisme ou au collectivisme, etc.

2 / Vignettes

VIGNETTE 5.1 / Illustration

Marie-Ange, une jeune femme née au Québec d'origine haïtienne, qui rêve d'ouvrir son restaurant, se fait employer dans un bistro de son quartier, autrefois prisé, mais aujourd'hui laissé à l'abandon par son propriétaire, un Russe ayant marqué le milieu des bars au Québec. Elle entreprend donc de redresser les choses et son patron, toujours sur les lieux, lui laisse volontiers les rennes. Un jour, un conflit éclate au sujet du port du tablier que Marie-Ange trouve dépassé. Son patron met néanmoins son droit de veto sur cette question même s'il ne s'implique plus dans l'entreprise depuis des mois. Marie-Ange met cela sur le couvert du sexisme de son patron du fait qu'il soit russe. En discutant avec ses collègues, ils lui font comprendre que la situation ▷

est beaucoup plus complexe, qu'elle doit prendre en compte que son patron est d'une autre génération, qu'il est venu au Québec avec rien pour se bâtir un empire dans le milieu des bars au Québec, un milieu dans lequel il évolue depuis plus de 60 ans, qui lui a valu succès et reconnaissance, mais que ses capacités cognitives d'aujourd'hui ne lui permettent plus de continuer. Son patron est peut-être russe, avec une certaine vision de la relation homme-femme et de la relation d'autorité entre un patron et ses employés, mais il est aussi une personne en perte d'autonomie et en perte d'identité.

VIGNETTE 5.2 / **Réflexion et stratégie**

Dans le contexte universitaire sur le management interculturel, il est important de dépasser l'étiquetage de la personne, c'est-à-dire la réduction de la personne à son poste occupé. Une porte d'entrée pour le faire, c'est de poser des questions qui vont dans la direction des identités multiples. Une fois cela compris, on «décompose» plus. On fait des va-et-vient (une sorte de parallèle) entre «moi» et «l'autre». Le lien avec l'enjeu précédent est indéniable. Certaines notions sont très utiles.

La notion d'«examen de l'identité» d'Amin Maalouf (2015) est de celles-là. L'auteur parle de notre identité complexe qui fait que chacun de nous est unique. Et donc, selon lui, nous ne pouvons avoir avec les autres que quelques points communs. Il rejoint de Gaulejac lorsqu'il dit que l'«identité n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence» (Maalouf, 2015, p. 31). Ou encore que «l'humanité entière n'est faite que de cas particuliers, la vie est créatrice de différences et s'il y a "reproductions", ce n'est jamais à l'identique» (p. 28). L'identité culturelle de chacun est donc complexe, unique, irremplaçable, ne se confondant avec aucune autre (p. 28).

Un enjeu rencontré dans le milieu du management est l'importance donnée à la productivité ou l'efficacité, ce qui rend difficile l'acceptation de la nécessité de prendre un certain recul, de prendre un certain temps pour reconnaître la complexité de l'autre. L'idée d'identité complexe est aussi difficile à concilier avec l'idée d'identité professionnelle susceptible d'être l'objet de préjugés.

VIGNETTE 5.3 / Mise en garde et stratégie

Dans le contexte de la santé en milieu universitaire, on tente de ne pas commencer les formations par des jeux ou des questionnaires sur l'origine ou le pays de naissance des participants. Ce genre d'exercice peut causer un sentiment d'exclusion non intentionnelle auprès de personnes qui tentent de s'intégrer dans une société d'accueil. De plus, ramener l'identité à la simple appartenance ethnique a pour effet d'essentialiser les gens et de réduire la complexité de leurs identités multiples. Ainsi, en formation, il s'agit d'un exercice contre-productif lorsqu'on tente de faire valoir la complexité des identités aux apprenants. Il semble plus approprié de proposer un exercice qui permet, sur une base volontaire, de faire valoir la richesse des vécus. Si personne ne se manifeste, l'enseignant peut partager sa propre histoire en faisant usage d'une posture réflexive et critique. Il existe également d'autres types d'activités qui mettent en évidence la diversité d'identités qui nous constituent (p. ex. la vidéo *All that we share (FR)* sur YouTube³).

VIGNETTE 5.4 / Stratégie

Dans le contexte de la santé, certaines personnes participantes s'attendent à sortir des formations avec plus de connaissances. Tout en évitant de proposer des marches à suivre, des points de repère peuvent être discutés, surtout s'ils proviennent des bagages, souvent diversifiés, des participants. Ainsi, les connaissances culturelles servent d'hypothèses pour soutenir une pratique réflexive. Des références à des études ayant porté sur des situations ciblées soutiennent cette approche empreinte de nuances. À titre d'exemple, la perception de certains soins favorables à la santé buccale a été étudiée chez une population immigrante d'origine chinoise en contexte montréalais et s'est avérée différente des données recueillies auprès d'une population semblable en contexte californien. L'analyse de ces écrits a favorisé des discussions animées et constructives.

Un autre exemple peut être mis de l'avant pour soulever l'importance de la contextualisation, de la reconnaissance et du respect des spécificités culturelles pour offrir des soins adaptés et éviter ►

3 <https://www.youtube.com/watch?v=8WlY5TXv9Ng>

les sentiments de marginalisation et de stigmatisation : la prise en charge de patients d'origines africaines en imagerie médicale dans un hôpital à Paris. La préparation standard pour une IRM nécessite que les patients retirent tous leurs bijoux métalliques pour éviter les artefacts dans les images. Cependant, certains patients africains portaient des colliers traditionnels autour du ventre, symboles culturels et spirituels importants, qu'ils étaient réticents à enlever. Le personnel médical, appliquant strictement le protocole sans chercher à comprendre l'importance de ces objets, a insisté pour que les colliers soient retirés pour des raisons de sécurité. Cette situation a créé un profond inconfort chez les patients, qui se sont sentis contraints de choisir entre leur patrimoine culturel et leurs soins médicaux. Cela a pu entraîner des tensions et, dans certains cas, des refus de procéder à l'examen de la part soit des patients soit des soignants (pour des raisons de sécurité), retardant ainsi leur prise en charge.

3 / Pour aller plus loin

- Cognet, M., Hoyez, A.-C. et Poiret, C. (2012). « Éditorial: Expériences de la santé et du soin en migration: entre inégalités et discriminations ». *Revue européenne des migrations internationales*, 28(2), 7-10. <https://doi.org/10.4000/remi.5861>
- Cognet, M. et Montgomery, C. (2007). *Éthique de l'altérité: la question de la culture dans le champ de la santé et des services sociaux*. Presses de l'Université Laval. <https://www.pulaval.com/livres/ethique-de-l-alterite-la-question-de-la-culture-dans-le-champ-de-la-sante-et-des-services-sociaux>
- Côté, D. (2018). « The Notion of "Diversity Advantage" According to the Council of Europe », dans Bob. W. White (dir.), *Intercultural cities: Policy and practice for a new era* (p. 329-345). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62603-1_13
- Luhmann, N. (2006). *La confiance: un mécanisme de réduction de la complexité sociale*. Economica.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe* (nouvelle édition). Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Roy, G. (1993). « Complexité et interculturel », *Service social*, 42(1), 145-152. <https://doi.org/10.7202/706604ar>
- Taylor, C. (1997). « La politique de reconnaissance », dans *Multiculturalisme: différence et démocratie* (p. 41-99). Flammarion.
- Tochon, F. V. et Karaman, A. C. (2009). « Critical reasoning for social justice: Moral encounters with the paradoxes of intercultural education », *Intercultural Education*, 20(2), 135-149. <https://doi.org/10.1080/14675980902922168>

- Tully, J., Debrat, S. et Thdz, C. (2007). « Reconnaissance et dialogue : émergence d'un nouveau champ d'études et de pratiques », *Négociations*, 8(2), 33-54. <https://doi.org/10.3917/neg.008.0033>
- Vermette, M.-F. et Basque, J. (2013). « L'identité narrative comme processus de négociation des frontières entre groupes minoritaires et majoritaires », *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4256>
- Vertovec, S. (2021). « The social organization of difference », *Ethnic and Racial Studies*, 44(8), 1273-1295. <https://doi.org/10.1080/01419870.2021.1884733>

L'identité se forge dans le regard de l'autre

1 / Théorie

L'identité est un concept complexe et multidimensionnel, souvent exploré à travers diverses approches théoriques. Parmi celles-ci, les approches dialogique et interactionniste considèrent l'identité non pas comme une essence fixe et stable, mais comme un processus dynamique en constante évolution. L'identité se construit et se reconstruit à travers les dialogues et interactions que nous avons avec les autres puisque la prise de conscience des traditions du « soi » est activée par le regard de l'autre (Agar, 1982, 1996). L'interaction fait référence aux types particuliers de relations sociales qui sont distinctes, mais essentielles, par rapport à celles des groupes, des organisations, des réseaux, des systèmes et autres (Frozzini, 2021). L'interaction se produit lorsque deux ou plusieurs personnes se trouvent dans le champ de perception les unes des autres et s'orientent mutuellement par leurs actions et activités. Elle se termine lorsque les participants cessent de se concentrer les uns sur les autres et quittent la situation sociale (Frozzini, 2021).

Ainsi, l'identité se forme à travers les interactions sociales. D'un point de vue dialogique, chaque interaction avec autrui nous offre une perspective différente sur nous-mêmes, influençant notre perception de qui nous sommes. Bakhtine (2000) utilise la métaphore de la polyphonie (ou multivoix) pour décrire comment différentes voix et perspectives coexistent et interagissent dans notre conscience. Ces voix incluent non seulement nos propres pensées et sentiments, mais aussi les perceptions et attentes des autres. L'identité se forge dans un processus de reconnaissance mutuelle, où nous nous comprenons et nous définissons en partie à travers les réponses des autres

à notre comportement et à nos expressions. Le regard de l'autre joue un rôle crucial dans la formation de notre identité. Les autres agissent comme un miroir social. En observant comment ils nous perçoivent, nous apprenons à nous voir nous-mêmes sous différents angles.

D'un point de vue interactionniste, l'identité est perçue comme une construction sociale. Elle se développe en réponse aux normes, valeurs et attentes de la société et des groupes auxquels nous appartenons. À travers ces interactions, nous apprenons et intégrons les rôles sociaux qui nous sont assignés et chacun de nous joue plusieurs rôles (p. ex. parent, employé, ami) qui influencent notre identité. Ces rôles sont définis par les attentes et les comportements associés à chaque position sociale. Le processus par lequel nous apprenons et intégrons les normes et valeurs de notre société se nomme «socialisation». C'est par ce dernier que les individus s'approprient des éléments de leurs environnements de manière tellement imperceptible qu'ils deviennent partie intégrante de leur identité, ce qui leur donne l'impression d'être unique et, dans la majorité du temps, les mène à occulter les dynamiques groupales qui sont en jeu.

À ce propos, un individu pose un regard sur ses expériences à partir d'un horizon inscrit dans ses traditions, tel que décrit dans le chapitre 4. Ces traditions permettent d'anticiper ou de présupposer sur ce que nous expérimentons. Il s'agit d'un mécanisme permettant de réduire la complexité du monde qui nous entoure. À titre d'illustration, imaginez Tarzan, fraîchement sorti de la jungle et sans aucune expérience en ville, sortant pour trouver de la nourriture. Un citoyen, habitué aux traditions urbaines, sait qu'il doit aller à l'épicerie pour acheter de la nourriture. Il sait aussi que l'épicerie est un endroit décontracté où les interactions sont réduites et souvent superficielles. Ainsi, ses connaissances sur les épiceries lui permettent de savoir où aller chercher de la nourriture sans devoir frapper à toutes les portes qu'il croise et aussi de savoir comment se comporter dans un tel lieu, par exemple, comment s'habiller pour l'occasion. À travers ses expériences, l'humain crée des catégories et anticipe à l'aide de son jugement ce qu'il doit rencontrer ou attendre. C'est ce que l'approche herméneutique appelle un «préjugé» ou «préjugement» (voir Gadamer, 1977, 1996a et 1996b à ce sujet). Ces préjugés sont inévitables et proviennent de nos expériences passées, de notre culture, de notre éducation et de notre contexte historique. Ces préjugés ne sont pas figés, ils évoluent

avec le temps et les nouvelles expériences. Plutôt que d'essayer de les éliminer, nous proposons de les reconnaître (faire une centration, voir le chapitre 4) et de les réévaluer afin de diminuer le pouvoir qu'ils ont sur nos attitudes et nos décisions.

Dans cette optique, l'ethnocentrisme peut être décrit comme une tendance naturelle à évaluer les autres cultures à travers le prisme de sa propre culture tout en exagérant et en intensifiant ses traits distinctifs (Sumner, 1906). Cela se produit lorsque nous utilisons nos propres normes, valeurs et traditions comme références principales pour interpréter et juger les comportements et les pratiques d'autres groupes culturels. Nos cultures nous fournissent des cadres de référence indispensables pour naviguer dans le monde et comprendre notre place en tant qu'individus au sein de nos communautés. Toutefois, lorsque nous portons une préférence particulière à nos groupes d'appartenance et les considérons comme les seuls modèles de référence, nous adoptons une posture ethnocentrique dans le sens moderne du terme. Il est important de rappeler à la lectrice et au lecteur ici que, par «groupe ethnique», nous entendons :

[...] des groupes nourrissant une croyance subjective en une communauté d'origine fondée «... sur des similitudes de l'habitus extérieur ou des mœurs, ou des deux, ou sur des souvenirs de la colonisation ou de la migration, de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation» (Weber, 1971: 416). Non seulement distingue-t-il le groupe ethnique d'autres catégories sociales, il en propose une analyse constructiviste en déplaçant notre regard de la *Gemeinschaft* (communauté) vers la *Gemeinschaftung*, à savoir le processus de communalisation constitutif de la communauté (Juteau, 2018, p. 25).

Un autre phénomène proche de ces derniers et bien documenté et étudié dans divers domaines tels que la psychologie sociale, la sociologie et les sciences politiques est la tendance à favoriser l'endogroupe par rapport à l'exogroupe. L'endogroupe se réfère à un groupe auquel une personne s'identifie et pour lequel elle ressent une appartenance alors que l'exogroupe désigne tout groupe auquel une personne ne s'identifie pas, souvent perçu comme extérieur

ou différent. Selon la théorie de l'identité sociale d'Henri Tajfel et John Turner (1979), les individus cherchent à améliorer leur image de soi par le biais de leur identification à des groupes sociaux. Cette identification peut entraîner une vision plus positive de l'endogroupe et une vision plus négative de l'exogroupe. Les personnes ont tendance à évaluer et à traiter plus favorablement les membres de leur propre groupe, ce qui peut se manifester par une aide accrue, des évaluations plus positives et une coopération plus étroite. De plus, alimentés par l'ethnocentrisme, les individus vont souvent percevoir les membres de l'exogroupe comme étant plus similaires entre eux que les membres de l'endogroupe, ce qui renforce les stéréotypes et les préjugés. Des exemples concrets incluent les conflits ethniques et les sentiments nationalistes, qui peuvent souvent être expliqués par cette tendance. Dans le milieu professionnel, les employés peuvent montrer un favoritisme envers les collègues de leur propre département ou équipe. Dans le domaine du sport, les supporters d'une équipe peuvent démontrer un fort biais en faveur de leur propre équipe et des attitudes hostiles envers les équipes rivales. Un manque de vigilance face aux stéréotypes négatifs posés sur les exogroupes ancrés dans nos préjugés ethnocentriques peut mener à divers degrés de discrimination et de violence.

Une bonne compréhension de ces processus contribue à rendre l'expérience de la rencontre plus favorable. Inspirés par l'approche herméneutique, nous voyons la rencontre comme un processus où les individus cherchent à se comprendre et à interpréter les intentions et les pensées de l'autre. Cela se fait principalement à travers le dialogue, où chaque participant essaie de dévoiler et de partager des significations cachées pour arriver à une nouvelle compréhension. Les personnes viennent avec leurs propres préjugés et attentes, mais, en discutant, ils peuvent élargir leur compréhension et voir les choses d'un autre point de vue. Le contexte de la rencontre, c'est-à-dire les circonstances culturelles, historiques et situationnelles, est crucial pour bien comprendre les interactions, nous y reviendrons dans la prochaine partie.

Pour favoriser la compréhension d'une rencontre interculturelle, il peut être pertinent de mettre en lumière deux moments clés de la rencontre, soit la surprise ou le choc de la différence et l'explication (pour une explication plus détaillée et nuancée de cette approche

de la rencontre en moments, voir Arsenault *et al.*, 2024). Le choc est considéré comme le moment où une réaction émotionnelle ou intellectuelle dans la rencontre saisit, déstabilise et fait prendre conscience que la situation ne se déroule pas comme prédit par les préjugés des acteurs en présence. Dans la rencontre interculturelle, la notion de choc culturel (Genest *et al.*, 2021) est souvent présentée comme un élément déclencheur, où l'on prend conscience qu'une différence importante (qui est remarquable) entre le «soi» et l'autre bouleverse nos propres traditions, valeurs et façons de voir le monde. Cette reconnaissance permet d'entamer le deuxième moment de la rencontre, soit l'explicitation. Ce deuxième moment fait référence au processus dynamique d'explicitation entre le «soi» et l'autre à l'aide de la centration et de la décentration. Dans un monde idéal, l'explicitation est dynamique et réciproque alors que les acteurs entreprennent une série de mouvements entre le «soi» et l'autre pour arriver à une compréhension plus juste de la situation, mais elle peut aussi se faire de manière unilatérale.

2 / Vignettes

VIGNETTE 6.1 / Illustration

Antoine et Sonia sont des parents et ils font la connaissance de leurs nouveaux voisins camerounais qui ont également des enfants du même âge que les leurs. Leurs enfants vont et viennent d'une maison à l'autre et les parents s'échangent des services. Après un certain temps, Antoine et Sonia se rendent compte que lorsqu'ils vont chez leurs voisins, ils entrent souvent pour prendre le thé et se faire offrir à manger. En contrepartie, les échanges sont beaucoup plus brefs lorsque c'est chez eux et restent souvent d'ordre pratique et dans le cadre de porte. Ils se demandent si leurs voisins les décrivent comme froids. Ils se rendent compte ainsi qu'ils ne sont pas très chaleureux, qu'ils voient les interactions avec leurs voisins comme des transactions et que cela ne permet pas aux rapports de s'approfondir.

VIGNETTE 6.2 / **Illustration**

M. Kouassi, 25 ans, droitier, est récemment arrivé au Canada pour effectuer des études en informatique qui lui permettront d'améliorer ses conditions de vie. En raison de contraintes financières, il travaille en parallèle dans une usine de production de pièces en plastique, emploi qu'il a obtenu par le biais d'une agence de placement. Alors qu'il est assigné à l'alimentation de pastilles de plastique sur une chaîne de montage, il subit un écrasement sévère de sa main droite menant à l'amputation partielle de son index et de son majeur. Après trois jours d'hospitalisation, il a un premier rendez-vous en consultation externe de plastie. Il rencontre Sophie, ergothérapeute, récemment diplômée. Cette première interaction entre Sophie et M. Kouassi n'est pas propice à l'établissement d'une alliance thérapeutique. Sophie est pressée, elle tente de se montrer sensible à la culture de son patient en lui demandant quel est son pays d'origine, mais elle constate qu'il est peu bavard et a l'impression qu'il est désintéressé. De son côté, M. Kouassi est envahi par l'impression que tous ses projets viennent de tomber à l'eau, navigue dans un système de santé qu'il ne maîtrise pas et remet en question la crédibilité d'une jeune thérapeute qui lui pose plusieurs questions relatives à son accident sans qu'il ne sache pourquoi.

VIGNETTE 6.3 / **Illustration**

Il y a quelques années, alors qu'elle vivait à Montréal, Valérie s'est engagée comme bénévole dans un centre communautaire pour animer des ateliers de conversation française. Enthousiaste, elle s'est vite confrontée aux subtilités du non-verbal et aux différences culturelles.

Un participant, plus âgé, restait toujours au fond de la salle, les bras croisés, le regard fuyant. Valérie a perçu ce comportement comme de l'irrespect et, contrariée, a préféré l'ignorer. Jusqu'au jour où il est venu lui parler en français pour lui demander pourquoi elle ne lui adressait plus la parole. En arabe, il a ajouté: «c'est la *hchouma**». Gêné de ne pas pouvoir répondre correctement devant les autres, il se taisait.

* Qui suscite la honte. Son utilisation est limitée à la description d'une situation ou d'un comportement social jugé indécent, honteux, scandaleux ou gênant par une communauté.

Ce déclic a amené Valérie à remettre en question ses interprétations. Comme le souligne Hofstede, les normes culturelles et la distance hiérarchique influencent les comportements. Hall rappelle quant à lui l'importance du non-verbal dans les cultures à haut contexte. Valérie a pris conscience de ses propres biais et a adapté sa posture, échangeant désormais en aparté avec lui. Peu à peu, la confiance s'est installée, les sourires sont revenus et une vraie communication s'est nouée, au-delà des mots.

Cette expérience illustre combien la compréhension, la sensibilité et l'adaptabilité interculturelles peuvent transformer une situation délicate en rencontre humaine.

VIGNETTE 6.4 / **Illustration**

Lors de son séjour au Népal, Christophe est invité à un dîner où l'on mange avec les mains. Habitué aux couverts, il perçoit d'abord cette pratique comme insalubre et inférieure, projetant ses propres normes culturelles sur celles des convives. Mal à l'aise, il hésite à participer et observe les autres en silence, convaincu de la supériorité de ses habitudes occidentales. À plusieurs reprises, des regards bienveillants et des invitations à goûter lui sont adressés, mais il reste crispé, prisonnier de ses *a priori*.

Peu à peu, en observant les gestes précis et le plaisir partagé autour du repas, il réalise qu'au-delà de la technique culinaire, c'est un moment de convivialité et de transmission culturelle auquel il assiste.

Ce moment lui fait prendre conscience de son ethnocentrisme et de ses jugements spontanés fondés sur son éducation. Cette expérience lui apprend à dépasser ses préjugés et à valoriser les traditions des autres cultures.

Aujourd'hui, Christophe mange volontiers avec les mains et encourage cette découverte sensorielle auprès des enfants dans son cadre professionnel, valorisant ainsi la diversité des pratiques culturelles.

3 / **Pour aller plus loin**

- Anderson, B. (2016). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism* (édition révisée). Verso.
- Barth, F. (dir.). (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Little, Brown and Co.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Camilleri, C. (1989). « La culture et l'identité culturelle: champ notionnel et devenir », dans C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (dir.), *Choc des cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p. 21-73). L'Harmattan.
- Fanon, F. (2002). *Les damnés de la terre*. La Découverte.
- Gadamer, H.-G. (1996a). *La philosophie herméneutique* (traduit par J. Grondin). Presses universitaires de France.
- Gadamer, H.-G. (1996b). *Vérité et méthode: les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Éditions du Seuil.
- Taylor, C. (1985). « Atomism », dans *Philosophy and the Human Sciences. Philosophical Papers 2* (p. 187-210). Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi: la formation de l'identité moderne*. Boréal.
- Taylor, C. (2011). « Understanding the other: A Gadamerian view on conceptual schemes », dans *Dilemmas and Connections: Selected Essays* (p. 24-38). Belknap Press of Harvard University Press.

Prendre en compte les répercussions des dynamiques groupales sur la rencontre

1 / Théorie

La rencontre ne se produit pas seulement entre des individus, mais également, de manière implicite, entre leurs groupes. Il est donc important de comprendre les répercussions qu'ont les dynamiques entre les groupes d'appartenance ou de référence des protagonistes. En tout premier lieu, dès notre plus jeune âge, nous sommes exposés à des normes sociales, à des stéréotypes et à des attitudes à travers notre famille, nos amis, les médias et l'éducation. Nous apprenons ainsi à associer certaines caractéristiques avec des groupes précis de personnes et, par des raccourcis cognitifs, nous produisons des biais implicites. Les biais implicites ou inconscients sont des attitudes ou des stéréotypes inconscients qui influencent notre compréhension, nos actions et nos décisions de manière automatique. Ils opèrent en dehors de notre conscience et se manifestent rapidement en réponse à certains stimuli ou situations. Universels et courants, ces biais peuvent affecter tout le monde, indépendamment de la conscience que l'on peut avoir de leur existence ou de nos intentions bienveillantes. Les médias jouent un rôle crucial dans la formation des biais implicites. Les représentations stéréotypées de différents groupes dans les films, les émissions de télévision et les publicités peuvent renforcer les biais implicites. Par exemple, lorsque les personnes noires sont surreprésentées dans les rôles de criminels. Ces biais sont également fortement influencés par les normes et valeurs culturelles. Par exemple, on peut associer une personne grosse à une personne fainéante et donc de moindre valeur dans notre société axée sur des stéréotypes favorables envers les corps sveltes qu'on associe à la maîtrise sur soi, à la beauté, etc.

La recherche démontre qu'il existe différents types de biais inconscients (Brière *et al.*, 2022). Parmi les biais, nous retrouvons, entre autres, le biais d'affinité, ou biais de similarité. Il survient lorsque les gens préfèrent ceux qui leur ressemblent. Tout lien perçu, qu'il soit important ou non, peut engendrer ce biais. Les biais de confirmation se produisent lorsque les individus cherchent à justifier leurs façons de voir les choses ou de les comprendre. Cela fait en sorte que les gens confirment leurs croyances au lieu de les remettre en question. La pensée de groupe ou biais de conformité est un biais inconscient où les individus cherchent à atteindre un consensus de groupe, souvent au détriment de leurs propres croyances et valeurs. Ce biais crée une pression pour se conformer, menant à l'exclusion d'autres idées et perspectives. Le biais de perception implique la formation de stéréotypes et de généralisations sur des groupes précis de personnes. Ce préjugé empêche de voir un individu dans toute sa complexité et l'évalue sur des facteurs facilement perceptibles tels l'ethnie ou le genre.

L'Université Harvard¹, avec son *Project Implicit*, a mis en ligne une autoévaluation accessible à tous et offerte en plusieurs langues, permettant d'identifier nos biais individuels.

Ainsi, les biais implicites qui existent dans nos groupes et desquels les individus sont imprégnés influencent la rencontre. Les biais implicites des acteurs en présence s'activent lorsqu'ils sont en interaction. Les idées préconçues des uns et des autres ont une incidence directe sur leur attitude et leur comportement. Prenons l'exemple de Marie, une gestionnaire de projet qui rencontre Ahmed, un nouvel ingénieur. Marie présuppose qu'Ahmed, en raison de ses origines moyennes-orientales², pourrait avoir des compétences linguistiques limitées. Ahmed, de son côté, voit Marie comme potentiellement raciste. Lors de leurs interactions, Marie parle très lentement lorsqu'elle utilise du jargon technique, pensant inconsciemment qu'Ahmed pourrait rencontrer des difficultés à suivre ce qu'elle dit. Ahmed devient plus réservé, interprétant cette attitude comme dénigrante et raciste. Marie perçoit cette réserve comme un manque d'intérêt ou de compréhension.

1 <https://implicit.harvard.edu/implicit/canadafr/takeatest.html>

2 Notez qu'il y a tout un imaginaire attaché aux relations de pouvoir de domination maintenues par cette conception de l'Orient comme Edward Saïd le démontre bien dans son livre *L'orientalisme: l'Orient créé par l'Occident*.

À la base de ces biais implicites, il y a des représentations inter-groupes, soit des perceptions, des croyances et des sentiments que les membres d'un groupe ont à l'égard d'autres groupes sociaux, auxquels on attribue une valeur ou une importance relative (Gaffié, 2004). Ces représentations impliquent souvent une désignation de statut ou de position sociale à divers groupes ou individus. Par exemple, certaines professions peuvent être considérées comme plus prestigieuses ou plus cruciales que d'autres, en fonction des normes culturelles et des valeurs prédominantes. Ainsi, certains groupes ethniques ou professionnels peuvent être perçus comme occupant des positions plus élevées ou inférieures dans la hiérarchie sociale établie. Des rapports de pouvoir et des privilèges sont donc imbriqués dans les représentations qui nous habitent et qui déterminent qui détient le pouvoir, l'autorité ou le respect dans une situation donnée. Les rapports de pouvoir désignent les relations asymétriques entre individus ou groupes, où certains détiennent plus d'influence que d'autres ou bénéficient de privilèges par rapport à d'autres. Le pouvoir peut revêtir diverses formes et s'exprimer de différentes manières. Par exemple, une personne ou un groupe peut détenir un pouvoir économique considérable en contrôlant des ressources ou des entreprises importantes, ce qui influence les décisions économiques et les conditions de vie sans nécessairement interagir directement avec les individus. De même, le pouvoir politique peut être exercé par ceux qui occupent des postes de leadership au sein du gouvernement ou des institutions politiques, et qui façonnent les politiques publiques et les lois qui affectent toute la société. Le pouvoir social et culturel est aussi important, influençant les normes sociales, les valeurs et les perceptions à travers des figures médiatiques, des intellectuels ou des leaders d'opinion qui façonnent les discours dominants. Enfin, le pouvoir symbolique se manifeste à travers le contrôle des représentations et des discours dans les médias, l'éducation et d'autres plateformes, influençant profondément les perceptions collectives et individuelles. Ces différentes formes de pouvoir peuvent être considérées comme des privilèges, c'est-à-dire les avantages sociaux, économiques ou politiques dont bénéficient certains individus ou groupes en raison de leur position au sein de la société et qui sont distribués en fonction des structures de pouvoir. Ces avantages peuvent être implicites ou explicites et sont souvent invisibles pour

ceux qui en bénéficient. Comme les enjeux de pouvoir sont transversaux et revêtent des formes systémiques, nous creuserons cette notion dans le chapitre 9. Notons que, dans la dynamique entre le groupe et l'individu, il y a un jeu qui s'effectue entre la nécessité de la personne de faire partie d'un groupe et celle de se différencier des autres personnes. Il y a donc une recherche d'un juste milieu entre les deux pour arriver à une situation d'inclusion qui ne brime pas les particularités de la personne :

[...] c'est par l'effet d'un processus cognitif que les individus se catégorisent dans un groupe plutôt qu'un autre en accentuant les similarités de l'endogroupe et les différences de l'exogroupe pour se distinguer et bâtir des frontières entre leur groupe et un autre. La littérature critique, quant à elle, s'éloigne de la polarité inclusion/exclusion grâce à l'intersectionnalité, qui place les identités dans des relations dynamiques et une dimension politique (Dennissen *et al.*, 2020). Shore *et al.* (2011) ont proposé un modèle d'inclusion inspiré par la théorie de la distinction optimale (Leonardelli *et al.*, 2010). Postulant que les individus ont besoin de se sentir à la fois similaires au groupe et différents des autres membres afin de combler leurs besoins d'appartenance et de différenciation, ils situent l'expérience d'inclusion à parfaite distance entre dissemblance et ressemblance (Mbengue-Reiver *et al.*, 2022, p. 128).

Les dynamiques entre groupes, imprégnées de rapports de pouvoir, influencent les processus d'adaptation des individus ou des groupes au sein d'une société dominante. Les groupes minoritaires ou marginalisés peuvent, entre autres, faire face à des pressions pour assimiler les normes, les valeurs et les comportements de la société dominante afin de s'intégrer et d'accéder à des ressources économiques, sociales et politiques. Ces « processus par lesquels un groupe social modifie les individus qui lui viennent de l'extérieur et les intègre à sa propre civilisation » (Centre national de ressources textuelles et lexicales [CNRTL], 2012) se nomme « assimilation ». Il existe différentes formes et divers degrés d'assimilation, puisque celle-ci peut être forcée ou encouragée (plus ou moins volontaire). Dans les cas extrêmes, pensons notamment aux pensionnats autochtones où les enfants étaient arrachés

à leur famille et victimes de diverses formes de violences afin de faire « disparaître l'indien » en eux. Proche de l'assimilation, il y a le processus d'acculturation où l'individu change au contact d'un nouvel environnement. C'est ici qu'il peut y avoir des variations en ce qui concerne l'équilibre que la personne atteint entre les éléments socioculturels de son ou ses groupes d'appartenance et de ceux dans le nouvel environnement. Si, dans les deux cas, la société joue un rôle primordial, dans le premier cas (assimilation), il y a souvent une forme d'intervention de l'État par des politiques qui favorisent la mise à l'écart ou l'effacement des anciens traits identitaires ou culturels de la personne pour adopter ceux de la collectivité où elle est arrivée.

Dans le cas où des individus ne partagent pas certaines caractéristiques dominantes, ils peuvent être stigmatisés. Selon Goffman (1986), la stigmatisation est un processus qui marque de manière négative des individus en raison de certaines caractéristiques ou comportements perçus comme déviants ou indésirables par la société. Ces attitudes ou idées négatives peuvent concerner une caractéristique mentale, physique ou sociale d'une personne ou d'un groupe.

On peut donc voir que le processus d'assimilation peut mener à différents niveaux d'accès, de participation et de reconnaissance au sein d'une société qu'on peut envisager comme un continuum inclusion-marginalisation-exclusion. À l'extrémité positive du continuum, l'inclusion se caractérise par la pleine participation et l'accès équitable à toutes les possibilités sociales, économiques, politiques et culturelles d'une société. Les individus et les groupes se sentent valorisés, respectés et intégrés dans tous les aspects de la vie communautaire. La marginalisation représente une position intermédiaire où certains individus ou groupes rencontrent des obstacles et des barrières qui limitent leur accès aux ressources, aux possibilités et à la pleine participation sociale. Cela peut résulter de discriminations structurelles, de préjugés institutionnels ou de politiques qui favorisent certains groupes au détriment d'autres. À l'extrémité négative du continuum, l'exclusion se caractérise par la privation totale ou partielle des droits, des possibilités et de la reconnaissance sociale. Les individus ou les groupes exclus sont systématiquement empêchés de participer à la vie communautaire et sont souvent marginalisés socialement et économiquement.

2/ **Vignettes**

VIGNETTE 7.1 / **Illustration**

Dans une ville où se trouve une communauté autochtone, une Québécoise et une Autochtone se rencontrent lors d'une activité organisée par la Ville. Les deux femmes discutent quelque temps à propos des services offerts par la Ville, jusqu'à ce que la personne autochtone lui demande de l'argent pour s'acheter un café et un sandwich. La Québécoise la trouve vraiment impolie et effrontée puisqu'elles ne se connaissent que depuis quelques minutes. Elle est très déçue de cette rencontre alors qu'elle espérait créer un pont entre les deux peuples en les connectant sur leurs points communs. La réalité est que la relation, même si nouvelle, ne se construisait pas de zéro. Malgré la bonne volonté des deux parties, l'histoire des relations entre les deux groupes sociaux a teinté la rencontre. D'un côté, il est probable que la femme autochtone ait subi beaucoup de racisme et qu'elle considère l'autre, dans tout son privilège, comme indirectement responsable. Ses désirs n'étaient peut-être pas de se faire une amie. De l'autre côté, était-ce possible que les attentes de la Québécoise étaient ancrées dans une certaine forme de racisme et qu'elle s'attendait à ce que l'Autochtone soit, en quelque sorte, reconnaissante de cette occasion de se faire une amie appartenant au groupe majoritaire et qu'elle agisse en conséquence? Il est naïf de souhaiter créer des liens entre des communautés aux liens historiquement ancrés dans un racisme systémique avec une conversation de quelques minutes alors qu'un réel processus de réconciliation, avec tout ce que cela engage, est nécessaire.

VIGNETTE 7.2 / **Réflexion et stratégie**

Dans le contexte municipal, il a été remarqué que:

- Lorsqu'une personne parmi les participants est victime de discrimination (ou est membre d'un groupe victime de discrimination ou adoptant une position affirmée antidiscrimination) et qu'elle n'est pas reconnue dans son expérience, elle s'insurge et peut devenir accusatrice ou se replier.

- Un individu issu de la majorité, n'ayant pas vécu de discrimination, peut adopter une position obstinée lorsque certains mots sont utilisés à son égard ou à l'égard de « son groupe » (racisme, discrimination). Cela peut être dû à différentes raisons (p. ex. refus de culpabilité ou de honte : « je ne suis pas raciste »).

Pour faire face à cette difficulté d'aborder le sujet des dynamiques groupales :

- Les concepts de « biais implicite », de « discrimination » et de « préjugé » sont souvent utilisés de manière interchangeable : le choix du concept utilisé pour aborder l'enjeu de formation dépend fortement de la réaction des participants (questions, réactions, commentaires, expression faciale des participants).
- Le concept de biais implicite est souvent favorisé puisqu'il semble offrir une compréhension du phénomène qui satisfait la majorité, surtout lorsque son emploi est accompagné des concepts d'effet discriminatoire et d'équité (ou de manque d'équité). Cependant, il a été remarqué que, parfois, le concept de biais implicite a des effets paralysants et que, pour certains, il excuse le non excusable.
- Le modèle des 3D est très utile pour dévoiler les différences et ensuite adresser les enjeux de formation liés au concept.

VIGNETTE 7.3 / **Réflexion**

Dans le contexte de programmes universitaires abordant les questions internationales, certaines postures et éléments terminologiques peuvent être la cause d'irritants. Lors d'échanges dans le contexte de classe, plusieurs préjugés et clichés font surface lorsque des questions sur les thématiques suivantes sont abordées :

- La manifestation des rapports inégaux (asymétriques) entre les groupes ayant différents horizons culturels.
- Le questionnement du rapport d'autorité (Bourdieu, 1979) : institution-individu, professeur-étudiant de même que les savoirs dits légitimes.



- La combinaison (intersectionnalité) des rapports de pouvoir fondés entre autres sur la classe, la race (sociologiquement parlant), le genre, etc.

Quelques termes en particulier exacerbent une certaine sensibilité: termes liés à la race, au genre, à la domination (acteur vs sujet vs objet, etc.).

Pour soutenir la prise de conscience de ces postures individuelles et de ces dynamiques groupales, plusieurs approches théoriques appliquées sont proposées. Toutes ces approches font appel à un exercice de contextualisation:

- Le dialogue dialectique pour susciter le dialogique (Morin, 1983, 2005; Panikkar, 1962, 1979) afin de faciliter la rencontre entre les apprenants et les apprenantes ayant une histoire distincte.
- La recherche de l'invariant humain (Panikkar, 1962, 1979) est utilisée sans nier les différences culturelles.
- L'histoire collective et la prise de conscience de ses préjugés et défis par l'appel à une réflexion sur ses biais cognitifs, individuels et collectifs.
- La transvaluation ou le regard critique qu'on peut avoir sur sa propre culture (Todorov, 1986).
- Les savoirs autochtones et vernaculaires sont reconnus et valorisés (Todorov, 1986).

3 / **Pour aller plus loin**

Barth, F. (dir.). (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Little, Brown and Co.

Cohen-Emerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social: théories et pratiques* (2^e édition). Presses de l'École des hautes études en santé publique.

Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Seuil.

Flahault, F. (2010). « Le sorcier, à la manière d'un vampire... », *L'Homme: Revue française d'anthropologie*, (193), 185-194. <https://doi.org/10.4000/lhomme.24356>

Frozzini, J., Gonin, A. et Lorrain, M.-J. (2019). « Dynamiques interculturelles en milieu de travail et associatif: des enjeux incontournables pour une participation démocratique des néo-Québécois », *Communiquer*, (25), 79-97. <https://doi.org/10.4000/communiquer.4071>

Juteau, D. (2003). *La différenciation sociale: modèles et processus*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières : Deuxième édition revue et mise à jour*. Presses de l'Université de Montréal.

Kaës, R. (2013). *Un singulier pluriel : la psychanalyse à l'épreuve du groupe* (2^e édition revue et augmentée). Dunod.

Kapesh, A. A. (2019). *Eukuan nin Matshi-manitu Innushkueu. Je suis une maudite sauvagesse* (édition bilingue, traduit par J. Mailhot). Mémoire d'encrier.

Taylor, C. (1997). *Multiculturalisme : différence et démocratie*. Flammarion.

La rencontre s'insère dans un contexte historico-politique

1 / Théorie

La rencontre et les relations groupales, mentionnées précédemment, s'insèrent dans un contexte plus large ayant une incidence directe sur nos interactions. Ce contexte sociopolitique et socio-historique, soit l'ensemble des circonstances sociales, économiques, politiques, culturelles et historiques qui entourent un événement ou une période, permet de comprendre les influences et les conditions qui ont façonné et influencé ces éléments. Ce contexte inclut les éléments historiques qui ont conduit à la situation actuelle, tels que les guerres, les révolutions, les découvertes scientifiques ou les changements politiques. Il englobe également les structures et dynamiques sociales, notamment les classes sociales, les relations de genre, les normes et valeurs culturelles ainsi que les mouvements sociaux. La situation économique est également importante à considérer pour bien comprendre un contexte sociohistorique, incluant les conditions de travail, les systèmes de production, les crises économiques et les inégalités de richesse. Il inclut également des éléments politiques comme les régimes politiques en place, les lois, les politiques gouvernementales ainsi que les conflits et alliances internationales. Finalement, il intègre le contexte culturel au sens large, c'est-à-dire les croyances, les pratiques, les arts, la littérature, la langue, les traditions et les innovations culturelles.

Certains éléments historiques peuvent parfois, pour certains d'entre nous, paraître éloignés dans le temps et ne plus être à l'ordre du jour. Cependant, ils laissent des héritages qui influencent de nombreuses dimensions de nos sociétés, même si leurs formes diffèrent des éléments originaux. Parmi ceux-ci, l'impérialisme se réfère à la politique

de domination exercée par un État ou un regroupement d'États sur d'autres territoires, souvent par le biais de la conquête militaire, de l'exploitation économique et de la domination politique et culturelle (Schumpeter, 1951). Les grandes puissances européennes des XV^e au XX^e siècles, telles que le Royaume-Uni, la France, l'Espagne et le Portugal, ont colonisé de vastes régions d'Afrique, d'Asie et des Amériques, imposant leur système de gouvernement, leur économie et leur culture aux populations locales. Cette domination impériale a souvent conduit à l'exploitation des ressources naturelles et à l'assujettissement des peuples indigènes (Curtin, 1969). L'esclavagisme, faisant souvent référence au commerce d'esclaves noirs africains et au « commerce triangulaire » ayant eu lieu aux XVIII^e et XIX^e siècles, reliant l'Europe, l'Afrique et l'Amérique, pour la déportation d'esclaves noirs, d'abord troqués en Afrique contre des produits européens (textiles, armes), puis en Amérique contre des matières premières coloniales (sucre, café, coton, tabac, etc.). Il s'agit d'une des trois grandes « traites négrières », dont la « traite orientale », qui a duré près de 13 siècles. Encore, il ne s'agit que d'une forme d'esclavage alors que le système juridique et social qui applique le droit de propriété aux individus a existé et existe encore sous diverses formes. Finalement, on doit inclure le colonialisme, soit cette pratique ou même cette politique par laquelle un pays étend son contrôle sur des territoires et des peuples étrangers, souvent en imposant le contrôle par une minorité (Césaire, 1955). Cette domination peut être politique, économique, sociale et culturelle, et se manifeste par la prise de possession et l'exploitation des ressources, l'imposition de structures de pouvoir et de lois, ainsi que l'influence sur les modes de vie et les cultures locales. Le colonialisme a marqué l'histoire mondiale de différentes manières, mais il est souvent associé à la période de l'expansion européenne, du XV^e au XX^e siècle.

Aujourd'hui, les héritages de l'impérialisme, de l'esclavagisme et du colonialisme continuent d'influencer de nombreuses dimensions de nos sociétés, bien que sous des formes différentes et souvent plus subtiles. On peut notamment penser aux communautés autochtones qui peinent encore aujourd'hui à surmonter les conséquences du colonialisme, telles que la pauvreté persistante, le manque d'accès à des services de base comme l'éducation et la santé, les taux élevés de chômage, la marginalisation sociale, ainsi que la perte de terres et de ressources traditionnelles. Les anciennes colonies et leurs

populations souffrent encore souvent de niveaux élevés de pauvreté et de sous-développement économique, en grande partie à cause de l'exploitation systématique de leurs ressources naturelles et de leur main-d'œuvre pendant les périodes coloniales et esclavagistes. Les structures politiques mises en place par les puissances coloniales persistent parfois, entraînant une instabilité politique et des conflits internes. La guerre civile nigériane, ou guerre du Biafra (1967-1970), en est un exemple frappant. Le conflit a éclaté principalement en raison des tensions ethniques entre les groupes majoritaires du pays, exacerbées par les politiques coloniales qui avaient favorisé certaines régions et groupes ethniques au détriment d'autres.

Les idéologies racistes qui ont justifié l'esclavage et l'impérialisme continuent d'avoir des répercussions, contribuant au racisme systémique et aux discriminations raciales dans de nombreux pays. Pensons notamment aux États-Unis, où les Afro-Américains sont disproportionnellement représentés dans le système pénal américain. Bien que constituant environ 13 % de la population, les Afro-Américains représentent près de 40 % des détenus dans les prisons fédérales. Cette disparité est souvent attribuée à des pratiques comme le profilage racial par la police, les peines plus sévères pour des crimes similaires commis par des individus de couleur, et les inégalités dans l'accès à une représentation juridique adéquate. Les cultures et identités des peuples colonisés ont souvent été marginalisées et dévalorisées et cela persiste encore aujourd'hui (Césaire, 1955; Ziegler, 2008), comme dans le cas de Joyce Echaquan, une femme autochtone de la Première Nation attikamek de Manawan au Québec qui a diffusé en direct sur Facebook en 2020 les derniers moments de sa vie alors qu'elle était traitée pour des douleurs abdominales et que le personnel hospitalier lui faisait des commentaires racistes et dégradants (Chouinard, 2021).

De plus, bien que l'esclavage soit aboli, la traite des êtres humains persiste sous différentes formes telles que le travail forcé, la servitude domestique et l'exploitation sexuelle. Selon l'Organisation internationale du travail (OIT), des millions de personnes sont encore victimes de ces formes d'esclavage moderne (OIT, 2022). Pensons notamment aux travailleurs étrangers temporaires au Canada qui sont à haut risque d'être exploités (Frozzini et Law, 2017a). Plusieurs cas ont fait les manchettes ces dernières années, notamment un groupe

de travailleurs qui ont dénoncé leurs conditions de travail et de vie extrêmement précaires, alléguant harcèlement psychologique, heures excessives non payées, confiscation de documents personnels, déductions abusives de salaires pour des frais d'immigration, étant mal nourris, vivant dans un logement surpeuplé et mal chauffé avec des règles strictes et des amendes lorsqu'ils laissaient traîner quelque chose (Marin, 2019). D'ailleurs, le rapporteur spécial des Nations Unies a produit un rapport accablant sur la situation de ces travailleuses et travailleurs où il mentionne que le Programme des travailleurs étrangers temporaires (PTET) « alimente les formes contemporaines d'esclavage, car il institutionnalise les asymétries de pouvoir qui favorisent les employeurs et empêchent les travailleurs d'exercer leurs droits » (Obokata, 2024, p. 5).

En plus de ces éléments sociohistoriques, la doctrine économique et politique dominante de notre époque, le néolibéralisme, influence chaque aspect de nos vies et a donc des répercussions importantes sur nos interactions. Le nouveau modèle d'État proposé par le néolibéralisme œuvre activement à renforcer le capitalisme contemporain en se restructurant en fonction de la logique de la concurrence marchande, c'est-à-dire les intérêts et les façons de faire du secteur privé (Hurteau, 2013b) à l'échelle internationale (libéralisation des marchés) et individuelle (réduire toutes les dimensions humaines à la seule valeur marchande). L'État en vient à imposer un mode de gestion de ses institutions basé sur l'approche managériale, qui doit suivre un modèle coûts/bénéfices et se soumettre à des objectifs quantitatifs (Hurteau, 2013a). Par l'imposition des nouvelles normes de « performance », l'État introduit, chez l'individu, des réflexes de marché, avec un rapport au monde en matière de concurrence ainsi que des relations sociales calculées en coûts, bénéfices et valeur ajoutée (Côté Galarneau, 2018). La structure idéologique du néolibéralisme valorise donc l'autonomie individuelle ainsi que l'intégration de l'individu à l'économie de marché, mettant ainsi l'accent sur le mythe de la prise en main de l'individu de sa propre destinée (Hindess, 2002) sans aide des autres personnes. Le rôle de l'État, face au citoyen, est donc de favoriser son développement individuel, pour qu'il devienne économiquement autonome et responsable de son propre bien-être (Papillon, 2012) en délaissant le fait fondamental des conditions sociales nécessaires au développement du potentiel humain et donc de l'interdépendance.

Les représentations de l'altérité sont directement affectées par ce paradigme. Par exemple, Root *et al.* (2014), dans une revue de la documentation sur l'effet du néolibéralisme sur les familles immigrantes, démontrent que les politiques d'immigration des dernières années placent la responsabilité de l'intégration sur les seules épaules de la personne immigrante, délaissant ainsi l'idée d'une intégration à double sens (les immigrants et les migrants, et la société d'accueil font mutuellement des efforts). Les politiques néolibérales auraient l'effet de construire une image du « parfait » immigrant qui s'appuie sur un idéal d'autonomie et d'autosuffisance (Gratton, 2012). En conséquence, un changement d'objectifs des politiques d'immigration est observable : si on parlait auparavant d'intégration à long terme pour bâtir la nation, la priorité est désormais mise sur la flexibilité des personnes immigrantes et les bénéfices économiques immédiats, priorisant ainsi les immigrants de classe économique et les travailleurs temporaires¹.

Les politiques migratoires sont des cadres réglementaires et administratifs établis par les gouvernements pour gérer l'entrée, le séjour et l'inclusion des personnes immigrantes au sein du pays. Les politiques migratoires définissent les modalités de contrôle et de sécurité aux frontières, régulant ainsi l'entrée et la sortie des personnes, mais aussi sur le territoire à travers le temps avec divers documents, dont divers types de permis. S'ajoutent à cela les politiques d'intégration, soit les programmes d'apprentissage de la langue, les services d'orientation professionnelle et les initiatives pour faciliter l'accès à l'éducation, au logement et à la santé. Comme toutes politiques, celles liées à l'immigration sont sujettes à des changements constants et souvent rapides, influencés par une multitude de facteurs politiques, économiques, sociaux et internationaux. Elles le sont particulièrement en raison de plusieurs facteurs interconnectés, par exemple, les besoins économiques fluctuants, les pressions politiques internes variées, les changements d'orientation gouvernementale, les pressions des mouvements sociaux, les crises humanitaires et les obligations internationales. Les préoccupations croissantes en matière de sécurité nationale (fondées ou non) influencent également ces politiques.

1 Toutefois, les politiques migratoires ont toujours été adaptées pour répondre à trois besoins constants : économiques, démographiques et d'occupation territoriale (Frozzini, 2022).

Parmi ces politiques, celles de la gestion de la diversité représentent l'ensemble des stratégies, des mesures et des principes mis en place par une organisation ou une société et qui visent à encadrer la diversité culturelle, ethnique, religieuse, linguistique et d'autres formes de diversité au sein de sa population (Kymlicka, 2010). Elles sont multiples et indissociables de la société dans laquelle elles évoluent puisqu'elles existent à travers les structures et les cultures institutionnelles (Roult *et al.*, 2019). Par exemple, au Canada, le multiculturalisme et l'interculturalisme coexistent, alors qu'il existe de nombreux débats qui tentent de départager les deux approches. Il est primordial de considérer le contexte historique pour saisir pleinement ces deux orientations politiques (Fourot, 2013). Parmi les politiques de gestion de la diversité les plus connues, le multiculturalisme, associé au Canada, reconnaît et promeut la coexistence de différentes cultures au sein d'une même société. Il valorise la diversité culturelle et encourage le maintien des identités culturelles distinctes tout en favorisant l'égalité des droits (Rocher et White, 2014). L'interculturalisme, pour sa part, associé au Québec, vise à favoriser les interactions et les échanges entre les différentes cultures au sein de la société. Il encourage le dialogue interculturel et la création d'une identité collective partagée tout en respectant les particularités culturelles de chacun (Roult *et al.*, 2019). Le *melting pot*, associé aux États-Unis, promeut l'idée que l'identité nationale devrait transcender les différences culturelles et ethniques individuelles. Il encourage l'assimilation des différentes cultures dans une identité nationale commune, souvent vue comme un creuset où les divers éléments se mélangent pour former une nouvelle identité collective (Rumbaut, 2005). Finalement, le républicanisme à la française se caractérise par sa promotion de la laïcité, de l'égalité, de la fraternité et de l'engagement civique. Il insiste sur la séparation de l'Église et de l'État, sur l'importance de l'égalité des droits pour tous les citoyens, et il encourage la solidarité nationale. Fondé sur l'universalisme républicain, il valorise une identité nationale commune et l'éducation publique et laïque comme des piliers de la citoyenneté active qui laissent peu de place à l'acceptation de la diversité. Certains auteurs l'associent à une orientation assimilationniste (Barrette *et al.*, 2004 ; Sabatier et Berry, 1999), même si ce modèle est plus nuancé (Kamiejski *et al.*, 2012).

Finalement, on ne peut parler du contexte sociohistorique sans mentionner les normes, valeurs et croyances qui sont à la fois enracinées dans ce dernier tout en le constituant en partie. Il s'agit de concepts fondamentaux en sociologie et en anthropologie qui influencent profondément le comportement individuel et collectif dans une société. Les normes sont des règles ou des attentes sociales qui « [...] guident et régulent les comportements des individus en les renseignant sur ce qu'il faut (prescription) ou ne faut pas (proscription) faire dans une situation donnée » (Nugier et Chekroun, 2021), elles peuvent donc être aussi considérées comme des contraintes sociales (Durkheim, 2002). Elles définissent ce qui est considéré comme approprié ou acceptable dans différents contextes sociaux. Les normes peuvent être formelles (comme des lois et des règlements) ou informelles (comme des conventions sociales et des coutumes). Les valeurs sont des principes ou des idéaux considérés comme importants, dignes de respect et souhaitables par une société (Weber, 1993, 2003). Elles guident les choix individuels et collectifs en déterminant ce qui est perçu comme juste, bon ou désirable. Les valeurs peuvent inclure des concepts comme la liberté, l'égalité, la justice, l'honnêteté, la tolérance, etc. Pour leur part, les croyances sont des convictions mentales ou des orientations vers certaines idées ou propositions que nous acceptons comme étant vraies ou probables, souvent liées à des questions religieuses, morales, politiques ou philosophiques (James, 1960). Elles peuvent être basées sur des éléments factuels ou être fondées sur la foi, la tradition ou l'expérience personnelle. Ensemble, ces trois éléments forment une partie essentielle de la culture d'une société, influençant les attitudes, les comportements, les interactions sociales et les institutions. Ils contribuent également à façonner les identités individuelles et collectives et à structurer les relations sociales et politiques au sein d'une communauté.

2/ **Vignettes**

VIGNETTE 8.1 / **Illustration**

Alejandro est un travailleur immigrant venu au Québec pour cueillir des fraises. Depuis des semaines, il a mal au dos, mais, ce matin, il n'arrive pas à se lever de son lit. Son contremaître l'amène à l'urgence où il rencontre un médecin. Un de ses amis, qui maîtrise le français mieux que lui, l'accompagne. Après plusieurs examens, le pronostic est assez mauvais : une vertèbre est déplacée. Derrière le comptoir, le médecin se demande pourquoi ce travailleur n'est pas venu consulter avant puisqu'il n'aurait pas dû continuer à travailler dans sa condition. Une infirmière lui dit que Alejandro est dans une situation qui l'empêche fort probablement de dévoiler toutes ses difficultés : son statut d'immigration (et probablement l'argent qu'il envoie aux membres de sa famille pour vivre dans son pays d'origine) dépend du maintien de son emploi, sans compter que le climat anti-immigrant lui inspire beaucoup de méfiance envers la société d'accueil. Elle continue en disant qu'il est fort probable que son employeur reproduit une vision largement répandue dans la société selon laquelle les travailleurs immigrants doivent être reconnaissants de leur chance d'être au Québec, et ce, malgré les conditions de travail difficiles, voire inhumaines. La vision néolibérale promue par les sociétés occidentales qui voit les immigrants comme des ressources et que, comme toute ressource, ils ne valent plus rien s'ils sont blessés. Le médecin peut mieux comprendre quelques éléments qui expliquent pourquoi Alejandro n'est pas venu consulter avant.

VIGNETTE 8.2 / **Réflexion**

Dans le contexte des formations dans le milieu de la santé et des services sociaux (CISSS ou CIUSSS), il a été remarqué que certains termes soulèvent un questionnement implicitement ou explicitement politique et occasionnent des prises de positions souvent fortes et des débats :

- Le concept d'accommodement raisonnable et sa pratique concrète.

- La question de la maîtrise suffisante du français et les enjeux pratiques autour des services d'interprétariat, formel ou informel.
- Les positions divergentes concernant la multiculturalité ou l'interculturalité vs les principes « universels ».

Pour aborder l'enjeu de formation, malgré les différentes conceptions de « ce qu'on observe », voici quelques éléments à prendre en considération :

- Une réflexion sur le prescrit (normes professionnelles, organisationnelles, juridiques, politiques et l'activité réelle d'intervention en santé ou service social).
- L'importance des convictions personnelles des participants et leur rapport à la visée interculturelle.
- D'un niveau de réflexions complexes et plus abstraites, l'importance de bien documenter le champ des exigences normatives (politiques fédérales, provinciales, charte des droits et libertés, dispositions juridiques, règles professionnelles et leur évolution historique) en les rattachant toujours à des situations de pratiques vécues, très concrètes, pour montrer les adaptations nécessaires et incontournables, et l'espace de créativité de chacun et chacune aujourd'hui (Rhéaume, 2017).

VIGNETTE 8.3 / Réflexion et stratégie

Dans le milieu universitaire et communautaire, lorsqu'on aborde divers facteurs historiques et politiques, il y a parfois des tensions concernant la conception que les individus peuvent avoir d'éléments ayant été politisés à travers le temps. Pensons notamment à la place du multiculturalisme et de l'interculturalisme au Québec. Il y a aussi des préconceptions provenant de l'image que la personne s'est forgée concernant son appartenance au groupe majoritaire ou à divers groupes qui, lors des exemples mis de l'avant, sont associés par la suite à des événements peu reluisants de l'histoire. Il y a encore ici un travail à faire en ce qui concerne le sentiment d'appartenance identitaire, qui peut créer des inconforts chez les personnes. ►

Une stratégie souvent utilisée est de parler en général tout en donnant des exemples concrets. Par la suite, on défait le lien entre la question personnelle et celle propre aux structures ou aux organisations afin de porter le regard ailleurs. En d'autres termes, il faut faire faire aux gens un saut de niveau ou d'échelle d'analyse pour préserver l'intégrité de la personne (sauver la face dans l'idée de Goffman, 1982). Par exemple, en parlant du traitement des minorités francophones au XIX^e et au début du XX^e siècle, on leur fait remarquer les tendances à discriminer ces minorités en tant que groupe migrant (aux États-Unis ou ailleurs) ou minoritaire et on note les liens à faire avec le traitement d'autres groupes en situation minoritaire provenant de diverses vagues migratoires. Par la suite, on les transporte au contexte présent pour leur montrer comment on discrimine divers groupes en ce moment, tout en portant attention au fait que c'est le produit de structures mises en place (p. ex. les changements effectués dans le Programme de l'expérience québécoise [PEQ] qui rendent plus difficile l'accès à la résidence permanente à certains types de travailleuses et travailleurs migrants temporaires ainsi qu'aux personnes étudiantes internationales et leur famille et, en novembre 2025, sa simple abolition par le gouvernement provincial).

L'enseignant doit porter une attention particulière à ne pas condamner la position de la personne apprenante et à ramener cela au cadre organisationnel ou législatif qui donne les cadres particuliers d'actions possibles. De plus, il est important de bien montrer que la personne garde toujours une part d'action qui lui permet d'agir, même au sein de cadres plus restrictifs. Un danger majeur provient de la réaction défaitiste qui peut émerger lorsque nous expliquons les problèmes liés aux structures et aux organisations. Il y a parfois une réaction d'impuissance qui se reflète par la question : que pouvons-nous faire alors ? Il faut donc être prêt à donner des exemples d'actions qui ont porté leurs fruits et insister sur le fait que les structures et les organisations ne sont pas immuables.

VIGNETTE 8.4 / Mise en garde et stratégie

Certains concepts éveillent beaucoup de préjugés en rapport avec leur traitement médiatique. Pour démystifier certains préjugés et expliquer des concepts, il est souvent possible d'utiliser des exemples. Ces derniers peuvent permettre de mieux intégrer la théorie et de faire des liens. Par exemple, on peut utiliser un rapport sur les réfugiés dans le monde pour démontrer que ceux reçus au Canada représentent une goutte dans l'océan et ainsi défaire le préjugé selon lequel le Canada est inondé de réfugiés. Cela permet de mettre la table sur l'accueil et les politiques publiques : le Canada a toujours choisi et continue de choisir ses personnes immigrantes et migrantes.

3 / Pour aller plus loin

- Ajari, N. (2022). « En conversation avec la mort : Tommy J. Curry et les discours philosophiques de la masculinité noire », *Itinéraires. Littérature, textes, cultures*, (20213). <https://doi.org/10.4000/itineraires.11430>
- Ancil, P. (1988). *Le rendez-vous manqué : les juifs de Montréal face au Québec de l'entre-deux-guerres*. Institut québécois de recherche sur la culture, Diffusion Prologue.
- Demorgon, J. et Hess, R. (1996). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Anthropos (diff. Economica).
- Emongo, L. et White, B. W. (dir.). (2014). *L'interculturel au Québec : rencontres historiques et enjeux politiques*. Presses de l'Université de Montréal.
- Frozzini, J. et Law, A. J. (2017a). *Immigrant and Migrant Workers Organizing in Canada and the United States: Casework and Campaigns in a Neoliberal Era*. Lexington Books.
- Frozzini, J. et Law, A. J. (2017b). « Pour une compréhension de l'hétérogénéité des visions du monde lors de l'implication dans la défense et l'aide aux (im)migrants », *Anthropologie et Sociétés*, 41(3), 131-154. <https://doi.org/10.7202/1043045ar>
- Halualani, R. T., Fassett, D. L., Huynh Thi Anh Morrison, Jennifer et Shaou-Whea Dodge, P. (2006). « Between the structural and the personal: Situated sense-makings of "race" », *Communication and Critical/Cultural Studies*, 3(1), 70-93. <https://doi.org/10.1080/14791420500505700>
- López-Rocha, S. (2021). « Refocusing the development of critical intercultural competence in higher education: Challenges and opportunities », *Language and Intercultural Communication*, 21(1), 118-131. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1833900>
- Mills, C. W. (2023). *Le contrat racial* (traduit par A. Ndiaye). Mémoire d'encrier.

Aspect systémique et transversal des enjeux de pouvoir

1 / Théorie

Comme mentionné au chapitre 7, notre société est hiérarchisée de façon qu'il existe des relations asymétriques entre individus ou groupes, où certains détiennent plus de pouvoir que d'autres. Ces asymétries peuvent être observées par les inégalités au sein de nos sociétés. Alors que l'égalité vise à assurer que tous les individus ou groupes reçoivent le même traitement, les mêmes possibilités ou les mêmes droits, l'inégalité se réfère à la disparité ou à la différence dans la répartition des ressources, des possibilités ou des résultats entre les individus ou les groupes au sein d'une société (Sen, 2001). Cette disparité peut être économique, sociale, politique, éducative, etc. Lorsque les ressources sont distribuées en fonction des besoins individuels ou des circonstances particulières, il s'agit d'équité. Contrairement à l'égalité, qui vise une distribution uniforme, l'équité reconnaît que certaines personnes peuvent avoir besoin de soutien supplémentaire pour atteindre un niveau de participation et de bien-être satisfaisant dans la société.

Lorsque ces relations asymétriques mènent au traitement d'un groupe de manière injuste en raison de caractéristiques particulières, il s'agit de discrimination. Selon la Charte des droits et libertés de la personne, il est interdit de discriminer sur des motifs de race, de couleur, de sexe, d'identité ou expression de genre, de grossesse, d'orientation sexuelle, d'état civil, d'âge (sauf dans la mesure prévue par la loi), de religion, de convictions politiques, de langue, d'origine ethnique ou nationale, de condition sociale, de handicap ou de l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap. Il existe différentes formes de discrimination. Selon la Commission des droits

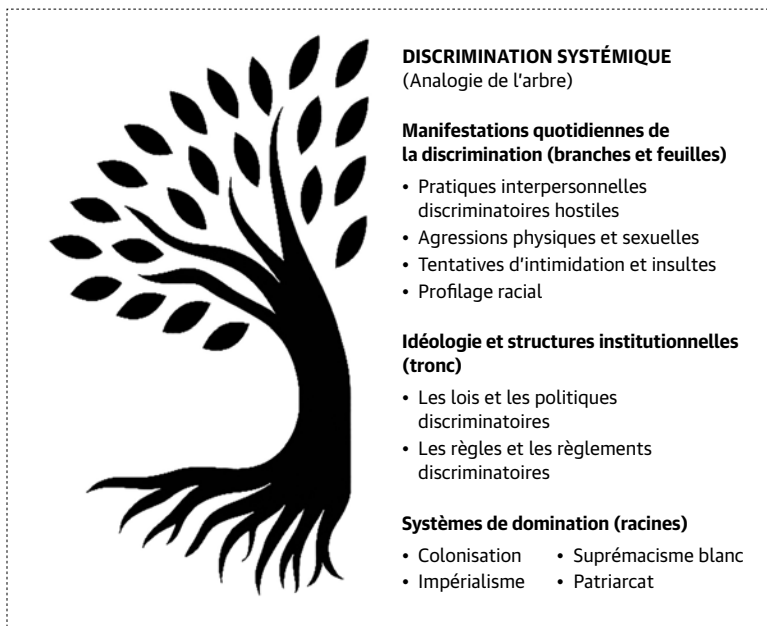
de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), la discrimination directe est la forme la plus évidente et la plus flagrante de discrimination. Elle survient lorsqu'une personne est traitée différemment en raison d'un motif de discrimination interdit, de manière ouverte et avouée. Souvent, il y a une intention de discriminer un individu ou un groupe en raison de caractéristiques réelles ou présumées. Il peut s'agir, par exemple, de refuser la candidature d'une personne en raison de son appartenance à une minorité ethnique ou de refuser de louer un appartement à une personne en raison de ses faibles revenus. Pour sa part, la discrimination indirecte est plus subtile que la discrimination directe et se produit généralement sans intention de discriminer. Elle découle de l'application uniforme d'une norme, d'une politique, d'une règle ou d'une pratique apparemment neutre, mais qui a un effet discriminatoire sur un individu ou une catégorie d'individus en leur imposant des obligations ou des conditions restrictives non imposées à d'autres. Même si l'effet discriminatoire n'a pas été voulu ni prévu, il existe. Par exemple, les jours fériés basés sur les fêtes catholiques peuvent désavantager les personnes appartenant à des groupes religieux minoritaires, tout comme l'interdiction d'animaux dans un lieu public peut discriminer les personnes handicapées ayant besoin d'un chien guide ou d'assistance. Finalement, la discrimination systémique est la somme des effets d'exclusion disproportionnés résultant de préjugés et de stéréotypes inconscients en conjonction avec des politiques, des pratiques institutionnelles adoptées ou des modèles organisationnels. Elle a souvent des effets durables sur des groupes identifiables en raison de caractéristiques comme le sexe, l'âge, la couleur de la peau ou le handicap. Dans le système d'emploi, la discrimination systémique peut se manifester par des perspectives d'embauche et d'avancement disproportionnellement défavorables pour les femmes, les Autochtones, les minorités ethniques, les minorités visibles et les personnes handicapées.

Pour bien saisir l'aspect systémique et transversal des enjeux de pouvoir, la figure de l'arbre telle qu'élaborée par Michèle Vatz-Laaroussi et le Comité Longueuil Villes Sans Racisme ni Discrimination¹ (CLVsSRD, 2022) est une image qui illustre très bien les différents niveaux et

1 La figure élaborée par Michèle Vatz-Laaroussi et al. concerne le racisme systémique. Nous croyons que le racisme peut être considéré comme une forme de discrimination précisément liée à la race et à l'idée de supériorité raciale, alors que la discrimination peut être basée sur une variété de caractéristiques (race, sexe, âge, etc.). Nous croyons ainsi que la figure de l'arbre peut être élargie pour illustrer le phénomène de la discrimination.

éléments de la discrimination (voir figure 9.1). Les racines de l'arbre représentent les causes profondes et invisibles de la discrimination. Elles incluent les préjugés historiques et culturels comme mentionné dans la section précédente, les croyances et idéologies ancrées dans la société au fil du temps, le colonialisme et l'esclavage qui ont structuré les hiérarchies raciales, ainsi que les normes sociales qui perpétuent les inégalités, comme le patriarcat. Le tronc de l'arbre symbolise les structures et les institutions qui soutiennent et perpétuent ces systèmes de domination, telles que les lois, les politiques et les règlements discriminatoires, par exemple la Loi sur les Indiens, les différents règlements qui désavantagent les femmes lors de congés de maternité ou toutes les lois qui restreignent les droits de certaines catégories de résidents du Canada, notamment les travailleurs temporaires. Les branches de l'arbre représentent les manifestations quotidiennes de la discrimination, comme les actes directs d'agression, le profilage racial, les discriminations sur le marché du travail, y compris les inégalités salariales et les barrières à la progression professionnelle.

FIGURE 9.1 / Métaphore des niveaux et éléments de la discrimination systémique



Source : Inspiré de CLVsSRD (2022, p. 18).

La métaphore de l'arbre permet de comprendre que la discrimination n'est pas seulement le résultat de comportements individuels, mais qu'elle est enracinée dans des structures profondes et historiques, ce qui fait qu'elle est systémique. En effet, la discrimination systémique prend racine dans des systèmes et des institutions qui, à leur tour, produisent des inégalités visibles et affectent la vie quotidienne des individus, mettant en lumière la complexité du phénomène et la nécessité d'une approche holistique pour le combattre.

Les discriminations peuvent être considérées comme une forme de violation des principes de justice. La justice est souvent conceptualisée de deux manières principales : la justice distributive et la justice procédurale. Selon Rawls (1999), la justice distributive concerne la perception de l'équité dans la distribution des ressources et des bénéfices au sein de la société. Dans sa théorie de la justice, Rawls suggère que les inégalités socioéconomiques ne sont justifiées que si elles bénéficient aux membres les plus défavorisés de la société (principe de différence). Les ressources peuvent être distribuées selon différents critères comme le besoin, le mérite ou l'égalité stricte. La justice procédurale, quant à elle, concerne la perception de l'équité des processus et des procédures utilisés pour prendre des décisions. Les travaux d'auteurs comme Tom Tyler (2006) montrent que les gens sont plus susceptibles d'accepter des décisions, même défavorables, si elles perçoivent que les procédures utilisées pour les prendre sont justes et transparentes. Les critères de cette justice incluent des autorités dignes de confiance et qui se préoccupent du bien-être des personnes concernées par leurs décisions ; que tous les individus soient traités avec respect et dignité ; la participation des parties prenantes (occasions d'exprimer leurs préoccupations et de donner leur version des faits) ; et la cohérence et la transparence des processus décisionnels.

Ainsi, certaines formes de discrimination peuvent être considérées comme des cas d'injustice distributive étant donné les inégalités perçues dans la distribution des ressources et des bénéfices, incluant des disparités économiques, sociales et politiques qui ne respectent pas les principes d'équité, comme les disparités salariales entre genres ou les inégalités d'accès à l'éducation et aux soins de santé. D'un autre côté, lorsqu'on parle d'injustice procédurale, on peut penser à l'exemple typique du profilage racial. Le profilage racial est une pratique

où les autorités (comme la police) utilisent la race ou l'ethnicité comme un facteur clé pour suspecter des individus d'activités illégales, plutôt que d'obtenir des preuves objectives (Harris, 2003). Le profilage racial illustre un processus décisionnel biaisé et discriminatoire. Selon Turenne et la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2005, p. 15), il s'agit :

[d'une] action prise par une ou des personnes en situation d'autorité à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes, pour des raisons de sûreté, de sécurité ou de protection du public, qui repose sur des facteurs d'appartenance réelle ou présumée, telle la race, la couleur, l'origine ethnique ou nationale ou la religion, sans motif réel ou soupçon raisonnable, et qui a pour effet d'exposer la personne à un examen ou à un traitement différent. Le profilage racial inclut aussi toute action de personnes en situation d'autorité qui appliquent une mesure de façon disproportionnée sur des segments de la population du fait, notamment, de leur appartenance raciale, ethnique ou nationale ou religieuse, réelle ou présumée.

Le profilage racial est une forme de discrimination qui peut prendre source dans le racisme. Le racisme est une idéologie ou une attitude discriminatoire basée sur la croyance en la supériorité ou l'infériorité d'une certaine race par rapport à d'autres. Cela se manifeste parfois par des préjugés, des stéréotypes ou des discriminations à l'égard des individus ou des groupes en raison de leur race ou de leur origine ethnique. Le racisme peut être explicite et ouvertement hostile, mais il peut aussi être plus subtil et se manifester à travers des attitudes implicites, des comportements institutionnels ou des politiques discriminatoires. Le cas de George Floyd est un exemple criant de profilage racial et de racisme. Floyd a été appréhendé par la police pour une suspicion de délit mineur présumé et l'interaction a rapidement escaladé en violence excessive, culminant dans sa mort sous le genou d'un policier. Les recherches indiquent que les personnes noires sont plus susceptibles d'être traitées de manière disproportionnée par les forces de l'ordre aux États-Unis et dans d'autres pays, dont le Canada, ce qui peut inclure un usage démesuré de la force et des résultats plus sévères dans le système judiciaire (Culhane et Wiser, 2024 ;

Mears *et al.*, 2017; Schuck, 2004). Cela reflète un problème plus large de racisme systémique qui influence les interactions quotidiennes avec les forces de l'ordre et le système de justice.

Finalement, un concept très utile pour enrichir la compréhension des aspects systémiques des relations de pouvoir est l'intersectionnalité. L'intersectionnalité désigne l'analyse des interactions entre différentes formes de discrimination et d'oppression, telles que le racisme, le sexisme, l'homophobie, la classe sociale, etc. Plutôt que de traiter chaque forme d'oppression séparément, l'intersectionnalité examine comment ces différentes dimensions de l'identité se chevauchent et interagissent, créant des expériences uniques de marginalisation ou de privilège pour différentes personnes (Crenshaw, 1989). Par exemple, une femme noire peut faire face à des formes de discrimination qui ne sont pas seulement basées sur le sexe ou sur la race individuellement, mais sur une combinaison des deux, influencée également par d'autres aspects de son identité comme sa classe sociale ou son orientation sexuelle. Ainsi, lors du processus de décentration tel qu'expliqué au chapitre 5, l'intersectionnalité aide à éviter les généralisations simplistes en reconnaissant la complexité des identités et des relations de pouvoir dans la société contemporaine avec ses divers systèmes oppressifs.

2 / **Vignettes**

VIGNETTE 9.1 / **Mise en garde et stratégie**

Dans des contextes variés (institutionnel, communautaire, municipal en particulier auprès des gestionnaires et des intervenants et intervenantes de première ligne), la principale difficulté consiste en la déconstruction de la perception problématique de la diversité ethnoculturelle. Les personnes ayant un profil différent de la majorité représentent souvent une source d'incertitude pour les organisations. En particulier, pour les personnes en autorité, cette zone d'incertitude devient déstabilisante pour le pouvoir établi, car elle nécessite parfois un ajustement des pratiques de gestion interprétées à tort comme des accommodements raisonnables qui portent atteinte aux droits de la majorité.

À partir des incidents critiques, recadrer ces pratiques dans le contexte organisationnel en questionnant en quoi celles-ci constituent une dérogation aux droits de la majorité et surtout au mandat de l'organisation, permet de faire prendre conscience de ces dynamiques de pouvoir et d'entamer une réflexion sur ce qui peut être mis en place pour prévenir les débordements.

La stratégie fondée sur les incidents critiques rejoint la personne dans son horizon intime et professionnel. Il est possible de dégager des pistes de rencontre et de dialogue par une dialectique entre la relation personnelle et le rôle de la personne dans l'organisation, autrement dit entre l'acteur et le système. On recentre les personnes sur leur mandat dans l'organisation et sur les qualités personnelles et professionnelles pour le remplir. La fonction de formateur à l'interculturel ne relève pas du prosélytisme, mais de l'accompagnement à l'acquisition d'une sensibilité interculturelle définie comme la capacité d'intégrer le savoir et les réalités ethnoculturelles dans les pratiques institutionnelles.

VIGNETTE 9.2 / **Réflexion et stratégie**

Dans le cadre d'un cours universitaire de premier cycle, j'avais amené des statistiques sur le poids de certaines communautés dans la population et leur surreprésentation dans certains pans de la société (prisons, quartiers pauvres, emplois à haut risques d'accidents) ou sous-représentation dans d'autres pans de la société (postes de cadre, octrois de subventions, etc.). Je demandais ensuite aux étudiants s'ils croyaient que ces chiffres s'expliquaient seulement par «la culture» de ces groupes: est-ce que vous pensez que c'est intrinsèque aux personnes de tel groupe de ne pas pouvoir être cadre ou d'être jugées comme des criminels?

De cette façon, je leur faisais prendre conscience qu'il y avait d'autres forces qui entraient en jeu dans ces inégalités. Nous pouvions ainsi entamer une discussion sur les enjeux de pouvoir dans une perspective sociétale et historique.

3 / Pour aller plus loin

- Ainsa, F. (2005). « Le destin de l'utopie comme métissage », *Diogène*, 209(1), 34-49. <https://doi.org/10.3917/dio.209.0034>
- Bilge, S. et Forcier, M. (2017, 1^{er} mars). « La racialisation », *Droits & libertés*. <https://liguedesdroits.ca/la-racialisation/>
- Commission canadienne des droits de la personne (CCDP) (2023). *Document de réflexion sur l'intolérance religieuse*. <https://www.ccdp-chrc.gc.ca/ressources/publications/document-de-reflexion-sur-lintolerance-religieuse>
- Côté, D., White, B., Dubé, J. et Gravel, S. (2023). « Are healthcare systems failing immigrants? Transnational migration and social exclusion in the workers' compensation process in Québec », *International Migration Review*, 59(2), 1018-1043. <https://doi.org/10.1177/01979183231180192>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Frozzi, J. (2018). « Intercultural cities and the problem with loaded words », dans B. W. White (dir.), *Intercultural Cities: Policy and Practice for a New Era* (p. 317-328). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62603-1_12
- Frozzi, J. et Law, A. J. (2017b). « Pour une compréhension de l'hétérogénéité des visions du monde lors de l'implication dans la défense et l'aide aux (im)migrants », *Anthropologie et Sociétés*, 41(3), 131-154. <https://doi.org/10.7202/1043045ar>
- Ligue des droits et libertés (2022, 8 juillet). *Le racisme systémique... Parlons-en !* [droits]. Ligue des droits et libertés. <https://liguedesdroits.ca/brochure-le-racisme-systemique-parlons-en/>
- Noreau, P., Bernheim, E., Cotnoir, P.-A., Dufour, P., Guay, J.-H. et Van Praagh, S. (2015). *Droits de la personne et diversité: rapport de recherche remis à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse* [rapport de recherche]. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. https://www.crdp.umontreal.ca/files/sites/101/2016/01/Rapport_Final_Diversite_Droits_Commission_2016.pdf
- Parazelli, M. et Ruelland, I. (2019). *Autorité et gestion de l'intervention sociale: Entre servitude et acception de pouvoir*. Presses de l'Université du Québec et Éditions IES.
- Rached, T. (réalisatrice). (1985). *Haïti (Québec)* [documentaire]. Office national du Film du Canada. https://www.onf.ca/film/haïti_quebec/
- Rhéaume, J. (2017). « L'ethnicité, l'intervention et l'interculturalité », *Alterstice*, 7(1), 77-87. <https://doi.org/10.7202/1040613ar>
- Vatz Laaroussi, M. (2019). « Les dynamiques d'intégration et d'inclusion des personnes et des familles immigrantes et réfugiées: une responsabilité partagée », dans L. Raché et B. Taïbi (dir.), *L'intervention interculturelle* (3^e édition, p. 54-79). Chenelière Éducation.

Savoir identifier et décrire des situations interculturelles

1 / Théorie

Dans des contextes diversifiés, il existe un nombre infini d'interactions quotidiennes où les différences de codes culturels peuvent conduire à certains enjeux communicationnels (ou autres) qui peuvent à leur tour conduire à diverses formes d'exclusion sociale et économique (White *et al.*, 2022). L'identification et la description de ce qui est à observer peuvent différer selon le contexte ainsi que la posture et les objectifs des acteurs, mais elles nous semblent nécessaires pour éviter les distorsions et, par le fait même, faciliter l'intercompréhension. Elles permettent : 1) de s'assurer que tout le monde s'arrête pour observer le même phénomène ; et 2) d'effectuer la distinction entre l'événement et les préoccupations des acteurs¹.

1.1 / Identifier la situation

La première étape est celle de l'identification des enjeux ou des problématiques communicationnelles (ou autres) que nous rencontrons. Nous utilisons l'image du nœud pour désigner les points problématiques ou les impasses qui peuvent être le fait d'une incompréhension entre deux parties en raison de différences culturelles, de positionnements différents des agents sociaux ou autres facteurs, comme des malentendus ou des conflits de perception.

1 Ici, nous privilégions la méthodologie de l'analyse des situations interculturelles par rapport à d'autres, notamment celle des incidents critiques (Cohen-Emerique, 2007, 2015) qui reste à l'échelle de l'action individuelle, tandis que celle des situations interculturelles permet d'inclure ou de mettre en lumière les barrières systémiques (organisationnelles ou institutionnelles) (White *et al.*, 2022 ; White et Gratton, 2017).

Le « nœud » symbolise ici un point où les significations, les attentes ou les comportements divergent et créent une barrière à la compréhension, mais il peut aussi indiquer des barrières concrètes reliées aux relations de pouvoir ou à la discrimination qui empêchent d'avancer. Le nœud peut aussi signifier un point de raccordement et donc un lien où il y a eu une rupture (Emongo, 1997 ; Frozzini, 2025). Plusieurs concepts peuvent être utilisés pour identifier ce nœud, notamment enjeu, barrière, obstacle, problème. L'image du nœud est intéressante puisqu'elle illustre le blocage, tout en mettant de l'avant la possibilité de défaire ce nœud et de rétablir la convivialité des interactions (Frozzini, 2024, 2025).

Il peut être ardu d'identifier ces nœuds, puisqu'il s'agit d'un exercice qui n'est pas naturel, notamment attribuable à l'ethnocentrisme (voir chapitre 6), mais aussi à cause des automatismes cognitifs, puisque notre cerveau a tendance à privilégier des raccourcis mentaux (des stratégies mentales) pour prendre des décisions rapidement et efficacement sans analyser tous les détails d'une situation (Kahneman, 2011). Cette tendance est le produit de ce qui est maintenant connu sous le vocable « biais cognitifs » ou « biais inconscients » (Brière *et al.*, 2022). Ces derniers orientent les individus pour interpréter les comportements, les mots, les gestes, les corps, etc., selon leur propre cadre de référence ou leurs affinités, qu'ils considèrent comme la norme parce qu'ils y sont exposés régulièrement dans leur milieu. Ces biais limitent la capacité à identifier les différences culturelles comme des sources potentielles de malentendu, de possibilités ou de richesses.

Il est donc important ici d'être attentif aux affects. Les affects jouent un rôle clé dans l'identification des nœuds de communication. Les affects ont longtemps été compris comme « des réactions biologiques automatiques et brèves, déclenchées par des stimuli internes ou externes, qui orientent l'attention vers des éléments importants de l'environnement » (Tomkins, 1962, traduction libre). Toutefois, aujourd'hui, nous savons aussi qu'ils peuvent être compris comme une forme de jugement, qu'ils laissent des impressions et impliquent un investissement dans des normes (Ahmed, 2004). Ainsi, si les affects constituent des réactions émotionnelles immédiates et souvent involontaires ressenties face à une situation, ils participent à l'orientation de la personne vers une posture

particulière face à une situation tout en aidant à la catégoriser (la juger). Être attentif aux affects permet de détecter des signaux d'alarme émotionnels qui révèlent que la situation ne se passe pas comme les personnes impliquées l'avaient imaginée ou anticipée (Arsenault *et al.*, 2024). Ainsi, un sentiment de surprise peut indiquer qu'un événement ou un comportement ne correspond pas aux attentes d'une personne. Par exemple, il est possible d'être surpris de l'absence de contact visuel lors d'une conversation, pensant que ceci démontre, dans sa culture, du désintérêt ou un manque de respect, alors qu'il pourrait signifier du respect dans une autre culture. Dans d'autres circonstances, il peut s'agir de frustration ou d'irritation signalant un blocage ou une difficulté à comprendre un message ou un comportement. Par exemple, le fait d'être irrité par des réponses indirectes qui, pour certains groupes, ont comme objectif d'éviter la confrontation. Nous pouvons aussi mentionner la confusion (se sentir perdu ou déconcerté par des comportements inattendus) qui peut se produire lorsque nous ne savons pas comment réagir ou interpréter une situation qui peut indiquer un nœud dans la situation. Dans la rencontre interculturelle, la notion de « choc culturel » (Genest *et al.*, 2021) est souvent utilisée pour décrire ce moment.

Prenons un exemple concret²:

Aujourd'hui, dans une garderie en milieu familial, une éducatrice a eu beaucoup de difficultés avec un des enfants, des difficultés qui se répètent depuis plusieurs semaines et qui perturbent tout le fonctionnement de son groupe. Elle a déjà abordé plusieurs fois cette problématique avec les parents et les a même dirigés vers des services gratuits du gouvernement qui pourraient faire une différence au quotidien, tant pour les parents que pour l'éducatrice. Aujourd'hui, elle se sent vraiment frustrée et vexée puisqu'ils n'ont toujours pas fait de démarches pour profiter de ces services.

Cette frustration indique que la conversation qu'elle a eue ne s'est pas déroulée comme l'éducatrice s'attendait. Sa frustration vient du fait que la réaction des parents n'est pas la réaction qu'elle attendait et cela est l'indicateur d'un nœud dans la communication.

2 Il est important de préciser que des situations peuvent être vécues dans tous les milieux, tant professionnels que personnels. Bien que l'exemple sélectionné aurait pu être tout autre, celui-ci, tiré d'un contexte donné, a été sélectionné pour illustrer une situation qui peut être vécue par une large tranche de la population (les parents avec des enfants en services de garde) pour tenter de sortir d'un cadre professionnel particulier même si, finalement, une plus grande attention est portée à la profession d'éducatrice à la petite enfance.

1.2 / **Décrire la situation**

Au moment où les affects nous indiquent qu'il se passe quelque chose, il est important de s'arrêter et de prendre un pas de recul. Les émotions sont de forts moteurs et d'importants indicateurs, mais elles peuvent brouiller la compréhension des enjeux interculturels, puisqu'elles sont ancrées dans notre propre compréhension du monde et qu'il est primordial de mettre nos biais en relief et de s'ouvrir à d'autres possibilités si le but est de défaire les nœuds dans la communication et dans les relations. Ce pas de recul sert à poser un regard sur la situation afin d'identifier ce qui est réellement en jeu. C'est à ce moment que les concepts vus dans les chapitres précédents nous donnent des clés pour l'analyse des situations. C'est aussi à ce moment que les savoirs culturels peuvent être utiles, c'est-à-dire des connaissances à propos des autres cultures. Ces savoirs sont utiles, mais trop souvent vus comme la solution ultime aux enjeux des relations interculturelles. Il faut comprendre qu'un savoir élargi permet d'aller puiser dans une variété de données nous permettant de parfaire notre compréhension des situations. Cependant, il est d'une importance capitale de comprendre que ce savoir culturel n'est pas une solution en soi. Au moins deux éléments peuvent être mentionnés ici : 1) les différences culturelles sont trop nombreuses pour être toutes maîtrisées et de ne s'appuyer que sur celles-ci a de fortes chances de nous mettre dans l'embarras pour des situations qui dépassent nos connaissances ; et 2) nous ne devons pas oublier que la diversité culturelle est une diversité parmi tant d'autres, ce qui fait que, parmi un groupe culturel donné, il existe de multiples diversités (voir chapitre 5), et que les connaissances culturelles, si elles sont utilisées comme les seuls outils dans la situation, peuvent nous mener vers le piège du culturalisme.

L'objectif est d'arriver à décrire la situation de la manière la plus claire possible, tout en situant mieux les émotions. Il s'agit ici d'offrir une description de la situation qui est claire et qui contient les informations qui sont pertinentes à sa compréhension, sans plus. Ce travail de description nous permet : 1) d'identifier la situation précise à dénouer ; 2) de se situer dans la situation (centration) ; 3) de comprendre ses préoccupations à propos de la situation ; et 4) d'identifier les différences qui font la différence.

1.2.1 / Identifier la situation précise

Dans un premier temps, il est important de se centrer sur la situation précise qui est vécue. Il est donc recommandé d'avancer graduellement, d'aborder les enjeux un à un. Cela permet de mieux comprendre ce qui se passe et de ne pas se sentir dépassé par l'ampleur de la tâche. Il faut aller au plus concret : un comportement précis, une réaction précise, un moment précis, etc. Dans l'exemple suivant, c'est l'inaction des parents à la suite des recommandations d'un programme gouvernemental pouvant aider l'éducatrice et les parents à gérer des comportements difficiles qui est la source des frustrations.

Dans une garderie, l'éducatrice d'un enfant issu de l'immigration exprime aux parents que ce dernier a des comportements problématiques et leur propose un programme gouvernemental qui leur apportera de l'aide avec cette situation. Les parents ne font pas les démarches et laissent la situation dégénérer. L'éducatrice est offusquée du manque de réaction des parents, elle ne se sent ni respectée ni soutenue.

1.2.2 / Centration

Pour analyser une situation et dépasser les limites du savoir culturel, on propose de passer par une fine connaissance de soi et de ses propres cadres culturels. Cette connaissance de soi permet une communication plus transparente et l'identification des éléments à la source de l'incompréhension ou des barrières systémiques. Si, moi, en tant qu'acteur dans la rencontre, je peux identifier les éléments de ma propre culture ou les marqueurs et facteurs identitaires qui sont en jeu dans la situation, j'aurai fait un pas vers l'avant dans la démystification du nœud en question. Un autre avantage considérable de commencer par la connaissance de soi plutôt que par la connaissance de l'autre, c'est que le soi (ou le moi selon votre posture) a un sens de continuité (de cohérence à travers le temps, le fait d'être soi-même) qui est présent lors de tout type de situations rencontrées, alors que les autres acteurs, le contexte et les enjeux, eux, peuvent changer constamment. Ainsi, se connaître ou être attentif à sa posture devant l'autre est une connaissance qui pourra être mobilisée lors des interactions dans des situations particulières, aussi divergentes soient-elles.

Dans l'exemple de situation précédente, l'éducatrice est offusquée et elle pourrait, sur le coup de l'émotion, se désengager des parents. Néanmoins, elle veut ce qu'il y a de mieux pour l'enfant et cela consiste en une bonne collaboration avec les parents. Pour ce faire, elle prend un pas de recul et réfléchit à la situation. Elle ne comprend pas pourquoi les parents ne prennent pas ses conseils au sérieux et ne profitent pas des services qui leur sont accessibles. La première étape, c'est de bien comprendre de quel point de vue elle observe la situation, c'est-à-dire «j'observe ou j'analyse cette situation en tant que...». L'idée du «en tant que» fait référence à la manière dont les individus se définissent et se positionnent dans une interaction en fonction des marqueurs ou des facteurs identitaires et de leur rôle social. Elle est liée à la capacité de l'individu à endosser plusieurs identités culturelles ou sociales selon les contextes (voir chapitre 4). Cela peut inclure des rôles sociaux, des statuts ou des affiliations ethniques.

Dans la situation présentée, l'éducatrice parle tout d'abord «en tant que» éducatrice à l'enfance avec les compétences qui y sont liées. Elle parle ensuite en tant que travailleuse autonome et avec les conditions de travail qui y sont également liées. Elle parle finalement en tant que Québécoise et avec sa vision de l'éducation des enfants et sa confiance dans les institutions.

1.2.3 / Comprendre les préoccupations

En explorant nos préoccupations et en les situant mieux dans les interactions, nous continuons l'important travail de centration qui facilite l'identification des biais ou des préjugés (White *et al.*, 2022). Les préoccupations sont chargées émotionnellement et influencées par nos préjugés, elles sont une anticipation de notre compréhension ou perception qui n'est pas encore validée (voir Gadamer, 1996a). Ces préjugés peuvent biaiser notre compréhension des situations et nous mener vers des gestes ou des paroles qui peuvent avoir un effet discriminatoire. C'est le refus de les reconnaître et de les examiner qui doit être évité. Il doit y avoir un effort conscient pour limiter la portée négative (Pruneau, 2024) des préjugés qui n'ont pas été validés (Gadamer, 1996b). Le fait d'accepter que les préjugés fassent partie de nous tout en s'engageant à les corriger démontre une volonté de croissance personnelle et de respect des autres, mais aussi une volonté de connaissance. Reconnaître cette dynamique et entreprendre

un travail de réflexion critique est une démarche constructive qui améliore la qualité de nos interactions et de nos décisions. Lorsqu'on interroge nos préoccupations en portant une attention aux marqueurs identitaires qui s'activent à ce moment, cela permet de faire ressortir les préjugés en action et ainsi de les évaluer : quelle posture est-ce que j'adopte en ce moment (comme intervenant, comme femme, comme responsable d'un service, comme enseignant, comme travailleur social, etc.) ? Quelles sont les préoccupations que je ressens à partir de cette posture et à propos de la situation ? Quelles sont mes peurs si la situation n'est pas résolue ? L'ensemble de ces questions permet de mettre en lumière les préjugés liés aux postures adoptées, qu'elles soient personnelles, professionnelles, etc.

Identifier et comprendre les préoccupations qui sont en action permet de mieux analyser la situation. Des préoccupations de différents ordres, entre autres les préoccupations d'ordre personnel et professionnel, sont fort probablement en action. Effectuer une distinction est utile parce qu'elle nous donne des pistes de réflexions, mais aussi parce que les préoccupations identifiées serviront plus tard, lorsqu'il sera temps de penser à ce qu'il faut mettre en place pour dénouer le nœud. Dans l'exemple précédent, l'éducatrice est contrariée du manque d'intervention des parents lors des comportements difficiles.

Professionnellement, l'éducatrice se préoccupe de la manière dont cet enfant est éduqué à la maison et de ce qu'il en retire. En explorant ses préjugés, elle s'avoue avoir pensé que les petits garçons du Maghreb étaient traités comme des rois et que cela lui porte à croire que les parents ne lui imposent aucune limite, rendant les contraintes de la garderie insupportables pour ce dernier. D'un point de vue personnel, elle est épuisée de composer avec les comportements de l'enfant en question alors qu'elle pourrait très bien choisir de se faciliter la vie et décider de ne plus prendre l'enfant en charge (ce qu'elle peut faire étant donné qu'elle opère un milieu de garde familiale et a donc un statut de travailleuse autonome). Elle pense qu'il est possible que les parents n'aient pas bien compris son rôle d'éducatrice qui est plus qu'une simple nounou. Cette incompréhension les pousse peut-être à ne pas bien considérer son rôle dans l'éducation des enfants.

Si l'éducatrice ne réévalue pas ses préjugés pour analyser la situation et, par le fait même, laisse partir l'enfant, car cela semble être la décision la plus logique étant donné les circonstances, des effets nocifs peuvent se produire. Par exemple, obliger la maman (nouvelle arrivante) à quitter son emploi, durement décroché, le temps de trouver

un autre service de garde, ce qui peut être long quand on n'a aucun contact ni repère. Cela aurait l'effet de pousser une famille qui peut être en situation de précarité (puisqu'elle recommence sa vie à zéro ou que les diplômes des parents ne sont pas reconnus) dans une situation encore plus précaire. En réévaluant nos préjugés pour mettre en lumière nos biais inconscients, nous pourrions voir s'il n'y aurait pas une autre analyse de la situation qui permettrait de trouver une solution sans ces effets discriminatoires sur la famille.

1.2.4 / Différences

Dans un troisième temps, il est important d'identifier les éléments qui sont pertinents à la compréhension de la situation. Il s'agit, dans la pensée systémique, de *la différence qui fait la différence*. Celle-ci désigne un changement ou une distinction dans un système qui a un effet significatif sur la manière dont ce système fonctionne ou se développe (Bateson, 1987). En d'autres termes, il s'agit de la différence qui n'est pas simplement une variation sans effet tangible, mais une différence qui modifie ou influence profondément la situation. Ainsi, dans la situation de l'éducatrice, malgré les nombreuses différences qui existent entre elle et les parents en question, beaucoup de différences ne sont pas pertinentes. Par exemple, à première vue, la religion des parents ne semble pas pertinente dans cette situation, tout comme le métier des parents. Il pourrait y avoir des différences de langue qui briment la communication, mais, dans le cas présent, ce n'est pas le cas, alors il est inutile de préciser que l'éducatrice, tout comme les parents, maîtrise le français. Bien que ces différences pourraient avoir des effets sur la communication dans d'autres situations, elles ne sont pas pertinentes pour la situation étudiée et doivent être mises de côté pour aller vers les facteurs les plus pertinents dans la situation. Ainsi, l'origine des parents peut avoir une forte incidence sur la manière dont les enfants sont élevés, mais aussi sur le type de relation qu'ils entretiennent avec l'éducatrice, tout comme l'origine de l'éducatrice. Puisqu'il semble y avoir des enjeux de connaissance du système québécois en lien avec le peu d'expérience que les parents en ont, il est pertinent de prendre en compte ces informations. Ce moment permet aussi d'identifier les éléments manquants à une bonne compréhension. Ainsi, après cet exercice, la situation étudiée pourrait devenir :

Aujourd'hui, dans la garderie, une éducatrice en milieu familial d'origine québécoise s'est fait donner des coups de pied après avoir demandé à un enfant d'origine maghrébine de ranger son matelas comme le font tous les autres enfants. Comme ce comportement est de nature répétitive, elle conseille aux parents, arrivés au Québec depuis moins d'un an, le programme « agir tôt » du gouvernement, offrant des services gratuits aux parents d'enfants de moins de 5 ans éprouvant des difficultés. Les parents n'ont pas fait de démarches. L'éducatrice est de plus en plus épuisée à devoir gérer des comportements jugés difficiles.

1.3 / Identifier les variables culturelles

La dernière étape d'analyse, c'est l'identification des variables culturelles qui doivent être examinées et adressées. En effet, lorsque la situation sera bien saisie, il sera temps de prendre la parole afin de clarifier la situation, en clarifiant certaines choses ou en posant des questions. Cependant, pour une comparaison interculturelle fructueuse, il faut des critères clairs, des unités de comparaison appropriées et une équivalence fonctionnelle des unités (Hofstede, 1998 ; White *et al.*, 2022). Par exemple, si une personne issue de l'immigration veut bien saisir les différences entre le fonctionnement du système pédagogique de son pays d'origine et celui de son pays d'accueil, il est infructueux de lui parler des codes de conduites du pays d'accueil.

Cette « unité de comparaison » constitue une variable culturelle. Une variable, comme le nom l'indique, est quelque chose qui peut changer ou s'exprimer autrement selon le contexte. L'idée de variable culturelle provient des travaux d'Edward T. Hall et de Geert Hofstede. Hall a été l'un des premiers à identifier des dimensions culturelles, telles que la proxémie (la gestion de l'espace) et la relation au temps, qui varient selon les cultures. Ces idées ont été étendues par Hofstede (1998), qui a montré, à travers une vaste étude menée sur plus de 50 pays, mais qui démontrent des biais produits par les chercheuses et les chercheurs, comment des dimensions culturelles nationales, comme la distance hiérarchique, l'individualisme vs le collectivisme, masculinité vs féminité et l'évitement de l'incertitude affectent une situation de communication. L'approche de ces auteurs aboutit à des tableaux situant les pays en rapport aux différentes variables. Cette approche est fréquemment critiquée en raison de son insistance sur des marqueurs statiques d'identité nationale et les biais introduits dans les bases de données ainsi que par les chercheurs

et chercheuses. Cependant, nous pensons que l'idée de variable culturelle comme outil de comparaison reste pertinente, à condition que les éléments de cette catégorie soient flexibles et puissent être coconstruits par les acteurs impliqués. Par exemple, au lieu de dire qu'un Américain a assurément une distance hiérarchique plus faible que son interlocuteur chinois, il est important de considérer la complexité des individus en présence avec diverses dimensions ou traits identitaires et l'effet de cette complexité sur leur expression des variables culturelles. De plus, la prise en compte du contexte social, économique et politique peut permettre de mieux situer la situation en la replaçant (en incluant les acteurs et leurs contraintes) dans son contexte particulier.

Voici un infime nombre d'exemples de variables culturelles, qui peuvent s'exprimer de diverses façons à propos de l'exemple que nous avons présenté :

- 1 Le rôle des parents dans l'éducation des enfants;
- 2 La discipline parentale (p. ex. punition vs discussion);
- 3 L'indépendance vs la dépendance des enfants;
- 4 L'attitude envers la cohabitation intergénérationnelle;
- 5 L'individuation et la socialisation dans la culture;
- 6 Les pratiques de nourrissage (p. ex. allaitement vs lait en poudre);
- 7 Les régimes alimentaires des enfants;
- 8 Le rôle de la mère vs le rôle du père;
- 9 La relation à l'espace et la proxémie (comment la distance physique est perçue dans la famille);
- 10 Le temps passé en famille vs le temps individuel;
- 11 Les rituels et cérémonies liés à l'enfance (spiritualité, anniversaires, etc.);
- 12 La conception du temps (p. ex. temps linéaire vs cyclique) et son incidence sur la parentalité;
- 13 La discipline sociale et les attentes vis-à-vis du respect des aînés;

- 14 Les attentes concernant l'obéissance des enfants;
- 15 Les croyances sur l'éducation et la moralité familiale;
- 16 L'éducation émotionnelle des enfants;
- 17 La place de la famille dans la structure sociale (p. ex. famille nucléaire vs famille élargie);
- 18 La valorisation de l'autonomie chez les enfants;
- 19 La gestion des conflits familiaux et leurs répercussions sur les enfants;
- 20 Le rôle des enfants dans la prise de décision familiale;
- 21 La conception de l'enfance (p. ex., période de dépendance ou d'apprentissage);
- 22 Les pratiques de séparation (p. ex. envoyer les enfants à l'école ou au camp de jour);
- 23 La relation entre l'éducation formelle et informelle;
- 24 Les pratiques culturelles et leur incidence sur les valeurs parentales;
- 25 Le rôle de la parentalité dans la transmission des valeurs culturelles;
- 26 Les attitudes envers la coéducation et les rôles partagés dans les tâches parentales;
- 27 La conception du genre dans les attentes parentales;
- 28 Les attitudes envers les relations entre enfants et adultes;
- 29 La gestion de la discipline (p. ex. conséquences physiques vs discussion);
- 30 L'exposition des enfants aux défis sociaux ou économiques de la famille;
- 31 La relation au travail des enfants.

L'identification des variables culturelles est aussi un bon indicateur pour savoir si notre situation est assez précise. En effet, si vous identifiez beaucoup de variables culturelles, c'est peut-être signe que votre situation peut être décortiquée en deux sous-situations ou plus.

Il est préférable d'effectuer l'exercice d'analyse de la situation en ne prenant que quelques variables à la fois. L'analyse peut devenir trop complexe en traitant beaucoup de variables culturelles à la fois. Notez qu'il n'existe pas de dénomination officielle des variables culturelles, elles peuvent donc être nommées de différentes manières. Il convient d'être le plus clair possible lorsqu'on fait l'exercice de les nommer.

Reprenons notre situation :

Le nœud réside dans le refus des parents de faire des démarches pour recevoir des services des institutions au sujet des comportements difficiles de leurs fils et, par conséquent, dans le fait de laisser l'éducatrice s'épuiser à la tâche. Il y a clairement un enjeu dans la manière d'éduquer les enfants, mais il s'agit d'un sujet très large qui pourrait être décortiqué et, pour ce faire, il faudrait examiner une situation précise pour regarder quels aspects de l'éducation sont en jeu. Ici, concentrons-nous sur le refus d'impliquer les institutions et d'ainsi offrir le soutien nécessaire à l'éducatrice. Les variables culturelles pourraient être :

1. Le rôle des institutions dans l'éducation des enfants
2. Le lien que les acteurs entretiennent avec les institutions
3. Le rôle de l'éducatrice dans l'éducation des enfants
4. Le rôle hiérarchique d'éducatrice

Pour l'éducatrice, qui est professionnelle à la petite enfance, travailleuse autonome et québécoise :

1. Le modèle québécois repose sur une approche collaborative où les institutions et la famille partagent la responsabilité de l'éducation et du bien-être des enfants, avec une attention particulière à l'inclusion, à l'équité et au développement des compétences. Les institutions québécoises jouent également un rôle normatif important dans l'éducation des enfants en établissant des normes et cadres réglementaires qui guident les pratiques éducatives et encadrent les comportements dans des contextes variés.
2. Le lien entre les Québécois et leurs institutions est basé sur une confiance dans la capacité des institutions à offrir des services essentiels, même si cette confiance est accompagnée d'une vigilance critique et d'attentes élevées pour une gestion juste et efficace.
3. Au Québec, les éducatrices sont perçues comme des professionnelles du développement de l'enfant. Elles planifient des activités éducatives adaptées aux besoins des enfants, soutiennent l'acquisition de compétences sociales, émotionnelles et cognitives, et collaborent avec les parents pour assurer une cohérence éducative.
4. Au Québec, des défis persistent dans le monde de la petite enfance, comme les pénuries de personnel qualifié, les conditions de travail difficiles, les inégalités d'accès aux places subventionnées, et la reconnaissance du statut professionnel des éducatrices. Dans ce contexte, l'éducatrice s'attend à une relation hautement collaborative et respectueuse avec les parents des enfants qu'elle choisit dans son milieu de travail.

2 / Vignettes

VIGNETTE 10.1 / Mise en garde et stratégie

Dans le contexte des formations données au niveau municipal, il a été remarqué que certains termes irritent :

- Le concept d'incident critique énerve ceux ayant une posture de « diversité ».
- Le concept de situation énerve ceux ayant une posture de « discrimination ».
- Le concept de choc culturel énerve tout le monde.

Pour aborder l'enjeu de formation malgré les différentes conceptions de « ce qu'on observe » :

- Bien que nous ne l'ayons pas personnellement testé, il semblerait que l'utilisation du concept de nœud tend à soulager les personnes participantes. Celui-ci fait référence à quelque chose qui se dénoue, mais aussi quelque chose qui fait des liens.
- L'outil des 3D permet, pour sa part, de nommer les enjeux liés aux différentes postures des participants et de trouver un certain consensus « utile » pour la formation (malgré les malaises) quant à la description de la situation à observer.

VIGNETTE 10.2 / Stratégie

Dans le contexte de formation donnée dans des milieux de santé, notamment aux ergothérapeutes ou aux hygiénistes dentaires, les formateurs ont développé des formations disciplinaires qui abordent des enjeux vécus au quotidien par les professionnels en question. L'alternance de notions théoriques et de vignettes cliniques permet d'articuler leur raisonnement clinique autour d'enjeux ciblés et concrets. Une marge de manœuvre quant au déroulement de la formation et à l'accent à mettre sur diverses notions est de mise afin de répondre aux besoins des participants. D'une formation à l'autre, leur expérience et leurs motivations influencent forcément la dynamique de groupe et les sujets discutés. La formation en interculturel est un processus dynamique et exige une grande souplesse ➤

des formateurs afin d'accompagner efficacement les participants qui, bien que partageant un même contexte professionnel, sont à diverses étapes de leur cheminement par rapport à la question de l'interculturel et de son incidence dans leur façon de pratiquer leur métier.

VIGNETTE 10.3 / **Mise en garde et stratégie**

La principale difficulté dans le milieu de l'éducation est d'aller chercher des explications et des exemples qui ont du sens pour des personnes qui ont souvent peu ou pas d'expérience professionnelle. Dans le monde communautaire, c'est plutôt le fait de donner des cas qui peuvent résonner dans leurs milieux respectifs. Toutefois, les formateurs sont souvent interpellés pour répondre à une demande concrète pour des cas particuliers pour lesquels ils ne connaissent pas l'ensemble des données pertinentes. Une autre difficulté majeure est la réaction des participants (notamment dans le monde communautaire) lorsqu'ils se rendent compte qu'il n'y a pas de recettes magiques. Il s'avère essentiel de souligner que la clé de l'intervention en contexte interculturel se situe dans le processus, au cas par cas, et qu'il n'y a pas lieu d'appliquer une procédure préconçue en tout temps.

Cette stratégie fonctionne bien tant et aussi longtemps que les personnes veulent embarquer et que les exemples leur parlent. Il est très facile d'aliéner une partie des personnes apprenantes si l'une d'elles monopolise la séance avec un cas particulier ou si nous n'arrivons pas à répondre à l'ensemble des interrogations.

VIGNETTE 10.4 / **Stratégie**

Dans le cadre de formations données par le LABRRI auprès du personnel municipal de première ligne avec la méthodologie des ateliers de situation, l'exercice de distinguer entre la situation (ce qui s'est passé, de manière presque photographique) et la préoccupation de celui qui rapporte la situation a été fort utile. Ce type d'analyse aide les participants à distinguer le nœud créé par un choc des valeurs et à mettre en lumière leur niveau de préoccupations (personnelles, professionnelles

ou organisationnelles). Cerner ces préoccupations permet de mieux cibler l'action requise afin de répondre à la problématique, tout en visant une résolution de la situation interculturelle dans des actions visant à dépersonnaliser le conflit. Cette approche permet également aux participants de prendre conscience de leurs préjugés et de les nommer sans tomber dans le piège de la culpabilisation, puisque «préoccupation» est un terme moins sensible.

3 / Pour aller plus loin

- Cohen-Emerique, M. (2016). « Le choc culturel : révélateur des difficultés des travailleurs sociaux intervenant en milieu de migrants et réfugiés », *Les Politiques Sociales*, 2(3/4), 76-87.
- Genest, S., Gouin-Bonenfant, M. et White, B. (2021). « Choc culturel », *Anthropen*. <https://doi.org/10.47854/anthropen.v1i1.41078>
- Jasmin, E. (dir.). (2019). *Des sciences sociales à l'ergothérapie: mieux comprendre la société et la culture pour mieux agir comme spécialiste en habilitation à l'occupation*. Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. et Rachédi, L. (dir.). (2008). *L'intervention interculturelle* (2^e éd.). Gaëtan Morin.
- Ollivier, É. (2002). « L'enracinement et le déplacement à l'épreuve de l'avenir », *Études littéraires*, 34(3), 87-97. <https://doi.org/10.7202/007760ar>
- Simon, S. (1999). *Hybridité culturelle*. L'Ile de la Tortue.
- Simon, S. (2016). « Traduire la différence dans une société démocratique: le Québec après la Charte des valeurs », dans A. Gagnon et J.-C. St-Louis (dir.), *Les conditions du dialogue au Québec: laïcité, réciprocité, pluralisme* (p. 67-86). Québec Amérique.
- White, B. et Martel, M. D. (2021). « An intercultural framework for theory and practice in third place libraries », *Public Library Quarterly*, 41(3), 217-235. <https://doi.org/10.1080/01616846.2021.1918968>
- White, B. W., Grégoire, A. et Gouin-Bonenfant, M. (2022). « The intercultural situations workshop: Indirect ethnography and the paradox of difference », *Journal of Intercultural Studies*, 43(2), 283-301. <https://doi.org/10.1080/07256868.2022.2041579>

Pistes d'action

Vers la négociation ou la réconciliation

1 / **Théorie**

Une bonne analyse de situations interculturelles sert à bien comprendre ce qui se passe et à identifier les enjeux. Par la suite, il est nécessaire de trouver une ou des pistes de solutions. Toutefois, même s'il y a un processus qui permet d'avancer vers la résolution d'un problème ou d'une mésentente, la même solution est rarement applicable à toute circonstance. Une solution constitue le plus souvent la résultante d'une négociation ou d'une adaptation au contexte de la situation. Elle repose sur un processus d'écoute au sein d'un dialogue continu, la reconnaissance et la compréhension des différences culturelles (cadres de référence respectifs), ainsi qu'une prise en compte consciente des facteurs personnels, organisationnels, institutionnels, socioéconomiques, sociopolitiques, etc., qui peuvent influencer la situation.

Dans le chapitre précédent, nous avons mentionné l'importance d'identifier les variables culturelles lorsque nous interrogeons les cadres de référence de l'autre personne ou du groupe. Il ne faut pas minimiser l'importance du questionnement (poser des questions) afin de ne pas occulter les cadres et les variables qui peuvent être en action.

Il faut ainsi s'engager dans un échange basé sur des questions à partir d'une posture d'ouverture, et être pleinement à l'écoute des réponses qui proviennent du cadre de référence de l'autre personne. Cette pratique permet de clarifier la situation et de mieux comprendre les perspectives des autres. Il faut tout d'abord clarifier la situation en question pour s'assurer que les deux acteurs en présence parlent

de la même chose, c'est ici que le travail d'identification fait préalablement devient important. Par exemple, en reprenant l'exemple du chapitre précédent, l'éducatrice pourrait dire :

Il y a quelque temps, je vous ai conseillé un programme qui pourrait soutenir nos interventions lors de certains comportements de votre fils. Pour moi, il s'agit d'un bon programme qui pourrait nous aider, mais peut-être que votre perception n'est pas la même. Pouvez-vous m'expliquer quelle est la source de votre inconfort ou comment vous procéderiez ?

Une interaction fructueuse repose sur une dynamique d'échange où chaque partie tente de comprendre le cadre de l'autre. Cela implique une prise de conscience de son propre cadre tout en explorant celui de l'autre sans rejeter l'interprétation donnée (parce qu'elle peut être jugée, par exemple, comme irrationnelle selon nous ou ne cadrant pas avec une approche individualiste qui est souvent présente dans le Nord-Global) afin d'établir des ponts entre les deux cadres de référence. Il faut :

- 1 **Identifier le cadre de son appartenance culturelle et du contexte présent :** quels sont les éléments implicites qui influencent nos perceptions et décisions ? Dans quel processus de resocialisation ou d'acculturation se situe la personne issue de l'immigration ou de la migration ? Parlons-nous à des individus issus de la deuxième génération (nés ici de parents immigrants) ou de familles où un des parents est issu de l'immigration ou de la migration, etc. ?
- 2 **Chercher à comprendre le cadre de l'autre :** quelles sont les valeurs, normes ou expériences qui façonnent ses actions ?
- 3 **Négocier une action commune ou réconcilier les positionnements :** en tenant compte des deux perspectives, déterminer une solution qui respecte autant que possible les besoins et les contraintes des parties.

Nous devons insister sur le fait que les questions, lors de ce dialogue, doivent être posées avec une attitude d'écoute active, en reformulant et en validant la compréhension pour éviter les malentendus. Une posture ouverte permet d'obtenir des informations cruciales tout en montrant du respect pour le point de vue de l'autre.

Il est important ici de souligner qu'il peut être difficile de nommer les différences sans stigmatiser l'autre ou être mal perçu. Il s'agit d'un réel enjeu de communication qui force à poser la question : comment

parler de la différence sans renforcer les préjugés ? Selon White, Grégoire et Gouin-Bonenfant (2022, p. 295-296, traduction libre) :

Parler des différences culturelles ou nommer des communautés particulières est associé à la crainte de dire des choses qui pourraient être interprétées comme discriminatoires ou racistes. Certains participants résistent à l'idée de nommer les différences culturelles parce qu'ils pensent que cela ne fera que renforcer les stéréotypes négatifs, tandis que d'autres affirment qu'ils ne voient tout simplement pas les différences puisque « tous les êtres humains sont créés égaux ».

Les différences doivent être reconnues et nommées parce qu'elles font partie de notre humanité, de la richesse qui nous habite. Autrement dit, comment peut-on aborder les effets de la discrimination systémique si on n'est pas en mesure de parler des différences à plusieurs niveaux (identitaire, culturel, racial, socioéconomique, de genre, etc.) ? Toutefois, c'est dans la façon de faire qu'il peut y avoir des malaises auprès de personnes qui pensent que cela peut diviser et porter préjudice. Il s'agit de normaliser la différence et de la rendre acceptable en illustrant sa pertinence et le fait sociologique de son existence. Elle est le produit de notre capacité d'adaptation à divers contextes, mais aussi de la diversité des croyances et donc de la pluralité des points de vue. Toutefois, il faut être vigilant pour éviter l'erreur d'attribuer les comportements à des différences culturelles sans qu'elles le soient vraiment. Il est crucial d'élargir la réflexion en tenant compte d'autres facteurs, comme le parcours migratoire, le statut juridique, les situations personnelles, les contraintes organisationnelles, etc.

Dans notre exemple, il est possible que la situation des parents n'ait pas donné l'occasion à ces derniers de faire leur demande de service auprès du CLSC pour le programme recommandé par l'éducatrice. Ils travaillent peut-être pendant les heures d'ouverture du gouvernement, n'ont pas accès à un ordinateur ou à une connexion Internet fiable, sont pris par plusieurs autres obligations, etc. À ce moment, la solution est de les soutenir dans leurs démarches.

Il est aussi possible que les parents soient allés s'informer à propos du programme offert et qu'ils aient compris que des travailleurs sociaux étaient impliqués. Ils ont peut-être pensé à ce qu'ils ont entendu à propos du gouvernement qui enlevait les enfants à leurs parents (la DPJ). Dans ce cas, il ne s'agit pas vraiment de dimensions culturelles, >

mais plutôt d'incompréhension et de peur face au fonctionnement du système de protection de la jeunesse. Dans ce cas-ci, la solution est de démystifier cela avec eux et d'expliquer le fonctionnement du programme et des institutions.

Dans d'autres contextes, il est déjà arrivé que des personnes eussent été qualifiées comme des retardataires chroniques et que cette catégorisation ait été attribuée au fait que les personnes sont issues de l'immigration ou de la migration. Toutefois, leur retard est dû à l'absence d'un réseau de transport en commun fiable et à l'absence de voiture pour se déplacer.

Lorsque les enjeux sont le produit d'un écart entre les cadres culturels ou de référence présents, l'exercice peut être un peu plus complexe, notamment s'il y a des barrières à la communication qui se rajoutent. Ainsi, il peut y avoir des barrières de langue (des difficultés à s'exprimer, l'incompréhension de mots particuliers, la vitesse à laquelle on parle, etc.) ou d'autres raisons comme la peur ou la méfiance (Arsenault *et al.*, 2025; Frozzini, 2025). Lors d'une rencontre ou une intervention avec des personnes ayant des cadres de référence différents, il est toujours conseillé de prendre, au préalable, une posture qui permet de prendre en considération que le différend est le produit d'un écart par rapport à des valeurs et à des normes, et que ce n'est pas nécessairement un comportement anormal ou à modifier. Dans cette relation d'écoute, l'autre doit être considéré comme égal à soi et les individus doivent pouvoir entrer dans une relation où ils deviennent des partenaires dans le désir d'une compréhension mutuelle (Cohen-Emerique, 2015; Frozzini, 2025).

Dans cette optique, il est souhaitable que l'ensemble des acteurs soient motivés et flexibles pour arriver à s'entendre. La flexibilité est particulièrement nécessaire de la part des personnes intervenantes, du personnel des municipalités, des personnes enseignantes, etc., mais elles ou ils doivent compter sur l'appui de leurs institutions et de l'organisation ainsi que des élus ou décideurs pour arriver à trouver des solutions (Cohen-Emerique, 2015; Frozzini, 2025; White et Frozzini, 2025b, 2025a). La personne qui entre en contact lors d'une situation interculturelle, doit avoir une double grille de lecture en tout temps : celle qui permet de porter attention aux cadres de référence où l'on puise ses références et une autre qui permet de porter attention aux stratégies d'adaptation qui prennent en compte le parcours des personnes ainsi que leurs histoires personnelles et familiales si elles sont accessibles (Cohen-Emerique, 2015). Les personnes doivent aussi porter attention aux barrières systémiques et au contexte

sociopolitique et socioéconomique pour mieux situer la situation et comprendre des éléments qui peuvent exercer une influence majeure sur la vie des personnes (Frozzini, 2025).

Le premier pas à effectuer est de gagner la confiance lorsqu'on approche une personne ou un groupe. Cette étape est cruciale pour pouvoir travailler avec l'autre. Toutefois, gagner la confiance n'est pas une mince tâche selon les contextes. En effet, il peut être plus facile de gagner la confiance en étant une médiatrice ou un médiateur qu'en tant qu'agent d'un service gouvernemental comme l'Agence des services frontaliers. Plusieurs moyens peuvent être pris pour commencer à gagner la confiance des personnes, dont la recherche d'affinités (partage d'expériences similaires, etc.) et l'adaptation du langage aux codes de politesse et de communication. Une fois que la confiance est établie et que la situation commence à se clarifier (les attentes et les cadres de référence, etc., sont compris), plusieurs éléments peuvent être pris en compte et parfois expliqués selon les besoins, par exemple le fonctionnement des institutions (le système de santé, le système d'éducation, etc.) et les limites des actions qui peuvent être prises dans le cadre des mandats. Un langage simple et clair est important pour bien expliquer toute information. Il est aussi important d'expliquer, si cela est nécessaire, les choix qui se présentent et les conséquences des décisions. En expliquant les conséquences aux personnes, il est aussi important de comprendre que les conséquences des choix à effectuer n'affectent que la personne qui doit effectuer ce choix ou le groupe et donc, il est important de s'assurer qu'elle ou il a les bons renseignements pour prendre une décision éclairée.

Dans le contexte de l'intervention ou du service, des limites peuvent être observées. Par exemple, le manque de formation, l'absence d'orientations claires, l'absence de soutien institutionnel, le travail organisationnel en silos, etc. (White et Frozzini, 2022, 2025b, 2025a). Dans les institutions, les gestionnaires doivent être d'abord sensibilisés et par la suite formés, car elles et ils ont un rôle important à jouer pour adapter les pratiques organisationnelles (White et Frozzini, 2025a). Toutefois, diverses limites peuvent surgir dont le fait de penser que les formations peuvent tout résoudre et oublier d'agir ou cibler les systèmes d'oppression et de relations de pouvoir (Garakani *et al.*, 2024; White et Frozzini, 2022).

Une autre limite qui doit être prise en considération est la «fatigue de diversité» qui désigne les sentiments de surcharge, de stress ou d'épuisement émotionnel que peuvent éprouver les intervenants en contexte interculturel, souvent en raison des défis associés à l'interaction avec des personnes issues de divers horizons (Côté et Dubé, 2019). Ce phénomène est étroitement lié à la «fatigue de compassion», qui se manifeste lorsque les professionnels de la santé spécialisés dans l'aide (ou d'autres types de professionnels) ressentent un épuisement en raison des répercussions émotionnelles des histoires de détresse et du manque de soutien de la part des institutions. Dans un contexte interculturel, cette fatigue peut être amplifiée par des défis supplémentaires, tels que des incompréhensions culturelles, des différences de communication ou encore des attentes divergentes. Bien que les compétences interculturelles, telles que l'empathie et l'écoute active, soient essentielles pour une intervention efficace, certains contextes organisationnels peuvent susciter des sentiments hostiles envers la diversité culturelle. Cela peut être exacerbé par une charge de travail accrue et un manque de ressources, menant à une perception que certains cas sont plus complexes ou lourds à gérer. Il est donc essentiel de réfléchir à ses limites personnelles et professionnelles et de chercher le soutien auprès de ses collègues et de sa direction.

2 / **Vignettes**

VIGNETTE 11.1 / **Réflexion et stratégie**

Dans le cadre de formations données dans le système de la santé, nous avons remarqué que, pour certains participants, il est difficile de nommer verbalement et à l'écrit les enjeux interculturels ayant un effet sur le processus clinique.

Pour surmonter cette difficulté, nous proposons de se poser la question suivante : «Y a-t-il une différence qui fait actuellement la différence dans mon intervention auprès de cette personne?». Dans le processus réflexif qui s'ensuit, il s'avère essentiel de reconnaître les «risques de dérapage» et ses répercussions potentielles sur l'alliance thérapeutique et l'évolution clinique. D'un côté, le professionnel ignore la différence et s'acharne à intervenir «comme d'habitude» et selon «les bonnes pratiques». Une volonté de bien faire et de ne pas raciser

l'utilisateur motive parfois une telle approche. À l'inverse, un dérapage consisterait à surconsidérer les caractéristiques culturelles de l'utilisateur jusqu'à perdre de vue les contraintes et le mandat qui soutiennent ses interventions. Cela n'est pas non plus garant d'un succès thérapeutique et exacerbe le fardeau du clinicien.

Dans l'élaboration de ces formations, il s'avère donc important de réfléchir à la manière de former les cliniciens et cliniciennes, tout en sensibilisant les instances professionnelles et les milieux cliniques aux exigences de la tenue de dossier en contexte culturellement diversifié.

VIGNETTE 11.2 / Illustration

Dans le cadre des activités du 375^e anniversaire de Montréal, un promoteur culturel programme la projection d'un film dans un quartier ethniquement diversifié de Montréal. Le film est programmé à 21 h et, comme il sera projeté en public, il est précédé d'un avertissement indiquant qu'il contient des scènes de nudité et de violence. Après le début du film, la foule s'agite, notamment lors d'une scène de relations sexuelles entre un colon français et une femme autochtone. Certains parents expriment leur désapprobation et quittent le parc. Un père mécontent, que l'agent suppose maghrébin, s'approche et critique vivement la décision de projeter un tel film en présence d'enfants. Peu après, il est rejoint par deux autres pères, que l'agent suppose appartenir à la même communauté. L'agent ne sait pas comment réagir, car il pense avoir pris toutes les précautions nécessaires pour ce genre d'activité en public.

Lors de la formation, le promoteur culturel, qui a partagé la situation, était frustré par la réaction des pères mécontents, non seulement parce qu'ils avaient décidé de garder leurs enfants levés tard, mais aussi parce qu'ils employaient un ton qu'il considérait comme agressif pour exprimer leur désapprobation. Le promoteur culturel, qui craignait que sa décision de projeter ce film ait des conséquences négatives sur son employeur ou sur la cohésion sociale du quartier en général, a expliqué que cet événement l'avait beaucoup troublé. Lors de la discussion avec les autres participants, il a admis que «c'était juste une soirée cinéma dans le parc», mais la situation avait en quelque sorte échappé à tout contrôle et, au départ, il ne voyait pas comment ses propres valeurs ►

culturelles influençaient ses perceptions. Dans le contexte de l'atelier, il a pu identifier la «variable culturelle» qui semblait être en jeu et, avec l'aide des autres, il a pu mettre le doigt sur la manière dont ses propres valeurs et jugements affectaient son analyse de la situation (extrait et analyse de White *et al.*, 2023).

3 / **Pour aller plus loin**

- Dubet, F., Cousin, O., Macé, É. et Rui, S. (2013). *Pourquoi moi? L'expérience des discriminations*. Seuil.
- Genest, S. (2017). « Constructivismes en études ethniques au Québec: retour à la notion de frontières de Barth », *Anthropologie et Sociétés*, 41(3), 59-85. <https://doi.org/10.7202/1043042ar>
- Gumperz, J. J. (2015). « Interactional sociolinguistics a personal perspective », dans D. Tannen, H. E. Hamilton et D. Schiffrin (dir.), *The Handbook of Discourse Analysis* (p. 309-323). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch14>
- Karsz, S. (dir.). (2013). *L'exclusion: définir pour en finir*. Dunod.
- Ogay, T. et Edelmann, D. (2011). « Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: l'incontournable dialectique de la différence culturelle », dans A. Lavanchy, A. Gajardo et F. Dervin (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 47-71). L'Harmattan.
- White, B. W., Gouin-Bonenfant, M. et Grégoire, A. (2023). « Talking about difference: Cross-cultural comparison and prejudice in anthropology and beyond », *Humans*, 3(4), 283-298. <https://doi.org/10.3390/humans3040022>
- Wieviorka, M. (2001). *La différence*. Les Éditions Balland. <https://doi.org/10.1522/030078805>

PARTIE III /

FORMATION EN INTERCULTUREL

La dernière partie du livre est structurée autour de deux chapitres portant sur certaines dimensions de la formation interculturelle, soit les compétences interculturelles et les modalités d'évaluation de telles formations et leurs formats. Cet ensemble aborde plus directement l'élaboration des formations en interculturel après avoir pris connaissance de divers incontournables théoriques et pratiques de l'interculturel présentés dans les deux premières sections.

Ainsi, le chapitre 12 examine les questions liées aux compétences interculturelles, dont les divers modèles, les définitions des membres du RéSFI, les aspects systémiques liées aux compétences ainsi que la différence entre les compétences interculturelles et la compétence culturelle, qui sont souvent confondues. Le chapitre 13 se concentre sur le développement de formations, dont leur mise en place, leurs divers formats et leur évaluation.

Compétences interculturelles

La question des compétences interculturelles est centrale lorsqu'on réfléchit à la formation en interculturel. En effet, notre vision de ces compétences, ce qu'elles sont, ce qu'elles incluent (ou non), mais aussi comment elles s'acquièrent et se mobilisent va grandement influencer les personnes formatrices et conceptrices dans leur processus de développement, de mise en œuvre et d'adaptation de leurs formations en interculturel.

Le concept de «compétences interculturelles» est polysémique. D'un côté, il s'agit d'un concept à la frontière des sciences sociales et des sciences de la gestion, deux domaines parfois difficilement conciliables. D'un autre côté, le concept fait l'objet de nombreuses définitions et conceptualisations, en plus d'être mobilisé dans plusieurs disciplines, rendant son étude difficile, complexe et à la portée de dérives sémantiques et analytiques. Par conséquent, les compétences interculturelles demeurent une notion peu palpable aux frontières floues. De plus, nous retrouvons des différences entre l'utilisation au singulier ou au pluriel du concept (compétence interculturelle ou compétences interculturelles). Une tendance vers le pluriel se dégage de plus en plus au sein du groupe, mais des discussions demeurent. Pour aller un peu plus loin dans l'exploration de l'utilisation entre le singulier et le pluriel, voir Bartel-Radic (2009), Kumagai et Lypson (2009) et Deardorff (2004). Nous en parlons plus loin dans le texte.

Ainsi, la question des compétences interculturelles est loin de faire consensus dans la documentation et fut matière à de nombreuses discussions au sein même des spécialistes de ce texte. Cependant, la question ne peut être passée sous silence. Voici donc une réflexion

sur le sujet afin d'aider les personnes formatrices et conceptrices à entamer ou à approfondir leur propre réflexion sur le sujet et sur l'incidence de celle-ci sur leur pratique.

1 / **De nombreux modèles pour les compétences interculturelles**

Dans un premier temps, nous proposons un survol de la documentation particulièrement inspirante en matière de compétence interculturelle de Spitzberg et Changnon (2009). Les auteurs présentent une revue étoffée et détaillée des différents modèles développés sur la compétence interculturelle, suggérant une compréhension élargie de ce concept. Ils définissent la compétence interculturelle comme la gestion appropriée et efficace des interactions entre personnes ayant différentes orientations face au monde, et ce, au niveau affectif, cognitif, ou comportemental. Les auteurs classent ces modèles en quatre catégories.

En premier lieu, ils nous présentent les «*compositional models*». Il s'agit de modèles qui peuvent être comparés aux typologies, se concentrant sur les éléments de la compétence interculturelle sans préciser la relation qu'entretiennent ces éléments. Dans cette catégorie, nous retrouvons le modèle de Hamilton (2009) dressant la liste des savoirs, attitudes et habiletés à détenir pour être interculturellement compétent. En plus des modèles de Ting-Toomey et Kurogi (1998) et Hunter *et al.*, (2006), les auteurs expliquent le modèle de Deardorff (2006). Ce dernier conceptualise la compétence interculturelle de manière pyramidale. À la base, nous retrouvons les attitudes. Au niveau supérieur, nous retrouvons le savoir et la compréhension dont l'acquisition nécessite des habiletés. Ces trois composantes aboutissent aux deux derniers étages de la pyramide, soit les résultats désirés chez l'individu et ceux désirés quant à l'objectif de la rencontre.

En deuxième lieu se trouvent les modèles dits «co-orientationnal», c'est-à-dire qu'ils conceptualisent «*the interaction achievement of intercultural understanding*» (la réussite de l'interaction dans la compréhension interculturelle) (Spitzberg et Changnon, 2009, p. 10). Ces modèles partagent la particularité de se concentrer sur la communication mutuelle et les significations communes. Nous y

retrouvons ainsi les modèles de Fantini (1995, 2000), Byram (2014) et de Rathje (2007). Témoigner de la complexité de ces modèles nécessite plus d'espace que ce texte ne le permet et c'est pourquoi ils ne seront pas présentés ici, mais le texte de Spitzberg et Changnon en offre un bon survol.

En troisième lieu, les auteurs nous présentent les modèles dits développementaux. Ces derniers se concentrent sur l'aspect temporel et évolutif de la compétence interculturelle. Parmi ceux-ci, nous retrouvons le modèle de Bennett (1986, 1993) sur la sensibilité culturelle en six étapes (passant de l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme) : déni, défense, minimisation, acceptation, adaptation et intégration. Ce modèle a été très influent, notamment dans le domaine de la formation interculturelle (Bean, 2008). Finalement, en plus du modèle de King et Baxter Magolda (2005), nous retrouvons le modèle de la courbe d'ajustement culturelle de (Gullahorn et Gullahorn, 1960, 1963) qui introduit les concepts de « lune de miel » et de « rétrochoc culturel ».

En quatrième lieu sont explicités les modèles appelés « *causal path* » qui tentent de théoriser la compétence comme un système linéaire. Ils incluent donc des variables de départ qui influencent et sont influencées par des variables modératrices ou médiatrices qui, à leur tour, influencent les variables plus finales. Par exemple, le modèle de Arasaratnam (Arasaratnam et Doerfel, 2005; Arasaratnam-Smith, 2016) voit l'empathie comme facilitant la compétence interculturelle, mais également comme un facteur d'interprétation des expériences et des interactions, facilitant aussi la compétence interculturelle. Ting-Toomey (1999) conçoit les facteurs antécédents à une personne expatriée (au niveau du système, de l'individu et de l'interpersonnel) comme ayant une influence directe sur les facteurs du processus de changements (ou d'adaptation). Ces derniers auront finalement une influence sur les résultats de l'interaction. Les modèles de Griffith et Harvey (2001), Hammer *et al.* (2003), Hammer et Bennett (1998), Deardorff (2006) et de Imahori et Lanigan (1989) sont également présentés.

Les auteurs terminent leurs analyses avec l'observation des nombreux points communs dans les grandes lignes des modèles, mais également de la diversité considérable en ce qui concerne la conceptualisation particulière des modèles et de leurs sous-composantes.

Ils notent également l'absence de mention des aspects émotifs et physiologiques des acteurs qui sont plutôt conceptualisés comme des êtres rationnels et cognitifs.

2 / Définitions

Voici différentes définitions de la compétence ou des compétences interculturelles des membres du groupe de travail en précisant, lorsque possible, le milieu dans lequel évolue la personne qui a proposé la définition :

- Les compétences interculturelles sont composées des connaissances, des habiletés et des attitudes qui permettent de bien communiquer en contexte interculturel. (Milieux universitaire et de l'anthropologie, formateur pour le milieu municipal)
- S'il existe quelque chose comme des «compétences» interculturelles (on pourrait peut-être parler plutôt d'une posture et d'un engagement, peut-être d'une sensibilité et d'une pratique), je les verrais comme la disposition à naviguer dans ces espaces malgré les risques (les incompréhensions, les inconforts et la possibilité que la personne soit transformée par l'échange) et la disposition à s'engager avec humilité, accueil et ouverture dans une tentative de dialogue.
- La compétence interculturelle désigne l'aptitude par laquelle un individu étranger dans un espace s'ouvre et s'adapte pour pouvoir comprendre, agir et se faire comprendre dans un espace culturel qui ne lui est pas familier. Celle-ci implique la capacité à interagir de manière efficace et appropriée avec des personnes d'autres cultures. Ces compétences résultent d'un processus continu et relève aussi bien des apprentissages informels que non formels et formels.
- La compétence interculturelle est habituellement décrite par ces trois composantes : la motivation (dimension affective), la connaissance (dimension cognitive) et les habiletés (dimension comportementale); cette description se complète aujourd'hui par deux séries de concepts, soit le contexte dans toute sa complexité (situation, environnement, culture, relation, fonction) et les résultats avec leurs visées tant éthiques qu'opérationnelles (satisfaction, compréhension, efficacité, équité). (Milieu universitaire, sociologue et linguiste)

- La compétence interculturelle est la capacité d'intégrer le savoir et les réalités ethnoculturelles dans la rencontre avec l'autre afin qu'elle soit signifiante et perçue comme signifiante par l'autre (McPhatter, 1997). (Milieux communautaire et de la santé, longue carrière en formation)
- Les compétences interculturelles constituent l'ensemble des connaissances, des habiletés et des attitudes qui favorisent des dispositions permettant de bien agir dans un contexte social particulier. (Milieu universitaire, études en communication, formateur pour le milieu municipal et communautaire)
- Il n'est pas facile de définir la notion « compétence interculturelle » puisque sa définition varie d'un auteur à un autre et selon les disciplines universitaires. Cependant, dans un contexte de santé, on peut dire qu'elle se rapporte à l'ensemble des savoirs, habiletés et attitudes qui permettent à l'intervenant de bien comprendre et cerner les besoins de son client, et de fournir une réponse adaptée à ces besoins, dans les limites de sa pratique (légale, opérationnelle, éthique professionnelle, etc.). Si cette notion désigne plus souvent la relation entre clients et intervenants, elle désigne aussi l'ensemble des moyens mis à la disposition des praticiens par leur organisation pour répondre aux exigences pratiques de l'intervention en contexte interculturel. Finalement, la notion de compétence interculturelle regroupe trois niveaux de compétences : organisationnelle, collective et individuelle (Côté *et al.*, 2017). (Milieux universitaire, de la santé et de la sécurité au travail, gestion)
- La compétence interculturelle s'inscrit dans l'ensemble des compétences essentielles à la pratique de la profession d'ergothérapeute. Elle est mobilisée dans toute situation de rencontre où il y a un écart par rapport aux manières de dire, d'agir ou de penser qui fait une différence dans la façon d'intervenir. En y accordant de l'importance grâce à une pratique réflexive, un espace d'échanges entre collègues au sein d'une organisation soutenant, elle est garante de l'établissement de l'alliance thérapeutique et d'une évolution clinique favorable et efficiente. (Milieu universitaire, ergothérapeute, formatrice pour le milieu de la santé)

- La compétence interculturelle, c'est reconnaître qu'une situation est traversée par des enjeux interculturels et mobiliser les ressources nécessaires pour dénouer les nœuds à la communication, telles que, mais non exhaustivement, la centration, la décentration, les savoirs, la reconnaissance des variables culturelles. (Milieux universitaire, de la santé et de la sécurité au travail, animatrice d'ateliers de situation interculturelle)

3 / **Aspect systémique des compétences**

Il nous semble nécessaire de prendre en considération l'aspect systémique des compétences. En effet, les compétences interculturelles peuvent se retrouver à plusieurs niveaux qui s'imbriquent et s'influencent, notamment sur les plans individuel, groupal et organisationnel. Certains spécialistes s'attardent sur cet aspect systémique des compétences.

Dans le domaine de la santé, la compétence interculturelle se situe souvent à même les compétences inhérentes à la pratique d'une profession en particulier. Cela est cohérent avec la définition de Cross *et al.* (1989), la plus répandue et généralement acceptée, considérant la compétence interculturelle comme un ensemble congruent de comportements, d'attitudes et de politiques qui se rassemblent dans un système, une agence ou parmi les professionnels et leur permettent de travailler efficacement dans des situations interculturelles. Cette définition a l'avantage d'inclure des aspects individuels (comportements et attitudes) ainsi que des aspects organisationnels et institutionnels (des politiques) essentiels à une offre de soins culturellement sensibles. Néanmoins, les liens qu'entretiennent ces divers éléments ne sont généralement pas clairement explicités.

Pour faire le lien entre les compétences interculturelles et l'organisation, plusieurs auteurs soulignent les défis de son implantation. Par exemple, Wells (2000) complexifie les modèles de processus d'acquisition de compétences interculturelles en y ajoutant une étape se situant à la hauteur de l'organisation. Il explique que, pour cheminer en ce qui a trait aux compétences interculturelles, ces dernières doivent être intégrées de façon explicite dans le curriculum de la pratique, de l'enseignement et de la recherche, en plus d'être inscrites dans la mission de l'organisation.

Côté et Dubé (2019), dans une analyse approfondie des effets d'un contexte rigide et surchargé sur la compassion éprouvée par les professionnels de la santé envers une clientèle culturellement diversifiée, montrent combien il est important d'offrir un soutien organisationnel à l'intervention en contexte interculturel pour favoriser les compétences interculturelles des intervenants et prévenir une fatigue de diversité. Ce soutien passe notamment par la flexibilité dans la définition des tâches (p. ex. temps de travail nécessaire à leur exécution), la reconnaissance des besoins de ressources externes (p. ex. interprètes) et la mise en place de mécanismes de soutien émotionnel (p. ex. mécanismes d'échanges et de réflexions).

White et Gratton (2017), dans une démonstration d'une méthodologie pour comprendre l'acte à poser en contexte interculturel, offrent un cadre d'analyse permettant aux intervenants de développer des compétences comme la capacité à distinguer une situation d'une préoccupation ou la capacité à réaliser une centration. Les auteurs identifient les compétences organisationnelles comme pouvant fournir les conditions exigées par l'intervention en contexte pluriethnique en levant les barrières systémiques qui ont un effet sur l'efficacité des actes à poser.

Cette proposition fait écho à un article de Metzl et Hansen (2014) proposant d'éduquer les futurs médecins aux dynamiques traversant les interactions plutôt que sur la reconnaissance de traits individuels telles les attitudes, les croyances et les symptômes. Les auteurs proposent ainsi une éducation aux « compétences structurelles », déplaçant le regard posé sur les enjeux individuels aux enjeux structurels, soit ceux qui concernent des politiques, des infrastructures urbaines, le réseau de distribution de nourriture, etc., et ce, sans négliger de se voir soi-même comme porteur de culture. Faire la promotion de telles compétences serait un premier pas vers la reconnaissance de la toile complexe des réseaux interpersonnels, des facteurs environnementaux et des forces politiques et socioéconomiques qui forgent la rencontre clinique.

4 / **Compétences interculturelles et compétence culturelle**

Pour certains auteurs, la compétence interculturelle se conjugue au singulier (Campinha-Bacote, 2002; Deardorff, 2006; Kirmayer, 2012; Seeleman *et al.*, 2009), pour d'autres, au pluriel (White et Gratton, 2017). D'un point de vue général, elle est ou elles sont vues comme un ensemble de ressources (savoirs, savoir-être, savoir-faire) mobilisées à différents niveaux pour réussir une rencontre interculturelle. Néanmoins, il reste difficile de savoir si le concept fait référence à une compétence qui serait transversale à toutes actions s'exécutant en contexte interculturel, ou si elle s'inscrit ou elles s'inscrivent à même plusieurs compétences nécessaires à l'acte à poser.

Dans cet ordre d'idée, ceux qui voient les compétences interculturelles au pluriel ont tendance à y inclure des savoirs, savoir-faire et savoir-être :

- **Connaissances/savoirs** : Immigration (parcours, statuts, etc.), discrimination, droits, histoire, caractéristiques propres à certains groupes, etc.
- **Attitudes/savoir-être** : Capacité de choisir et d'assumer la posture ou l'attitude appropriée pour faire face à la différence (empathie, humilité, curiosité, non-jugement, etc.)
- **Habiletés/savoir-faire** : Stratégies de communication verbale et non verbale en contexte de diversité (centration, décentration, identification des codes ou des variables culturelles, description de situations, etc.), habiletés à dédramatiser et dépersonnaliser des situations lors de leur analyse, etc.

D'un autre côté, ceux qui considèrent la compétence interculturelle au singulier proposent plutôt de distinguer cette dernière et les ressources mobilisées. Dans ce cas, la compétence interculturelle serait d'arriver à lire le contexte et à comprendre qu'il s'agit d'une situation traversée par des dynamiques interculturelles et nécessitant des ressources particulières. Cette analyse permettrait de répondre à une critique concernant la pertinence des compétences interculturelles. Selon cette critique, faire référence aux compétences interculturelles, c'est encourager des stéréotypes alors qu'il faudrait plutôt encourager une approche centrée sur l'individu (Johnson et Munch, 2009). Considérer la compétence interculturelle comme celle qui permet de reconnaître une situation traversée par des enjeux

interculturels, c'est réconcilier le besoin d'un ensemble de ressources qui incluent l'approche centrée sur le patient ou l'utilisateur, mais aussi celles qui sont plus spécifiques au contexte interculturel (reconnaissance des dynamiques de pouvoir, centration, compréhension du parcours migratoire, etc.).

Ainsi, une vision élargie et nuancée de la compétence interculturelle permet de poser un regard critique sur l'adéquation entre l'interprétation d'une situation, les ressources mobilisées et l'action visée. Cette vision nous mène vers une nouvelle piste de réflexion, cette fois en lien avec la compétence culturelle. Certains prétendent que la compétence interculturelle et la compétence culturelle sont synonymes (Ciekanski, 2013), découlent l'une de l'autre (Matthey et Simon, 2009; Rathje, 2007) ou encore que « la compétence interculturelle » [...] doit être considérée comme l'une [des] composantes [de la compétence culturelle] » (Puren, 2014, p. 21). En tenant compte de l'évolution de la définition de la compétence culturelle, nous pouvons apporter quelques nuances pour les distinguer.

La première mention de la compétence culturelle remonte à une publication de 1989 dans laquelle les chercheurs proposent de réduire les iniquités dans les soins de santé mentale prodigués aux enfants (Cross *et al.*, 1989). Leur publication décrit un continuum de la compétence culturelle en vue de cesser le génocide perpétré contre les peuples autochtones ou encore la déshumanisation, voire la sous-humanisation des soins donnés aux personnes issues des minorités. Depuis, la compétence culturelle est largement abordée dans le milieu de la recherche en santé.

Par la suite, de nombreux modèles ont été développés, tenant particulièrement compte de la sensibilité culturelle ou encore de l'autoréflexivité (Campinha-Bacote, 2002; Leininger, 1991, 1995, 2002; Papadopoulos *et al.*, 2001). Cette démarche fait écho à l'« habitus réfléchi » (Habermas, 1990) nécessaire pour soutenir le processus de déconstruction de ses propres stéréotypes, perspectives, compréhensions et interprétations de sa culture et de celle de l'autre (Papadopoulos et Kelly, 2009; Lister, 1999). Dès lors, pour naviguer dans son milieu professionnel, quel qu'il soit, l'autoréflexivité permet de décoder sa propre culture et celle de l'autre. À ce titre, cette démarche est nécessaire, mais n'est pas suffisante à elle seule. En effet, comme le mentionne Ramsden (2002), une infirmière maorie,

seule la personne qui peut se situer par rapport à sa propre culture est en mesure d'indiquer si elle est en sécurité culturelle ou non. Ainsi, connaître la culture de l'autre et la respecter est une façon de développer sa propre compétence culturelle (Ramsden, 2002; Richardson et Williams, 2007).

Depuis les 10 dernières années, la compétence culturelle est définie comme étant tournée vers une culture, c'est-à-dire une façon d'appréhender le monde, qu'elle soit professionnelle, organisationnelle, familiale ou personnelle. Elle est un savoir-agir complexe fondé sur la réflexion critique et la praxis, sur lesquelles le professionnel s'appuie pour agir de façon culturellement sûre, adaptée et efficace en partenariat avec les individus, les familles et les communautés. Le développement des compétences culturelles vise alors la prise de conscience de sa propre culture, de son identité, puis de la culture des autres (inspiré de ACELF, 2015, 2019; Blanchet Garneau et Pepin, 2015).

Cette nuance est apportée en vue de soutenir les personnes formatrices qui auront à se situer au moment de la conception, du développement et de la prestation de leur formation. Ce n'est pas tant la définition de la compétence qui est centrale ici, mais davantage le contexte par lequel notre posture mobilise des savoirs, des pouvoirs, des devoirs et des vouloirs qui permettent de répondre à des situations complexes et mal définies, et ce, toujours dans le respect de soi et de l'autre.

Nous retrouvons cette perspective de la compétence culturelle dans plusieurs domaines et disciplines (DeVane Wall-Bassett *et al.*, 2018). En éducation, la distinction apportée et inspirée de Abdallah-Pretceille (1997) peut se résumer en ces mots :

- **Compétence culturelle :** sur une culture en particulier – la sienne ou celle de l'autre
- **Compétence interculturelle :** dialogue entre plusieurs cultures – avec les autres

En somme, la réflexivité est donc nécessaire pour que s'installe un dialogue entre deux, voire plusieurs cultures, laissant place au développement de la ou des compétences interculturelles. Ainsi, dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage, chacune et chacun apprend à reconnaître et à interpréter « des cultures et des

contextes culturels autres que les siens et à s'y ajuster» (ACELF, 2015, p. 7). Comme nous l'avons exploré dans les chapitres précédents, la ou les compétences interculturelles se déclinent sous la forme de plusieurs modèles, dont certains proposent une évaluation, voire une autoévaluation de ces compétences.

Développement d'une formation

1 / Mise en place

Comme les formations doivent s'ancrer dans un contexte précis pour s'assurer de répondre aux besoins et particularités de leurs apprenants, les personnes formatrices et conceptrices sont amenées à prendre en compte certains facteurs leur permettant d'ajuster leur formation en conséquence. Pour certains, des contraintes externes influencent le format ou le contenu des formations, notamment la durée, les mandataires et les objectifs ciblés. Bien que la plupart des compétences visées soient transversales, cela fait en sorte que la formation s'adressera à un professionnel dans un contexte donné, plutôt que de former un individu au sens large, capable d'interagir dans diverses circonstances professionnelles ou autres.

Voici quelques éléments pris en compte par des formateurs et formatrices d'expérience :

- Le cadre de référence, le cadre disciplinaire et le cadre organisationnel des participants permettent de se faire une idée sur la place des compétences interculturelles dans l'organisation ou la discipline des participants. Ainsi, cela permet d'ancrer la matière dans ce qu'ils connaissent, permettant de tirer profit de leur savoir expérientiel, mais aussi de reconnaître que les personnes intervenantes possèdent d'ores et déjà des compétences (Côté *et al.*, 2020), permettant de rendre la formation utile en bâtissant ou en approfondissant leurs compétences.
- Les données probantes et les prises de position disciplinaires et professionnelles peuvent être une autre source de données qui permet d'ancrer les savoirs et de donner de la crédibilité à ce qui est transmis.

- L'actualité et le contexte sociopolitique permettent de se faire une idée sur certaines préoccupations qu'auront les participants ou certains sujets propices aux débats d'idées. Ainsi, connaître le contexte social et l'actualité peut aider le formateur ou la formatrice à cibler certains enjeux qu'il ou elle croit utile d'aborder en formation, que ce soit pour défaire certaines idées préconçues qui lui semblent fausses ou pour permettre de nuancer des débats polarisants.
- Les objectifs des participants auront une incidence importante sur le contenu des formations. Par exemple, cherchent-ils à se sensibiliser à la question interculturelle ou à régler certaines situations problématiques précises et particulièrement récurrentes?
- Le temps disponible pour la formation est un autre facteur d'influence. Une formation de quelques heures ne permettra qu'un survol des notions, qu'une sensibilisation à la question de l'interculturel au sens large. Ainsi, il faudra prioriser judicieusement ce qui sera transmis, notamment en fonction de l'objectif établi. Il s'avère essentiel de rendre cela explicite afin de ne pas suggérer aux participants que la question a été abordée d'une façon suffisamment poussée et ancrée dans leur réalité pour avoir une réelle incidence sur le développement de leurs compétences avec des effets réels et favorables.
- Les questions/réactions/commentaires/expressions faciales des participants doivent être surveillées attentivement pendant la formation. Tout cela permet de voir lorsque certaines notions sont mal comprises et doivent être expliquées ou reformulées, mais également lorsque des notions rencontrent des résistances chez les apprenants. Certaines réactions de choc ou de repli doivent être abordées pour s'assurer des effets positifs de la formation et méritent d'être considérées.

C'est à partir de ces éléments de contexte que les personnes formatrices et conceptrices peuvent adapter et faire évoluer leurs formations. Pour ce faire, nous vous offrons un survol d'éléments modifiables selon le contexte.

Certaines parties du contenu peuvent s'adapter au public cible, notamment les enjeux, situations ou incidents critiques autour desquels peuvent se dérouler les formations ou, tout au moins, servir d'exemples. Cela permet d'ancrer les notions plus théoriques dans les

réalités et les savoirs expérientiels des participants. Par le fait même, les variables culturelles sur lesquels s'appuient les exemples varient. En effet, lorsqu'on donne une formation à des ergothérapeutes ou à des sauveteurs de piscine, diverses variables seront abordées et contextualisées. Pour les premiers, des variables telles que l'autonomie, le handicap et l'autorité du soignant pourraient être abordées alors que pour les seconds, on abordera par exemple les questions de la pudeur, de la sécurité et des compétences de nage.

Les textes à lire en complément à la formation offerte constituent aussi un élément qui dépend du contexte dans lequel s'inscrit la formation. Ceux-ci peuvent être choisis parce qu'ils s'ancrent dans un contexte donné, tandis que d'autres, de nature plus théorique, seront proposés aux participants pour soutenir leurs compréhensions de notions complexes empreintes de nuances. Dans un contexte universitaire, un grand nombre d'heures peuvent être disponibles pour favoriser l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés. Ce contexte est particulièrement favorable à la consultation de textes plus théoriques. Par ailleurs, lorsque la formation vise à répondre à certains enjeux particuliers auprès d'une équipe de professionnels, l'usage de textes plus pratiques en lien avec leurs réalités est incontournable.

Dans un même ordre d'idée, il est souhaitable de mettre l'accent sur certains contenus afin de répondre précisément aux objectifs ciblés et aux attentes des participants. Considérant que de nombreux enjeux peuvent être abordés en formation, les formateurs ont comme défi de prioriser les plus pertinents au contexte et à la durée de leur formation. Ainsi, certaines formations peuvent insister sur la compréhension de situations de discrimination, par exemple, alors que d'autres viseront à amener les participants à identifier, décrire et résoudre des situations cliniques problématiques et récurrentes.

Finalement, le format des formations peut être adapté. Ainsi, la durée, l'approche pédagogique, le mode (en ligne ou en présentiel) peuvent varier selon les objectifs et les contraintes du milieu. Les professionnels qui assistent à des formations en interculturel apprécient une mixité de méthodes (vidéos, débats, etc.), qui se basent sur leurs propres enjeux et qui favorisent les discussions avec leurs pairs.

2 / **Formats des formations**

Lorsqu'on parle de format de formation, on parle surtout du nombre d'heures de formation, de l'étendue des séances, du nombre de participants ainsi que de leurs caractéristiques et des méthodes d'apprentissage. Cela doit être distingué des modalités d'enseignement, c'est-à-dire une formation en mode présentiel, à distance, asynchrone, synchrone, mixte ou comodale. Sauf pour les cours d'université où les formats sont choisis par les enseignants et décidés à l'avance, il s'agit souvent d'un mandat reçu et négocié avec les gestionnaires qui donnent le contrat de formation. Pour certains membres, ce mandat négocié est d'une importance primordiale et détermine même s'il sera, ou non, accepté par le formateur. Ce mandat donne la table sur la place que prend la formation au sein de l'organisation. Ainsi, si la demande est floue (p. ex. pour favoriser un dialogue visant une compréhension mutuelle), mal ciblée (p. ex. elle n'est pas attachée à de réels objectifs organisationnels) ou semble superficielle (p. ex. seulement pour les employés de première ligne ou parce qu'un budget doit être dépensé), il est, pour certains membres, moins intéressant de s'investir pour une formation dans ce milieu. De plus, il faut bien définir les objectifs de la formation avant de penser au format, car le format de la formation doit répondre aux objectifs.

Le format dépend souvent du milieu dans lequel la formation a lieu. Toutefois, quelques éléments de base peuvent être suggérés. Ainsi, former de petits groupes pour favoriser les interactions en face-à-face est souhaitable afin d'effectuer des exercices et de faire travailler les apprenants. De plus, il est recommandé de recourir à l'apprentissage par l'expérience (provenant de la formatrice, du formateur ou des apprenants) et aux discussions ou débats. L'utilisation des situations interculturelles peut être bénéfique. Pour dynamiser les séances, il est souhaitable de varier les formats de formation (vidéos, balados, ateliers, groupes de discussion, etc.). Cela permettra de présenter une variabilité de sources qui peuvent susciter des réflexions à approfondir.

À l'extérieur des murs des universités ou des collèges, les périodes de formation sont importantes. Les séances de formation doivent être rapprochées, mais pas intensives pour laisser un temps d'absorption et de réflexion aux apprenants. Il faut aussi porter attention au calendrier, car il s'agit également d'un facteur important (quel jour

et à quelle heure proposer la formation) pour encourager la participation. Pour certains, le format minimum est de deux séances de trois heures. Le premier atelier serait plus théorique et l'autre plus pratique. Il serait également plus intéressant de former des collectifs de travail, surtout s'ils sont issus de la même discipline, puisqu'il a été observé que cela permet d'aller plus profondément dans l'expérience quotidienne des apprenants et ainsi avoir plus d'effet sur ces derniers. Portons l'attention du lecteur sur une différence importante entre une séance de sensibilisation (quelques heures) et une formation (avec plusieurs journées complètes, deux ou trois).

Finalement, même si la durée et les périodes de formations sont peu négociables, le format du contenu se doit, pour sa part, de demeurer souple afin de permettre au formateur de s'adapter aux participants. En effet, les formations en interculturel peuvent parfois faire ressortir des réactions ou des problématiques insoupçonnées que le formateur doit savoir gérer et exploiter. De plus, les apprenants ne sont pas toujours au même niveau et il faut s'assurer que les formations offrent un contenu qui soit digestible pour ces derniers, mais aussi utile. Enfin, il semble important de se poser des questions sur les objectifs de la formation et d'être réalistes sur les conditions nécessaires à l'atteinte de ces derniers et, surtout, d'être honnête auprès des gestionnaires. Il est vrai de dire que des formations trop courtes et mal ciblées peuvent avoir des effets mitigés, voire indésirables, et il faudrait que les gestionnaires en soient bien informés et conscients. Notons qu'une formation magistrale n'aura pas une évaluation semblable à celle que nous pouvons effectuer lors d'un atelier ou lors d'une séance de sensibilisation. Les modalités d'évaluation et les résultats espérés sont différents (voir la section sur l'évaluation des formations).

3 / **Vignettes**

Pour représenter la diversité de relations concrètes dans des contextes particuliers, voici quelques exemples concrets de situations ou des postures à considérer à la lumière des circonstances dans lesquelles la formation en interculturel a lieu. Ainsi, nous invitons les lecteurs à s'appropriier les vignettes selon leurs contextes respectifs puisque des divergences importantes peuvent émerger dans les dynamiques

de groupe et les méthodes de transmission de savoir selon, entre autres, les domaines de pratiques des participants, le format et la durée de la formation, le lien entre les participants, le mandat de formation, l'expertise du formateur, etc.

VIGNETTE 13.1 / **Stratégie**

Certains acteurs dans le milieu municipal ont pris l'habitude de faire des diagnostics organisationnels avant de développer des formations. Comme dans d'autres organisations complexes, non seulement les besoins des employés varient selon le service et la catégorie de professionnels, mais il existe aussi déjà beaucoup d'expertise au sein de l'appareil municipal qui doit être prise en compte. Par exemple, la Ville de Laval a fait une série de sondages et d'entrevues avec des employés dans différents services de la Ville pour identifier les préoccupations et les priorités transversales sur la diversité et l'inclusion. La Ville de Québec a planifié une série de consultations internes pour l'ensemble des employés afin d'identifier des priorités en matière de formation. Dans le cadre d'un projet de recherche avec le Conseil de l'Europe, des entrevues avec des employés municipaux ont permis de voir 1) où le besoin des compétences interculturelles est le plus prononcé (p. ex. police, élus, camps de jours); et 2) dans quels services il y a le plus de résistance sur les compétences interculturelles (p. ex. ressources humaines et communications). Le diagnostic des pratiques inclusives à l'interne permet de proposer des programmes de formation qui sont partagés par l'ensemble de l'administration municipale.

VIGNETTE 13.2 / **Mise en garde et stratégie**

Une difficulté rencontrée par des formatrices et des formateurs est de se retrouver « on the spot » à devoir répondre à une question précise, de devoir résoudre des cas ou des situations particulières. Lorsque cela survient, certains formateurs préconisent de demander à la personne de revenir sur la question après la formation pour ne pas tenter de répondre in situ, puisque du temps et de la réflexion sont essentiels pour avoir les données nécessaires afin de donner une réponse satisfaisante.

Un formateur propose de gérer cette situation en disant «c'est très intéressant et il y a certains éléments de réponses, mais il faudrait prendre quelque temps ensemble pour s'assurer de bien saisir la situation». Il déconseille les réponses «*on the spot*» dues à la contrainte de temps et donc à haut risque d'erreur si tous les éléments n'ont pas bien été considérés. En cas de réponse incomplète, il a remarqué que les apprenants perdent de l'intérêt au cours de la formation ou doutent de la compétence de la formatrice ou du formateur.

VIGNETTE 13.3 / **Stratégie**

Pour certains formateurs, la formation commence avec une vignette clinique qui produit un choc, alors qu'avant, elle venait après les notions théoriques. Dans le dernier cas de figure, les participants trouvaient cela trop long avant de pouvoir se reconnaître dans la formation et concrétiser certaines notions complexes tels que définir la culture. Ainsi, mettre de l'avant un exemple clinique proche de leur réalité en début de formation était plus accrocheur et les notions théoriques présentées par la suite ont eu plus de sens pour les apprenants.

VIGNETTE 13.4 / **Mise en garde**

Le niveau de compréhension de la langue parlée par le formateur, ou du vocabulaire qu'il utilise, peut diverger et rendre la communication plus difficile. Pour vérifier la compréhension des personnes participantes, une formatrice suggère de faire reformuler les propos de l'enseignant, permettant aussi d'aider à synthétiser l'information reçue. S'il y a des signes d'incompréhension, un questionnement sur les mots utilisés doit s'enchaîner pour trouver une formulation plus appropriée au contexte. Par exemple, le mot «intersectionnalité» est peu compris dans les milieux cliniques et l'utilisation du terme «interaction entre déterminants de la santé» semble plus favorable à la compréhension des praticiens.

4 / Évaluation des formations en cinq niveaux

Évaluer, c'est se prononcer sur la façon dont les attentes sont réalisées; autrement dit, sur la mesure dans laquelle une situation réelle correspond à une situation désirée (Comité sur l'interdisciplinarité, 2014). L'évaluation a pour but non seulement de vérifier les apprentissages, mais encore, et surtout, de les améliorer (Comité sur l'interdisciplinarité, 2014; Martínez-Arias *et al.*, 1999). Plusieurs études ont porté sur les effets des formations interculturelles (Beach *et al.*, 2005; Lie *et al.*, 2011), mais il demeure difficile de statuer sur les types de formations les plus efficaces, notamment à cause de l'hétérogénéité de ces dernières en matière de contenus, de clientèles cibles, d'objectifs et d'approches pédagogiques (Beagan, 2015).

Pour certains, les effets positifs d'une formation en interculturel, peu importe le genre, sont équivoques (Lie *et al.*, 2011), alors que pour d'autres, les évidences suggérant de tels effets positifs manquent gravement (Green et Hagiwara, 2020; Moss-Racusin *et al.*, 2014; Paluck *et al.*, 2021). Certains vont même dire qu'elles peuvent être contre-productives (Dobbin et Kalev, 2016). Il semble donc primordial, voire être une question d'éthique, de se pencher sur l'évaluation des formations en interculturel. Pour les membres du groupe, l'évaluation des formations est très importante, non seulement pour convaincre les décideurs de leurs valeurs, mais aussi pour s'assurer que les formations répondent aux objectifs et que des améliorations soient mises en place lorsque ce n'est pas le cas.

Dans un survol de la documentation multidisciplinaire à propos de la formation à la diversité (Diversity Training), Devine et Ash (2022) exposent un éventail de formation et d'évaluation dans différents contextes (organisationnel, service et éducation) avec d'intéressantes analyses sur les objectifs des formations, les méthodes d'évaluation, l'état des connaissances à la suite de ces évaluations, les limitations et les recommandations. Parmi leurs principales conclusions, les auteurs rapportent que, malgré les objectifs généraux des formations désirant créer des changements systémiques sur le plan des organisations, ce sont les résultats sur le plan individuel qui se trouvent le plus souvent évalués (p. ex. les mesures autodéclarées des connaissances, de l'appréciation du programme et de l'attitude), et qui sont souvent considérés comme des preuves de l'efficacité de la formation,

en supposant que les changements obtenus sur le plan individuel se traduiront par des changements dans tout le système. Cependant, les résultats cognitifs et affectifs autodéclarés sur le plan individuel sont, au mieux, des indicateurs indirects des changements anticipés à l'échelle du système. Cela fait également écho au sein du groupe de travail. Certains membres remarquent aussi une tendance à évaluer les compétences individuelles alors qu'il existe également des outils pour évaluer les répercussions sur l'organisation (les façons de faire et les pratiques d'équipe). Cependant, ce genre d'évaluation doit venir avec une certaine volonté organisationnelle alors que certains membres disent ne même pas recevoir le mandat d'évaluation. Une forte volonté organisationnelle pourrait même mener à une évaluation faite à l'externe, ce qui, pour certains, serait préférable : elle serait moins limitée et biaisée.

Cette volonté organisationnelle semble pourtant primordiale tant pour notre groupe que dans les écrits. Une autre conclusion de Devine et Ash (2022) est que les formations, sur le plan individuel, ont plus d'incidence lorsqu'elles ont été mises en œuvre parallèlement à des initiatives plus importantes sur le lieu de travail (Bezrukova *et al.*, 2016) ou lorsqu'elles ont été ouvertement soutenues par les cadres supérieurs (Rynes et Rosen, 1995). Ainsi, plusieurs membres du groupe tentent d'obtenir la participation des gestionnaires à leurs formations afin de s'assurer qu'ils comprennent ce qui incombe à leurs employés et mettent en place les conditions ou les politiques organisationnelles destinées à soutenir l'implantation des apprentissages. Bien sûr, même lorsque le mandat de formation ne comprend pas l'évaluation dans la formation, certaines pratiques peuvent être mises en place par les formateurs pour faire une évaluation de leur formation, si ce n'est, du moins, que pour faire un retour réflexif sur leur propre pratique dans l'objectif d'offrir une formation répondant le plus possible aux attentes de ceux qui la suivent. Par exemple, un membre du groupe fait passer un exercice réflexif sur certains concepts de leurs formations, avant et après la formation, de manière à avoir quelques indices sur ce qui a été retenu de la formation. Un formulaire d'appréciation permet également d'améliorer certains aspects de la formation, notamment le format puisqu'il permet d'entrevoir comment la formation a été perçue (p. ex. trop théorique, trop long avant d'entrer dans la pratique, concept à clarifier, etc.).

Il a également été soulevé par les membres du groupe qu'il serait important de déterminer les conséquences des formations sur le long terme en menant des évaluations de suivi dans le temps. Encore une fois, ce type d'évaluation doit-être accompagné d'une certaine volonté organisationnelle puisqu'une telle évaluation devrait non seulement être incluse dans la formation elle-même, ce qui demande d'éviter des formats trop ponctuels, mais aussi pensée dans le temps.

D'un côté plus pratique, alors que la préoccupation pour l'évaluation des formations en interculturel est de savoir si les programmes de formation ont un effet sur le développement des compétences interculturelles, l'adaptation et la performance, il existe une multitude de formats d'évaluation. Il semble néanmoins important d'évaluer au-delà du degré d'ouverture (attitudes, savoir-être) et il faudrait s'assurer d'utiliser des outils pour évaluer le savoir et le savoir-faire.

Afin de réaliser une évaluation rigoureuse, il est nécessaire de bien savoir distinguer les différentes formes d'évaluation, car chacune d'elle répond à des fonctions précises. Le type d'évaluation retenu doit être cohérent avec les objectifs de la formation, les activités prévues et le contenu proposé afin de privilégier l'alignement pédagogique de Biggs (1993). Le tableau 13.1 (voir p. 154-155) présente une typologie des évaluations selon les formations définies.

Un modèle fréquemment employé pour l'évaluation est celui élaboré par Kirkpatrick (1967, 2006). Ce dernier a été perfectionné au cours de plus de six décennies d'application par des professionnels de l'apprentissage, offrant une méthode qui a fait ses preuves dans différents secteurs (gouvernement, armée, entreprises, conseil, services, humanitaire). Ce dernier offre trois niveaux d'évaluation. Certains membres du groupe s'en sont fortement inspirés et proposent une évaluation à cinq niveaux :

- **Niveau 1 : Réaction et appréciations.** La mesure dans laquelle les participants trouvent la formation favorable, engageante et pertinente pour leur travail.
- **Niveau 2 : Compréhension du contenu.** Le degré auquel les participants acquièrent les connaissances, les compétences, l'attitude, la confiance et l'engagement prévus en fonction de leur participation à la formation.

- **Niveau 3: Mise en application.** La mesure dans laquelle les participants appliquent ce qu'ils ont appris pendant la formation lorsqu'ils sont de retour au travail.
- **Niveau 4: Incidence sur les comportements.** La mesure dans laquelle la formation a eu une incidence sur le comportement des personnes qui y ont participé.
- **Niveau 5: Incidence sur les pratiques d'équipe ou les pratiques organisationnelles.** La mesure dans laquelle les équipes et les organisations intègrent les nouveaux acquis dans leurs pratiques.

Ces différents niveaux exigent l'utilisation d'outils et de stratégies différentes et se doivent d'être coordonnés de façon cohérente à travers le temps.

Pour certains formats de formations, par exemple des formats en ligne, des membres du groupe suggèrent d'utiliser différents types d'attestations. Par exemple, une attestation pourrait être offerte à la suite de la participation à la formation (attestation de participation), et une autre pourrait l'être lorsque le participant a rencontré le formateur pour lui démontrer sa compréhension et son positionnement en rapport au contenu de la formation (attestation de réussite). Cela pourrait également être adapté à différents contextes où des attestations pourraient être offertes si les formations ont été accompagnées de coaching ou si un mécanisme organisationnel a été mis en place afin de mobiliser l'équipe de travail dans le but de maximiser l'implantation des apprentissages.

Finalement, la question d'évaluation de l'incidence des formations reste en suspens alors qu'il est encore difficile aujourd'hui de déterminer quels sont les apprentissages à évaluer (alors que la compétence interculturelle ne fait pas l'unanimité) et comment le faire. Il est surtout difficile d'avoir les moyens pour faire une telle évaluation puisqu'elle devrait pouvoir se faire tant en ce qui concerne les savoirs et savoir-être des participants, mais aussi les savoir-faire au sein des organisations, et ce, pour le long terme. Malgré ces difficultés, la pratique réflexive telle que présentée dans le chapitre 3 du livre est une pratique d'évaluation permanente. Ainsi, elle peut être transmise aux participants de manière à ce qu'ils arrivent à évaluer leurs pratiques au quotidien à la lumière de la formation, mais également aux personnes formatrices qui doivent s'assurer d'offrir une formation qui répond aux besoins de ceux à qui leur formation s'adresse.

TABLEAU 13.1 / Types d'évaluation, leurs usages, ce qu'ils permettent de déterminer et leur utilité

Types d'évaluation	Usages	Ce que cela permet de déterminer	Pourquoi c'est utile
Fonctions de l'évaluation	Évaluation diagnostique	Avant la formation: pour identifier les besoins, les représentations et les acquis antérieurs des personnes participantes	Utile pour adapter les objectifs et les contenus de la formation en fonction du profil du public Utile pour cerner la diversité des expériences interculturelles
	Évaluation formative	Pendant la formation: pour identifier et ajuster les acquis tout au long de la formation	Processus souple fondé sur la rétroaction dialogique et la coconstruction, favorisant la réflexivité et l'ajustement des pratiques interculturelles en temps réel Utile pour optimiser l'atteinte des objectifs de la formation
	Évaluation sommative	Tout le long et à la fin de la formation : pour mesurer les résultats et les acquis des apprentissages	Utile pour identifier la performance Utile pour documenter les acquis interculturels du public participant à la formation
Nature de l'évaluation	Évaluation du développement des compétences	Étude longitudinale: pour observer la progression et le transfert des apprentissages dans la pratique	Utile pour documenter les apprentissages transformationnels liés à la compétence interculturelle
	Évaluation basée sur les objectifs	Après la formation: pour vérifier la correspondance entre les objectifs annoncés et les résultats observés	Utile pour valider la pertinence de l'alignement pédagogique prédéfini de la formation, soit sur les apprentissages interculturels mesurés

Portée de l'évaluation			
Évaluation des effets de la formation	Après la réalisation de la formation : impact direct et intermédiaire sur les personnes et leur environnement	Mesurer les effets directs et intermédiaires durables, incluant les changements de pratiques à la suite d'une formation	Utile pour documenter l'impact réel des apprentissages interculturels sur les pratiques Utile pour renforcer la transférabilité
Évaluation de l'impact	Mesure de l'impact à moyen ou à long terme de la formation sur le plan collectif, organisationnel ou sociétal	Évaluer le degré d'atteinte des objectifs finaux du programme Mesurer un transfert dans les pratiques organisationnelles, soit au-delà de la formation	Utile pour fournir des données probantes appuyant les décisions de financement et d'orientation, tout en évaluant la portée réelle durable des formations sur les pratiques et les politiques interculturelles institutionnelles
Évaluation participative sensible à l'interculturel	Vise à mesurer la satisfaction des personnes participantes	Coconstruire des critères d'évaluation	Utile pour renforcer la légitimité et la pertinence de la formation grâce aux résultats

Source : Synthèse inspirée des écrits de Byram (1997); Deardorff, (2006); Hood, Hopson et Kirkhart (2015); Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006); Mezirow (1991); Rossi, Lipsey et Freeman (2004); Scriven (1967); et Stufflebeam (2001).

Conclusion

L'élaboration et la mise en place d'une formation en interculturel ne sont pas une mince tâche dans des contextes à géométrie variable et face à une demande de plus en plus grande dans divers secteurs d'activité. Cet outil de référence en matière de formation en interculturel est le premier projet sur lequel s'est penché le RÉSFI afin d'appuyer les personnes formatrices et conceptrices de formations en interculturel.

Plusieurs pistes de réflexion pour l'élaboration d'une formation en interculturel répondant aux particularités de divers contextes ont été présentées dans cet outil. Il aborde des fondements théoriques sur l'interculturel, propose des démarches pour la mise en place de formations pertinentes et ciblées, identifie des enjeux à prendre en compte lors du développement de contenus et l'élaboration du format de ces formations, discute de la notion de compétences interculturelles, et souligne l'importance d'élaborer des modalités d'évaluation valides et efficaces. Il répond également à plusieurs objectifs secondaires ciblés, soit : outiller les personnes impliquées dans la conception de formations, offrir un outil inspirant et pratique, et présenter une documentation contextualisée permettant d'approfondir les notions abordées.

Ce faisant, nous avons fait des choix quant aux éléments à prioriser selon ce qui nous semblait essentiel. Nous sommes conscients que des biais ont pu se glisser en contexte de groupe à la lumière de nos propres bagages et préférences individuelles, professionnelles, sectorielles, etc. N'empêche, ce texte propose des assises rigoureuses appuyant le travail réflexif et éducatif des personnes formatrices et conceptrices de formations en interculturel. Le pari

de concevoir un outil de référence avec une vision transversale, et donc valable dans divers secteurs d'activité semble avoir été gagné. Le contenu résulte du croisement de regards diversifiés, s'appuie sur de multiples références et est illustré par des vignettes en provenance de divers milieux.

Le lecteur aura bien compris que nous n'offrons pas de marches à suivre, mais bien un outil qui alimente la réflexion lors de la conception et la mise en place de formations en interculturel, tout en proposant certaines bases sur lesquelles s'appuyer pour effectuer un travail humble et rigoureux au sein de toute société qui tend vers une cohésion sociale alimentée par des interactions positives. En effet, la place des formations en interculturel est centrale pour tendre vers cet objectif aussi crucial qu'ambitieux. Par la multiplication des visions et approches en contextes interculturels, il s'avère essentiel de prendre du recul et de se doter de moyens pour adopter une pratique réflexive pour comprendre et agir avec discernement lors de la rencontre de l'autre.

Les besoins et bienfaits potentiels des formations en interculturel sont indéniables. Les contextes dans lesquels elles s'inscrivent sont variés et évolutifs. Il est donc souhaitable que les organisations qui demandent ou développent de telles formations s'assurent qu'elles soient rigoureuses, nuancées, pertinentes et cohérentes avec le contexte dans lequel elles s'insèrent afin de contribuer réellement à la mise en place de pratiques culturellement sensibles, sécuritaires et inclusives.

Finalement, nous espérons que cet outil de référence alimentera des débats inspirants et constructifs au sein des communautés de personnes formatrices et conceptrices de formations en interculturel afin de favoriser le développement de compétences propices à la rencontre de l'autre par des interactions positives au sein de diverses facettes de nos sociétés dites pluralistes. Cela est d'autant plus important dans un contexte où il faut répondre à des défis anciens (p. ex. la reconnaissance de la diversité dans tous ses aspects) et nouveaux (p. ex. les outils faisant appel à l'IA qui alimentent la désinformation à grande échelle).

Pour conclure, nous tenons à soutenir le courage et les efforts des personnes formatrices et conceptrices de formations en interculturel et à souligner leur engagement et leur foi dans la capacité de l'être humain à apprendre et (se) comprendre. Un pas à la fois, une formation à la fois, nous irons plus loin, ensemble, vers une société plus juste, équitable et épanouissante, pour toutes et tous.

Bonne réflexion, bonne formation!

Exemple d'incident critique

Mots clés d'indexation de l'incident

Les mots clés suivants serviront à toute recherche dans notre «base de données» d'incidents critiques :

- pratique de la gynécologie • patients exposant leur corps
- domaine professionnel • domaine professionnel du narrateur
- docteur en gynécologie.

Vous pouvez en noter plusieurs par incident.

Culture de la personne ayant subi le choc

Femme d'origine mexicaine, ayant un profil d'éducation élevé, internationale et issue d'un milieu diplomatique, mais se considérant comme migrante.

Culture des personnes ayant subi le choc

Gynécologue homme d'environ 55 ans, ainsi qu'une assistante dans la vingtaine, tous deux germanophones, ayant une conception occidentale de la médecine.

L'incident

Faites une brève description (10 à 15 phrases) de l'incident critique que vous avez vécu. Écrivez depuis votre propre point de vue. Faites figurer le moment et le lieu de l'incident, votre ressenti, vos actions. (N'analysez pas l'incident, ce sera fait à une étape ultérieure.)

Je n'étais pas à Vienne depuis longtemps; il fallait que je consulte un gynécologue, car je pensais être enceinte. Ainsi, je me suis rendue chez celui de l'arrondissement où j'habitais. C'était un médecin très aimable et son cabinet était tout aussi convenable, mais je n'y suis jamais retournée.

Après mon arrivée au cabinet, l'assistante qui travaillait là me dit que je ne tarderais pas à voir le médecin. Elle me demanda de me déshabiller, en ne gardant que mes sous-vêtements, et de prendre place dans l'une des pièces, qui constituait une sorte de salle d'attente secondaire. Je me déshabillai donc et pris un siège, ne portant que mes sous-vêtements. Je restai assise un temps indéterminé et commençai à me sentir mal à l'aise. Puis, une autre femme en seuls sous-vêtements entra et s'assit derrière moi. Je restai là, dénudée, pendant plus de 30 minutes; j'étais vraiment mal à l'aise et désolée également pour l'autre patiente.

Je finis par voir le docteur. Pendant la consultation, je me dis: «Oh non, en quittant sa salle, il va falloir voir d'autres femmes nues en train d'attendre». Je sus que je ne reviendrais jamais chez ce médecin. Plus tard, j'annonçai à mon mari que j'essaierais de trouver un gynécologue musulman, qui traiterait les femmes dévêtues avec plus d'égards.

1 / **Identité des acteurs de la situation**

Quels sont les acteurs impliqués dans cette situation interculturelle; quels sont les éléments de leur identité sociale (âge, sexe, origine, profession, etc.); quel type de lien existe-t-il entre leurs groupes sociaux respectifs et entre eux-mêmes?

1.1 / **Narratrice**

La narratrice est une femme mexicaine ayant un niveau académique très élevé (docteure, elle a travaillé à des projets de recherche), ayant vécu et travaillé au Mexique, en Égypte, en France et au Liban avant d'arriver en Autriche. En plus de son travail scientifique, elle est également d'un milieu diplomatique.

Au moment de l'incident, cette femme venait d'emménager en Autriche pour rejoindre son mari; en effet, tous deux comptaient fonder un foyer et avoir des enfants. Elle prit la décision de s'installer en Autriche, abandonnant sa carrière diplomatique, pour avoir vu

se briser nombre de relations à distance et ne souhaitant avoir d'enfants qu'à condition de vivre au même endroit que son compagnon. À l'époque de l'incident, elle pensait être enceinte de son premier enfant. Elle était au début de la trentaine.

La narratrice a déclaré se considérer comme migrante (image de soi). Cette perception reposait sur le fait d'avoir été confrontée, habitant en Autriche, à des représentations stéréotypées de la femme latino-américaine et d'avoir été ainsi cataloguée (catégorisation par autrui). Ayant elle-même une conception très favorable de la migration et du multilinguisme (elle parle sept langues), elle réagit à la façon dont elle a été dévalorisée en Autriche, en tant que «latino-américaine» et «migrante».

Elle se définit comme catholique pratiquante, ayant reçu au Mexique une éducation catholique.

1.2 / **Gynécologue et assistante**

Le cabinet de gynécologie d'un arrondissement du centre-ville viennois était le lieu de travail d'un gynécologue, homme d'environ 55 ans, ainsi qu'une assistante dans la vingtaine. Tous deux étaient germanophones. La narratrice suppose le médecin catholique. Le médecin, à la façon dont il organise la prise en charge de ses patients, semble adhérer à une conception occidentale de la médecine. Un état de santé relevant de la médecine est diagnostiqué par un spécialiste formé (lui-même) selon un protocole donné dans lequel le patient ne joue aucun rôle. La mise à contribution du corps du patient, en tant qu'indicateur de son état, est indispensable au diagnostic.

1.3 / **Patientes**

Outre elle-même, d'autres patientes se trouvaient au cabinet de gynécologie. Leur présence - vêtues de leurs seuls sous-vêtements dans l'une des salles d'attente du cabinet - est intimement liée à l'incident critique. Une patiente est entrée dans la salle d'attente dans laquelle se trouvait la narratrice et s'est assise derrière elle. La narratrice avait conscience de sa présence, qui a contribué au choc. De plus, la narratrice s'est imaginé d'autres femmes dévêtues entrant dans la pièce alors qu'elle se trouvait dans la salle de consultation; elle a également pensé au fait de devoir passer devant elles en sortant.

Le médecin et la narratrice ont tous deux un niveau d'éducation élevé. Ceci mis à part, ils sont séparés par la plupart des composantes de leur identité sociale. Le médecin est un homme, autrichien, endossant un rôle d'expert, tandis que la narratrice est une femme, mexicaine, arrivée depuis peu en Autriche et en situation de patiente. Par ailleurs, c'est une situation routinière pour le médecin, alors que la narratrice est en état de grande vigilance, se pensant potentiellement enceinte pour la première fois.

L'assistante a un niveau d'éducation inférieur à celui de la narratrice, mais c'est une représentante du système médical et c'est pour elle une situation de routine ; de plus, elle est clairement associée au médecin, son employeur.

La narratrice et les autres patientes sont toutes des femmes attendant pour voir un médecin. Leur identité sociale étant difficilement déchiffrable et n'entrant pas en jeu dans leur rencontre, elles semblent toutes dans la même situation.

2 / Contexte de la situation

Quelle est la situation concrète, le contexte concret de cette scène (contexte physique, social, psychologique, etc.) ?

- **Physique :** l'incident s'est produit dans un cabinet médical constitué d'un hall d'entrée, de plusieurs salles d'attente et d'une salle où les patients rencontraient le docteur. Ce cabinet ne prévoyait pas d'aménagement particulier pour se déshabiller et préparer son corps dévêtu pour l'examen.
- **Social :** l'assistante du médecin a conduit la narratrice à travers le cabinet et ses différentes pièces, jusque dans l'une d'elles où elle a dû attendre d'être reçue par le praticien. N'ayant encore jamais consulté ce médecin, elle était incertaine quant à la procédure précise sur place. D'un autre côté, le passage à un cabinet médical est habituellement caractérisé par une dichotomie entre expert et profane, lequel se trouve souvent dans une situation de besoin où il a recours à l'expert. Par conséquent, la rencontre est caractérisée par une différence de connaissances et de statut entre l'expert et le profane. L'assistante occupe

une position intermédiaire, hiérarchiquement inférieure à celle du médecin (considérant leur statut professionnel et le niveau d'expertise requis pour la prise en charge des patients). Cependant, elle est habituée aux procédures du cabinet et fait partie du système médical, ce qui lui permet de donner des instructions aux patients.

L'aspect hiérarchique est encore renforcé par le fait que la narratrice n'était pas une habituée de ce cabinet médical. En outre, elle était une migrante vivant l'une de ses premières confrontations au système médical autrichien. L'assurance ne lui posant pas de problème, la narratrice rend compte d'un sentiment d'insécurité face aux institutions autrichiennes, qu'elle attribue au fait qu'on la classifie comme «migrante» ou «latino-américaine».

Parmi l'ensemble des spécialités médicales, la gynécologie est habituellement considérée comme étant très délicate. Nombre de femmes associent la consultation d'un gynécologue à certaines inquiétudes liées à un sentiment d'exposition et de malaise en situation d'examen. D'un autre côté, la gynécologie s'occupe de femmes donnant la vie, ce qui l'associe à la naissance. Cette spécialité fait aussi ressortir le genre en tant qu'élément pertinent de la vie sociale. La gynécologie a été introduite très tardivement à la médecine dans son développement en tant que domaine professionnel. Avant que la pratique gynécologique soit reprise par un corps médical principalement masculin, elle était le fait des sages-femmes. Certaines opinions, tenues en particulier dans un discours féministe, critiquent la position de gynécologues hommes en tant que spécialistes du fonctionnement du corps féminin.

- **Psychologique :** du point de vue de la narratrice, l'état psychologique où elle s'est trouvée est en grande partie dû à deux facteurs. Le premier était son statut de nouvelle migrante en Autriche, non familiarisée à ses pratiques médicales et à ses différentes façons de vivre, car elle sentait que son allemand n'était pas parfait. Le deuxième est le fait que la narratrice se pensait enceinte, ce qui la plongeait dans un état d'insécurité, d'anticipation et d'excitation.

3 / **Réaction émotionnelle**

Réaction de choc: ressenti du narrateur; le choc a-t-il provoqué une quelconque réaction (sentiments, attitude, etc.)?

La narratrice se sentait mal à l'aise dans cette situation, ce qui s'amplifia avec le temps. Elle se sentait mal et espérait que cette situation prendrait rapidement fin. Elle se mit à avoir honte à la pensée d'avoir à passer devant des femmes nues en sortant, parce que c'était quelque chose qui devait leur être aussi désagréable.

4 / **Représentations, valeurs, normes, idées, préjugés: cadre de référence de la personne ayant vécu le choc**

La nudité n'est pas en soi un état dans lequel la narratrice se trouve à son aise. Elle a besoin de disposer d'éléments contextuels précis pour se sentir en sécurité dévêtue. Si ce n'est pas le cas, elle se sent exposée, ce qui révèle une conception selon laquelle le corps nu est privé et doit être protégé.

- On ne devrait être nu que si on l'a choisi - même chose quant au fait de voir d'autres personnes dévêtues - et dans un contexte précis. Tandis qu'il semble normal de se déshabiller pour être examiné par un médecin, attendre dévêtu cet examen va plus loin. Ainsi, l'adéquation de sa nudité et du sentiment en découlant sont intimement liés au contexte.
- Pour la narratrice, être en sous-vêtements équivaut à être nue, ce qui révèle une perception de la nudité partielle comme étant de la nudité. Cela est peut-être lié au contexte d'espace semi-public dans lequel il est en soi inhabituel de ne porter que des sous-vêtements. Ce pourrait tout aussi bien témoigner d'une conception de la narratrice, selon laquelle les sous-vêtements valent la nudité.
- La vision de corps nus dans un contexte inapproprié est associée à la honte.
- Sa conception de la nudité relève d'un attachement religieux. La narratrice semble considérer la religion d'un médecin (d'un individu) comme facteur significatif quant à sa capacité à traiter les patientes dévêtues avec égards. Elle fait intervenir une différence de perception de la nudité entre son éducation catholique

d'Amérique latine et le catholicisme autrichien. Ses principes de soin et de protection sont plus susceptibles d'être partagés par un médecin de religion musulmane (analogies interreligieuses).

- La différence de genre semble compter : la narratrice met l'accent sur le fait de devoir passer devant des femmes nues. Cependant, en contexte médical, se déshabiller devant un homme ne semble pas problématique, révélant son adhésion à une prééminence de l'identité professionnelle sur celle de genre.

Toute procédure médicale est assujettie à des règles précises ainsi qu'à sa propre hiérarchie de pouvoir :

- Même si sa nudité semble un sujet sensible pour la narratrice, elle ne remet pas en question le fait de devoir se déshabiller ni ne se plaint de son attente dévêtue auprès du gynécologue ou de son assistante. Elle paraît accepter la hiérarchie de pouvoir marquant cet incident entre elle, patiente, et des figures d'autorité médicale.
- Le médecin représente pour elle une fonction particulière - celle d'un examen médical suivant son propre soupçon de grossesse. Selon cette fonction, le genre du médecin semble sans importance pour le déroulement d'une procédure médicale.
- Seule la présence d'autres patientes remet en cause l'acceptation de la hiérarchie de pouvoir par la narratrice, lorsque la situation change et que la différence de position hiérarchique devient contestable.
- La hiérarchie entre le médecin, spécialiste possédant des connaissances spécifiques ainsi qu'un certain statut social, et une profane est appuyée par le fait qu'un individu est nu tandis que l'autre est habillé et considère la personne dévêtue. Tandis que le médecin est revêtu de tous les insignes de sa profession et peut montrer, par son habillement, l'aménagement de son cabinet, etc., différentes facettes de sa personnalité, la narratrice dévêtue participe à l'interaction dépourvue des signes habituels de statut social et d'individualité. Il se peut que l'individualisme soit un autre des principes menacés par cet incident. Le fait que le médecin n'ait pas accordé d'intérêt à la narratrice en tant que personne avant de la soumettre à la mesure standard de déshabillage a pu contribuer à mettre en péril l'attachement de la narratrice à l'individualisme.

Adaptation aux règles de conduite locales ; statut incertain de migrante :

- La narratrice se décrit elle-même comme une migrante peu rompue aux codes de conduite spécifiques au système de santé autrichien ainsi qu'à ce cabinet médical en particulier. Il semble qu'elle préfère considérer le personnel du cabinet de gynécologie comme des figures d'autorité et suivre leurs instructions, même si cela passe par un sentiment de malaise.
- Cette préférence pourrait être nourrie par le sentiment d'insécurité qu'elle ressent en ayant affaire à des institutions autrichiennes (des éléments des systèmes médicaux, notamment), ne connaissant pas les règles informelles et ayant déjà été confrontée à certaines formes de discrimination.

Style de communication conciliant :

- Elle fait montre d'une préférence pour l'évitement ou le retrait par rapport à une situation désagréable, plutôt que de choisir la confrontation.
- Bien que cette préférence puisse résulter de la différence de pouvoir entre la narratrice et les représentants du système médical, elle peut aussi bien reposer sur le fait qu'une plainte leur ouvrirait une fenêtre sur son état émotionnel.

5 / **Quelle image se dégage de l'analyse du point 4 concernant l'autre groupe (neutre, légèrement négative, très négative, « stigmatisée », positive, très positive, réelle, irréaliste, bizarre, etc.)**

Légèrement dépréciative : le gynécologue est dépeint comme sans égard pour les besoins de ses patientes et ignorant ceux-ci, sans toutefois être diabolisé. Il n'est pas décrit comme quelqu'un d'horrible, ni comme un mauvais médecin, mais seulement comme une source de désagrément pour la narratrice, qui n'aura par conséquent plus recours à ses services.

6 / **Les représentations, valeurs, normes, préjugés, idées, en bref, le cadre de référence de la personne ou du groupe qui provoque ou a provoqué le choc chez le narrateur**

Le gynécologue adhère à un modèle médical occidental, reflété par l'ensemble des éléments de son cabinet: aménagement de l'espace, communication avec ses patients et diagnostic.

- La pratique médicale est caractérisée par une hiérarchie de pouvoir ostensible entre le médecin, son assistante et ses patients. La médecine est envisagée comme un procédé vertical s'appliquant du sommet, venant d'un praticien instruit et qualifié, et allant jusqu'aux patients à la base.
- Les patients sont vus comme passifs au cours des procédures de diagnostic et de traitement de leur état de santé. Leur participation à ces processus n'est ni souhaitée ni encouragée.
- Le corps est détaché de la personne qui l'habite; l'attention médicale se concentre sur le corps.
- Le point de vue du patient n'entre pas en ligne de compte au cours du diagnostic et du traitement; son corps témoigne de son état, lequel est mis en correspondance avec des standards de procédure. Les éléments individuels sont considérés comme sans rapport avec la rencontre professionnelle. Ainsi, c'est une conception clinique de la profession médicale qui se manifeste, sans égards, ou bien peu, pour les émotions de la patiente liées au fait que son corps soit nu et sujet à l'examen d'étrangers et pour les imageries culturelles rattachées à la nudité féminine.
- Le but de l'interaction avec les patients et de déterminer leur état de santé; le style de communication à adopter avec eux n'est pas au centre des préoccupations du médecin.
- Cette absence de communication se reflète dans le type d'interaction confrontant l'assistante et les patientes. Ces dernières ne sont pas informées du temps qu'il leur faudra attendre dévêtues, des déplacements qu'elles effectueront ainsi parmi les différentes pièces du cabinet, etc.

Le cabinet affiche une volonté d'efficacité:

- Dans l'idée d'une utilisation efficace du temps et de l'espace, on ne traite pas les patientes d'une façon individualisée, mais plutôt standardisée. Les patientes sont déjà dévêtues lorsqu'elles sont reçues par le médecin, afin qu'il n'ait pas à attendre qu'elles se préparent.
- Les patientes sont amenées à se déplacer dans le cabinet. Celles qui arrivent se regroupent dans l'entrée, celles qui attendent d'être prises en charge, dans une autre pièce, prêtes à entrer dans le bureau du médecin.

Cette prise en charge des patientes montre que ce cabinet prise le fonctionnalisme: les patientes ne sont pas des individus, mais des états de santé à traiter. Le médecin, selon sa méthode de travail, adhère à une approche de résolution de problèmes. Concentré sur la tâche à effectuer, il s'intéresse moins aux composantes sociale et interactive du traitement des patientes.

- La résolution des problèmes s'effectue selon un mode hiérarchique.

7 / Cette situation pose-t-elle un problème de fond concernant soit la pratique professionnelle, soit, de façon générale, le respect des différences en situation interculturelle?

7.1 / Façon d'aborder les patientes dévêtues, les corps sans protection, au cours de la prise en charge médicale

Pour nombre d'individus, c'est un acte sensible que d'exposer son corps. Au cours d'un traitement médical, il est pourtant couramment nécessaire. Par conséquent, des conditions précises devraient être mises en place préalablement à l'examen de patientes nues.

L'aménagement spatial devrait s'adapter au fait qu'il soit essentiellement sensible d'exposer son propre corps: pièces pouvant être fermées par exemple, absence d'autres patientes, éclairage tamisé réduisant le sentiment d'exposition. Le fait de se mettre en sous-vêtements dans cet incident est également révélateur du traitement de l'exposition de certaines parties du corps. Cela met de l'avant

la nécessité d'annoncer de façon claire aux patientes ce qui va se passer et de les guider tout au long du processus, afin de leur éviter de se sentir mal à l'aise. Reconnaître la nature sensible d'être vue en sous-vêtements peut contribuer à atténuer un sentiment d'insécurité.

7.2 / **Communication lors des interactions entre le médecin et sa patiente ou son patient**

Selon un modèle médical européen, l'expertise de l'état de santé d'un patient incombe au praticien. Le diagnostic du patient est établi au moyen d'une procédure médicale donnée ; sa contribution à ce diagnostic est jugée anecdotique. Pour cette raison, on accorde peu d'importance à la communication avec les patients. L'absence d'une communication appropriée avec les patients peut contribuer pour eux à un sentiment de maltraitance, un refus du traitement proposé ou un renoncement à consulter à nouveau.

Si la prise en charge s'organise selon ce modèle hiérarchique, il convient de se demander si les patients ont tout bonnement la possibilité de se plaindre, ce qui indique une certaine culture de communication entre le médecin ou l'autorité médicale et le patient.

Au contraire d'une conception de la médecine comme processus vertical, on peut aussi bien imaginer la prise en charge médicale comme un processus participatif pour lequel le patient ainsi que son profil personnel et ses émotions jouent un rôle essentiel dans le diagnostic et le traitement. Afin d'y faire participer les patients, le corps médical doit s'attacher davantage au développement de ses compétences en communication.

7.3 / **Rationalisation de la pratique médicale et qualité des soins**

Il est peut-être raisonnable, et parfois nécessaire pour les professionnels de la santé d'avoir tendance à considérer l'efficacité, compte tenu de leur lourde charge de travail et des économies de traitement médical réalisables. Néanmoins, ces préoccupations peuvent avoir un effet désagréable sur le ressenti des patients et des retombées nuisibles au déroulement des soins. Il convient ainsi de faire coïncider efficacité et standards en matière de qualité de soins.

7.4 / La variation des codes culturels selon la culture contribue à une incertitude quant au comportement à adopter en contexte médical, à ce à quoi s'attendre et à la façon d'exprimer son inconfort

Ces codes peuvent être attribués à la fois à un statut de migrant nouvellement arrivé dans un pays et non familiarisé avec les conventions de son système de santé, ainsi qu'au fait d'être profane dans un environnement d'experts.

Référence

Healthy Diversity. (2015). « Nudite », *Manuel des incidents critiques*, Healthy Diversity. <https://healthydiversity.eu/fr/naked/>

Définitions de l'interculturel des membres du RÉSFI

-
- L'interculturel est la rencontre de personnes venant d'origines et d'horizons différents. (Milieu universitaire, formateur pour le milieu municipal, etc.)
 - L'interculturel pourrait désigner les espaces au sein desquels des univers symboliques se rencontrent (Milieu universitaire, politologue)
 - L'interculturel désigne à la fois un processus, un état, un désir et une méthode d'intervention.
 - Le préfixe «inter» du terme «interculturel» implique une relation ou plus précisément ce qui concerne l'altérité. Autrement dit, l'interculturel prend en compte les interactions entre personnes ou groupes d'appartenance et poursuit explicitement la réalité d'un dialogue, d'une réciprocité et d'une interdépendance entre les individus ou entre les groupes. Il implique par conséquent la reconnaissance explicite de la valeur de la diversité tout en faisant le maximum pour augmenter les interactions, la mixité entre les individus ou les groupes (coexistence, coprésence, coopération). On peut aussi dire que l'interculturel désigne les démarches qui consistent à traiter, à travers l'intercompréhension, les problèmes à l'origine de conflits culturels, des tensions ou des inégalités sociales (problème religieux, droits des femmes, etc.). Pour terminer, on peut ajouter que ces démarches ont une fonction éducative, c'est-à-dire qu'elles participent à l'intégration effective de l'individu dans une société afin que celui-ci puisse atteindre la réalisation de soi, elles promeuvent le vivre-ensemble

et contribuent au développement social, économique, politique, scientifique, culturel et technologique de la société. (Milieu universitaire français)

- Les relations interpersonnelles et intergroupales sont aujourd'hui largement modifiées par des transformations structurantes qui impliquent la reconnaissance (ou le déni) de la différence et de la diversité; l'interculturel découle de ce contexte en transformation, de cette reconnaissance de la différence et du dialogue qui s'en suit. (Milieu universitaire, sociologue et linguiste)
- L'interculturel est la compénétration des horizons multiples qui nous permettent d'appréhender la totalité à partir des particularités et des singularités (Chaouite, 2011; Luhmann, 1986; Ricoeur, 1985). (Milieux communautaire, universitaire et de la santé)
- Interculturel: interculturalité, intersectionnalité, démocratie, mêmes défis, même combat.
- L'interculturalité est d'abord ce processus de rencontres interpersonnelles d'échanges entre des personnes porteuses de cultures différentes, traversées par des déterminants sociaux généraux (âge, sexe ou genre, niveau d'éducation, profession, famille, etc.) et dans un cadre de citoyenneté démocratique, dans une société démocratique permettant le plein exercice des droits et devoirs citoyens et des moyens pour les réaliser en luttant contre les inégalités sociales. (Milieu universitaire, sociologue, formateur dans le milieu de la santé et du communautaire)
- L'interculturel est un courant de pensée et une philosophie d'action qui porte son attention sur la reconnaissance des différences propres aux horizons culturels des personnes et des groupes, sur l'importance du dialogue lors des interactions et la nécessité des relations symétriques pour favoriser l'inclusion sociale. (Milieu universitaire, études en communication, formateur pour le milieu municipal et communautaire)
- L'interculturel c'est une rencontre, un échange, parfois un choc, souvent une source d'épanouissement. L'interculturel se situe à l'interface entre deux univers qui, bien que différents au premier coup d'œil, sont aussi portés par cette unicité qui nous transporte comme une force qui donne du sens à nos existences. (Milieu universitaire, ergothérapeute, formatrice pour le milieu de la santé)

- L'interculturel apparaît lorsque des personnes ayant des références culturelles différentes, acquises grâce à leurs appartenances à divers groupes (national, socioéconomique, sexe, genre, professionnel, etc.), se rencontrent et vivent toutes sortes de situations à cause de ces différends (innovation, incompréhension, choc, etc.). (Milieux universitaire, de la santé et de la sécurité au travail, animatrice d'ateliers de situation interculturelle)

Références

-
- Abdallah-Pretceille, M. (1997). « Pour une éducation à l'altérité », *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132. <https://doi.org/10.7202/031907ar>
- Abu-Lughod, L. (1991). « Writing against culture », dans R. G. Fox (dir.), *Recapturing Anthropology: Working in the Present* (p. 137-162), School of American Research Press.
- Agar, M. H. (1982). « Toward an ethnographic language », *American Anthropologist*, 84(4), 779-795. <https://doi.org/10.1525/aa.1982.84.4.02a00030>
- Agar, M. H. (1996). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography* (2^e édition), Academic Press.
- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotions*, Routledge.
- Arasaratnam, L. A. et Døerfel, M. L. (2005). « Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives », *International Journal of Intercultural Relations*, 29(2), 137-163. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2004.04.001>
- Arasaratnam-Smith, L. A. (2016). « An exploration of the relationship between intercultural communication competence and bilingualism », *Communication Research Reports*, 33(3), 231-238. <https://doi.org/10.1080/08824096.2016.1186628>
- Ardouin, T. (2005). « Pour une épistémologie de la compétence », dans J.-P. Astolfi (dir.), *Savoirs en action et acteurs de la formation* (p. 31-49), Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.1856>
- Arsenault, M. (2019). *Social Innovation and the Management of Diversity: An Analysis of Intercultural Education Programs in Québec* [communication]. 16^e conférence de Jérusalem en études canadiennes, The Hebrew University of Jerusalem.
- Arsenault, M., Côté, D. et Dubé, J. (2025). « Mistrust among injured immigrant workers: A conceptual framework », *Work*, 80(3), 1472-1485. <https://doi.org/10.1177/10519815241290328>
- Arsenault, M., Grégoire, A. et Comtois, I. (2024). « Approcher la recherche et la rencontre interculturelles : l'apport de l'humilité », *Alterstice*, 12(2), 35-47. <https://doi.org/10.7202/1114554ar>
- Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) (2015). *Comprendre la construction identitaire. Fascicule 10 : Les compétences culturelles, interculturelles et trans-culturelles*. https://cdn.shopify.com/s/files/1/0601/2207/1253/files/volume_10_2024WEB_mis_a_jour.pdf?v=1721139702 2015, consulté le 25 mai 2025

- Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) (2019). *Comprendre la construction identitaire. Fascicule 13 : Le rôle des animatrices et des animateurs culturels*. <https://cdn.shopify.com/s/files/1/0601/2207/1253/files/comprendre-13.pdf?v=1654524997>, consulté le 25 mai 2025
- Bakhtine, M. (2000). *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*, Éditions L'Âge d'Homme.
- Baptista, J. P. et Gradim, A. (2021). « "Brave new world" of fake news: How it works », *Javnost - The Public*, 28(4), 426-443. <https://doi.org/10.1080/13183222.2021.1861409>
- Baraquin, N., Dugué, J., Ribes, F., Baudart, A., Laffitte, J. et Wilfert, J. (dir.). (2000). *Dictionnaire de philosophie* (2^e édition), Armand Colin.
- Barrette, G., Bourhis, R. Y., Personnaz, M. et Personnaz, B. (2004). « Acculturation orientations of French and North African undergraduates in Paris », *International Journal of Intercultural Relations*, 28(5), 415-438. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2004.08.003>
- Bartel-Radic, A. (2009). « La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives », *Management international/Gestión Internacional/International Management*, 13(4), 11-26. <https://doi.org/10.7202/038582ar>
- Bateson, G. (1987). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*, Aronson.
- Beach, M. C., Price, E. G., Gary, T. L., Robinson, K. A., Gozu, A., Palacio, A., Smarth, C., Jenckes, M. W., Feuerstein, C., Bass, E. B., Powe, N. R. et Cooper, L. A. (2005). « Cultural competence: A systematic review of health care provider educational interventions », *Medical Care*, 43(4), 356-373. <https://doi.org/10.1097/01.mlr.0000156861.58905.96>
- Beagan, B. L. (2015). « Approaches to culture and diversity: A critical synthesis of occupational therapy literature/Des approches en matière de culture et de diversité: une synthèse critique de la littérature en ergothérapie », *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 82(5), 272-282. <https://doi.org/10.1177/0008417414567530>
- Bean, R. (2008). *Cross-cultural Training and Workplace Performance*. Australian Gouvernement, National Centre for Vocational Education Research (NCVER). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503402.pdf>, consulté le 25 mai 2025.
- Bédard, M. G., Desbiens, D. et Dell'Aniello, P. (1991). *La méthode des cas: guide d'analyse, d'enseignement et de rédaction*, G. Morin.
- Bégout, B. (2018). *La découverte du quotidien* (nouvelle édition remaniée), Pluriel.
- Bennett, J. M. (1993). « Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity », dans R. M. Paige (dir.), *Education for the Intercultural Experience* (p. 21-71), Yarmouth, Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (1986). « A developmental approach to training for intercultural sensitivity », *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bensa, A. (2006). *La fin de l'exotisme: essais d'anthropologie critique* (3^e tirage), Anacharsis.
- Berger, P. L. et Luckmann, T. (1991). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Penguin Books.
- Bernoux, P. (2014). *La sociologie des organisations: initiation théorique suivie de douze cas pratiques* (6^e édition revue et corrigée), Seuil.

- Bezrukova, K., Spell, C. S., Perry, J. L. et Jehn, K. A. (2016). « A meta-analytical integration of over 40 years of research on diversity training evaluation », *Psychological Bulletin*, 142(11), 1227-1274. <https://doi.org/10.1037/bul0000067>
- Bhabha, H. K. (2004). *The Location of Culture* (2^e édition), Routledge.
- Biggs, J. (1993). « What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification », *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3-19. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01038.x>
- Blanchet Garneau, A. et Pepin, J. (2015). « Cultural competence: A constructivist definition », *Journal of Transcultural Nursing*, 26(1), 9-15. <https://doi.org/10.1177/1043659614541294>
- Boas, F. (1938). *The Mind of Primitive Man* (édition révisée), The Macmillan Company.
- Bouamama, S. et Collectif Manouchian (dir.). (2012). *Dictionnaire des dominations de sexe, de race, de classe*, Éditions Syllepse.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*, Les éditions de Minuit.
- Brière, S., Auclair, I., Keyser-Verreault, A., Laplanche, L., Pulido, B., Savard, B., St-Georges, J. et Stockless, A. (2022). *Biais inconscients et comportements inclusifs dans les organisations*. Presses de l'Université Laval. <https://www.pulaval.com/libreacces/9782763752716.pdf>, consulté le 25 mai 2025.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters.
- Byram, M. (2014). « Twenty-five years on - from cultural studies to intercultural citizenship », *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 209-225. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.974329>
- Calogero, G. (2020). *Logo e Dialogo: Saggio sullo spirito critico e sulla libertà di coscienza*, Rubbettino.
- Campinha-Bacote, J. (2002). « The Process of Cultural Competence in the Delivery of Healthcare Services: A model of care », *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 181-184. <https://doi.org/10.1177/10459602013003003>
- Cardinal, N. et Bourque, R. (dir.). (1998). *Situations interculturelles au quotidien: incidents critiques*. ADDIMMUM, Faculté d'Éducation permanente, Université de Montréal.
- Carpentier, N. et White, D. (2013). « Perspective des parcours de vie et sociologie de l'indivuation », *Sociologie et sociétés*, 45(1), 279-300. <https://doi.org/10.7202/1016404ar>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) (2012). *Assimilation* [Portail lexical]. <https://www.cnrtl.fr/definition/assimilation>
- Césaire, A. (1955). *Discours sur le colonialisme*, Éditions Présence Africaine.
- Chaouite, A. (2011). *Imaginaire interculturel: dérivations et dérives*, L'Harmattan.
- Chouinard, T. (2021, 1^{er} octobre). « Mort de Joyce Echaquan: le racisme systémique au cœur des recommandations du coroner », *La Presse* (Québec), Actualités. <https://www.lapresse.ca/actualites/2021-10-01/mort-de-joyce-echaquan/le-racisme-systemique-au-coeur-des-recommandations-du-coroner.php>, consulté le 25 mai 2025.
- Ciekanski, M. (2013). « Développer la compétence (inter)culturelle des enseignants de FLE en ligne par le biais de l'apprentissage biographique », dans M. Causa, S. Galligani et M. Vlad (dir.), *Formation et professionnalisation des enseignants de langues*. Riveneuve éditions.

- Cohen-Emerique, M. (1985). «La formation des praticiens en situations interculturelles», dans *Actes du colloque: l'interculturel en éducation et sciences humaines* (p. 279-294), Université de Toulouse, Le Mirail.
- Cohen-Emerique, M. (2007). «L'approche interculturelle dans le travail auprès des migrants», dans M. Santerini et P. Reggio (dir.), *Formazione interculturale: teoria e pratica* (p. 1-27), Edizioni Unicopli. <http://www.cohen-emerique.fr/medias/files/cohen-emerique-2007-chapitre-l-approche-interculturelle-aupres-migrants.pdf>, consulté le 25 mai 2025.
- Cohen-Emerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social: théories et pratiques* (2^e édition), Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Colton, A. B. et Sparks-Langer, G. M. (1993). «A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making», *Journal of Teacher Education*, 44(1), 45-54. <https://doi.org/10.1177/0022487193044001007>
- Comité Longueuil Villes sans Racisme et Discrimination (CLVsSRD) (2022). *Guide d'accompagnement: Comment aborder et traiter le sujet du racisme et des discriminations dans nos organisations*. Ville de Longueuil. <https://www.cdcal.org/wp-content/uploads/2022/11/Guide-Racisme-CLVsSRD-2022.pdf>, consulté le 25 mai 2025.
- Comité sur l'interdisciplinarité (2014). *La formation interdisciplinaire – Pistes de réflexion et de développement des programmes d'études*. Université de Montréal. https://secretariat-general.umontreal.ca/public/secretariatgeneral/documents/doc_officiels/documents-institutionnels/La-formation-interdisciplinaire-Piste-de-reflexion-et-de-developpement.pdf, consulté le 25 mai 2025.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (2023). *Rapport annuel sur les minorités visibles: loi sur l'accès à l'égalité en emploi dans des organismes publics*. https://www.cdpedj.qc.ca/storage/app/media/publications/RapportAnnuel_PAEE_MV_Jan2023.pdf, consulté le 25 mai 2025.
- Côté, D. et Dubé, J. (2019). «Fatigue de compassion, fatigue de diversité: l'œuf ou la poule?», *Periferia*, 11(3), 163-187. <https://doi.org/10.12957/periferia.2019.40407>
- Côté, D., Dubé, J., Bastien, N. et Gravel, S. (2020). *Développer le contenu d'un outil d'aide à l'amélioration des compétences interculturelles des intervenants de la CNESST à partir d'une démarche de coconstruction* (R-1101) [Rapports scientifiques]. Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail.
- Côté, D., Gravel, S., Dubé, J., Gratton, D. et White, B. (2017). *Relations interculturelles – Comprendre le processus de réadaptation et de retour au travail* (R-967). Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail (IRSST). <https://pharesst.irsst.qc.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1153&context=rapports-scientifique>, consulté le 25 mai 2025.
- Côté, D., White, B., Dubé, J. et Gravel, S. (2023). «Are healthcare systems failing immigrants? transnational migration and social exclusion in the workers' compensation process in Québec», *International Migration Review*, 59(2). <https://doi.org/10.1177/01979183231180192>
- Côté Galarneau, J. (2018, 3 juin). «Intégration des immigrants: le courage du changement», *La Presse+* (Montréal [Québec] Canada), Opinion. https://plus.lapresse.ca/screens/4f49a2a4-a2a5-4c2c-a743-92195f082f82_0.html, consulté le 25 mai 2025.
- Crenshaw, K. (1989). «Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics», *University of Chicago Legal Forum*, 1(Article 8), 139-167.

- Cross, T. L., Bazron, B. J., Dennis, K. W. et Isaacs, M. R. (1989). « The cultural competence continuum », dans *Towards a Culturally Competent System of Care – A Monograph on Effective Services for Minority Children who are Severely Emotionally Disturbed* (p. 13-18). CASSP Technical Assistance Center. <https://spu.edu/-/media/academics/school-of-education/Cultural-Diversity/Towards-a-Culturally-Competent-System-of-Care-Abridged.ashx>, consulté le 25 mai 2025.
- Culhane, S. E. et Wiser, J. L. (2024). « Juvenile fatalities in law enforcement encounters », *Journal of Criminal Justice*, 95, 102292. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2024.102292>
- Curtin, P. D. (1969). *The Atlantic Slave Trade: A Census*, University of Wisconsin Press.
- Dahlgren, P. M. (2021). « A critical review of filter bubbles and a comparison with selective exposure », *Nordicom Review*, 42(1), 15-33. <https://doi.org/10.2478/nor-2021-0002>
- Das, K. (2025 [1992]). *L'analogie de l'arbre : culture – identité*. Institut interculturel de Montréal.
- Da Silva, C. T. (2023). « Autochtonie », *Anthropen*. <https://doi.org/10.47854/anthropen.v1i1.51398>
- Deardorff, D. K. (2004). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States*. <https://repository.lib.ncsu.edu/items/a1d0920c-69ef-4d78-bf37-19ab021a93bc>
- Deardorff, D. K. (2006). « Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization », *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (dir.). (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Sage.
- de Gauléjac, V. et Legrand, M. (2008). *Intervenir par le récit de vie : entre histoire collective et histoire individuelle*, Éditions Érès.
- Dejours, C. (2013a). *Travail vivant* (vol. 1: Sexualité et travail), Payot.
- Dejours, C. (2013b). *Travail vivant* (vol. 2: Travail et émancipation), Payot.
- DeVane Wall-Bassett, E., Hedge, A. V., Craft, K. et Oberlin, A. (2018). « Using Campinha-Bacote's framework to examine cultural competence from an interdisciplinary international service learning program », *Journal of International Students*, 8(1), 274-283. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i1.165>
- Devine, P. G. et Ash, T. L. (2022). « Diversity training goals, limitations, and promise: A review of the multidisciplinary literature », *Annual Review of Psychology*, 73, 403-429. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-060221-122215>
- Dilley, R. M. (2002). « The problem of context in social and cultural anthropology », *Language & Communication*, 22(4), 437-456. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(02\)00019-8](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(02)00019-8)
- Dobbin, F. et Kalev, A. (2016). « Why diversity programs fail », *Harvard Business Review*, (Juillet-Août). <https://hbr.org/2016/07/why-diversity-programs-fail>
- Donnay, J. (2002). *Quand on veut analyser une pratique...* [compte rendu du stage Plan académique de Formation]. http://probo.free.fr/textes_amis/quand_on_veut_analyser_jd.pdf, consulté le 25 mai 2025.
- Dufourt, P. (2020). « Fondements épistémiques et enjeux éthiques d'une éducation critique aux droits humains », *Éthique en éducation et en formation : les Dossiers du GREE*, (9), 105-120. <https://doi.org/10.7202/1073737ar>

- Durkheim, É. (2002). *L'éducation morale*. Les Classiques des sciences sociales, UQAC. <https://doi.org/10.1522/cla.due.edu2>
- Ebeling, M. F. E. (2022). *Afterlives of Data: Life and Debt Under Capitalist Surveillance*, University of California Press.
- Emongo, L. (1997). « L'interculturalisme sous le soleil africain : l'entre-traditions comme épreuve du nœud », *InterCulture*, 133, 3-67.
- Fantini, A. E. (1995). « Introduction-language, culture and world view : Exploring the nexus », *International Journal of Intercultural Relations*, 19(2), 143-153. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(95\)00025-7](https://doi.org/10.1016/0147-1767(95)00025-7)
- Fantini, A. E. (2000). *A Central Concern: Developing Intercultural Competence*, SIT occasional papers series: About our institution. https://culturewise.ie/library/wp-content/uploads/2023/12/A_Central_Concern_Developing_Intercultural_Competence.pdf, consulté le 25 mai 2025.
- Finlay, L. (2008). *Reflecting on "Reflective practice": Practice-based Professional Learning Centre*, The Open University. <https://oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf>, consulté le 25 mai 2025.
- Fourot, A.-C. (2013). *L'intégration des immigrants: cinquante ans d'action publique locale*, Presses de l'Université de Montréal.
- Freire, P. (1971). *L'Éducation, pratique de la liberté*, Éditions du Cerf.
- Frozzini, J. (2014). « L'interculturalisme selon Gérard Bouchard », dans L. Emongo et B. W. White (dir.), *L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques* (p. 91-113), Presses de l'Université de Montréal.
- Frozzini, J. (2021). « Interaction », *Anthropen*. <https://doi.org/10.47854/anthropen.vi0.51159>
- Frozzini, J. (2022). « Statuts juridiques, compétences et chiffres : quelques éléments de base pour comprendre les discours en im/migration au Québec », dans B. W. White et J. Frozzini (dir.), *Villes interculturelles au Québec: Pratiques d'inclusion en contexte pluriethnique* (p. 171-184), Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/4261_9782760558335.pdf
- Frozzini, J. (2023). « Processus migratoire », *Anthropen*. <https://doi.org/10.47854/anthropen.v1i1.51263>
- Frozzini, J. (2024). « Le marché de l'emploi, la reconnaissance et la vie démocratique. Vécu et perception des immigrantes à Montréal », dans M. Tremblay, J. Frozzini, C. Agbobli, B. W. White et N. Martin (dir.), *Dialogue citoyen pour l'harmonisation des relations interculturelles* (p. 79-98), Presses de l'Université de Montréal.
- Frozzini, J. (2025). « Building solidarity between im/migrants and the local population: Lessons from a community project in a remote region of quebec », dans K. E. McAllister, A. Yoshimizu et D. Ahadi (dir.), *Migration and the Politics of Methodology: Doing Fieldwork, Decentering Power, and Foregrounding Migrants' Perspectives* (p. 43-65) Routledge.
- Frozzini, J. (sous presse). « La interculturalidad en la educación superior: una perspectiva canadiense para implementar cambios institucionales y sociales », dans Y. E. Ballesteros Senties (dir.), *Hacia una Educación Intercultural: Reflexiones y acciones en el ámbito universitario* (p. 20), Editorial UAEMéx.
- Frozzini, J. et Law, A. J. (2017a). *Immigrant and Migrant Workers Organizing in Canada and the United States: Casework and Campaigns in a Neoliberal Era*, Lexington Books.

- Frozzini, J. et Law, A. J. (2017b). « Pour une compréhension de l'hétérogénéité des visions du monde lors de l'implication dans la défense et l'aide aux (im)migrants », *Anthropologie et Sociétés*, 41(3), 131-154. <https://doi.org/10.7202/1043045ar>
- Gadamer, H.-G. (1977). *Philosophical Hermeneutics*, University of California Press.
- Gadamer, H.-G. (1996a). *La philosophie herméneutique* (traduit par J. Grondin), Presses universitaires de France.
- Gadamer, H.-G. (1996b). *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Éditions du Seuil.
- Gadamer, H.-G., Dutt, C. et Palmer, R. E. (2001). *Gadamer in Conversation: Reflections and Commentary*, Yale University Press.
- Gaffié, B. (2004). « Confrontations des représentations sociales et construction de la réalité », *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2(1), 6-19.
- Garakani, T., Mbengue-Reiver, M.-A., Rey, L. et Kouadio, S. (2024). « La diversité : ses définitions et ses intentions dans les politiques municipales québécoises », dans B. Lavoie, D. Dabby et D. Koussens (dir.), *L'administration publique des diversités ethnoculturelles, religieuses et autochtones : réalités québécoises, regards canadiens* (p. 11-30), Les Presses de l'Université Laval.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*, Basic Books.
- Geertz, C. (1998). « La description dense », *Enquête. Archives de la revue Enquête*, (6), 73-105. <https://doi.org/10.4000/enquete.1443>
- Genest, S. (2017). « Constructivismes en études ethniques au Québec : Retour à la notion de frontières de Barth », *Anthropologie et Sociétés*, 41(3), 59-85. <https://doi.org/10.7202/1043042ar>
- Genest, S., Gouin-Bonenfant, M. et White, B. (2021). « Choc culturel », *Anthropen*. <https://doi.org/10.47854/anthropen.v1i1.41078>
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life* (1^{re} édition), Anchor Books.
- Goffman, E. (1982). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior* (1^{re} édition), Pantheon Books.
- Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Touchstone.
- Gratton, D. (2009). *L'interculturel pour tous : une initiation à la communication du troisième millénaire*, Éditions Saint Martin.
- Gratton, D. (2012). *Préoccupations et attentes en réadaptation physique dans des contextes pluralistes : vers un cadre théorique interculturel* [Université de Montréal]. https://classiques.uqam.ca/contemporains/gratton_danielle/preoccupations_et_attentes/preoccupations_et_attentes.pdf, consulté le 25 mai 2025.
- Green, T. L. et Hagiwara, N. (2020, 1^{er} novembre). *The Problem with Implicit Bias Training*. Scientific American. <https://www.scientificamerican.com/article/the-problem-with-implicit-bias-training/>, consulté le 25 mai 2025.
- Grégoire-Labrecque, G. (2015). « La pertinence de l'étude des formations interculturelles dans l'approfondissement des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires », *Approches inductives : travail intellectuel et construction des connaissances*, 2(2), 39-66. <https://doi.org/10.7202/1032606ar>

- Griffith, D. A. et Harvey, M. G. (2001). «Executive insights: An intercultural communication model for use in global interorganizational networks», *Journal of International Marketing*, 9(3), 87-103. <https://doi.org/10.1509/jimk.9.3.87.19924>
- Gudykunst, W. B. (dir.). (2005). *Theorizing about Intercultural Communication*, Sage.
- Gudykunst, W. B. et Kim, Y. Y. (1997). *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication* (3^e édition), McGraw-Hill.
- Guéguen, H. et Malochet, G. (2014). *Les théories de la reconnaissance*, La Découverte.
- Guerrero Morales, P. (2019). «Reconnaissance: (recognition – reconocimiento)», dans A. Vandeveld-Rougale et P. Fugier (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 536-540), Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0536>
- Gullahorn, J. T. et Gullahorn, J. E. (1960). «The role of the academic man as a cross-cultural mediator section from the profession: Reports and opinion», *American Sociological Review*, 25(3), 414-417.
- Gullahorn, J. T. et Gullahorn, J. E. (1963). «An extension of the U-Curve hypothesis», *Journal of Social Issues*, 19(3), 33-47. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1963.tb00447.x>
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society* (traduit par T. A. McCarthy, vol. 1), Beacon Press.
- Habermas, J. (1989). *The Theory of Communicative Action. Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason* (traduit par T. A. McCarthy, vol. 2), Beacon Press.
- Habermas, J. (1990). *La technique et la science comme «idéologie»*, Gallimard.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*, Anchor Books.
- Hall, S. (1993). «Cultural identity and diaspora», dans J. Rutherford (dir.), *Identity: Community, Culture, Difference* (p. 222-237), Lawrence and Wishart.
- Hall, S., Hobson, D., Lowe, A. et Willis, P. (dir.). (2005). *Culture, Media, Language Working Papers in Cultural Studies, 1972-79*, Routledge and Centre for contemporary cultural studies, University of Birmingham. <http://www.tandfebooks.com/isbn/9780203381182>, consulté le 25 mai 2025.
- Hamilton, J. (2009). «Intercultural competence in medical education – essential to acquire, difficult to assess», *Medical Teacher*, 31(9), 862-865. <https://doi.org/10.1080/01421590802530906>
- Hammer, M. R. et Bennett, M. J. (1998). *The Intercultural Development Inventory (IDI) manual*, Intercultural Communication Institute.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. et Wiseman, R. (2003). «Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory», *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hansen-Löve, L. (2021). *Égalité*. Encyclopædia Universalis. Repéré le 16 septembre 2021 de <https://www.universalis-edu.com/encyclopedie/egalite>, consulté le 25 mai 2025.
- Harris, D. A. (2003). *Profiles in Injustice: Why Racial Profiling Cannot Work*, New Press.
- Healthy Diversity. (2015). «Nudite», *Manuel des incidents critiques*, Healthy Diversity. <https://healthydiversity.eu/fr/naked/>
- Herder, J. G. von. (2023). *Idées sur la philosophie de l'histoire de l'humanité*, Hachette BNF.

- Hindess, B. (2002). «Neo-liberal citizenship», *Citizenship Studies*, 6(2), 127-143. <https://doi.org/10.1080/13621020220142932>
- Hofstede, G. H. (1998). «A case for comparing apples with oranges: International differences in values», *International Journal of Comparative Sociology*, 39(1), 16-31.
- Hofstede, G. H. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations* (2^e édition), Sage.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. et Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival* (3^e édition révisée et augmentée), McGraw-Hill.
- Honneth, A. (1996). *The Struggle for Recognition: the Moral Grammar of Social Conflicts* (1^{re} édition), MIT Press.
- Honneth, A. (2008). *La société du mépris: vers une nouvelle théorie critique* (traduit par P. Rusch et A. Dupeyrix), Éditions la Découverte.
- Hood, S., Hopson, R. K., et Kirkhart, K. E. (2015). «Culturally responsive evaluation», dans K. E. Newcomer et al. (dir.), *Handbook of practical program evaluation* (p. 281-317), Jossey-Bass.
- Hunter, B., White, G. P. et Godbey, G. C. (2006). «What does it mean to be globally competent?», *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 267-285. <https://doi.org/10.1177/1028315306286930>
- Hurteau, P. [IRIS, institut de recherche]. (2013a, 22 avril). *Néolibéralisme - L'État néolibéral*. [vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KiXmRle4JHQ>, consulté le 25 mai 2025.
- Hurteau, P. [IRIS, institut de recherche]. (2013b, 15 avril). *Néolibéralisme - Un changement de paradigme*. [vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=eX6Q6jhXKjk>, consulté le 25 mai 2025.
- Idir, M. et Ekobena, É. (2019). *Le vivre-ensemble au crible de la lutte au racisme et à l'exclusion*, Centre Justice et Foi.
- Imahori, T. T. et Lanigan, M. L. (1989). «Relational model of intercultural communication competence», *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 269-286. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(89\)90013-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(89)90013-8)
- Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*, Princeton University Press.
- Intercultural Cities (2017). *Bridging the Equality, Diversity and Inclusion Agendas: Background Paper*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/intercultural-cities-bridging-the-equality-diversity-and-inclusion-age/1680766bd8>, consulté le 25 mai 2025.
- James, W. (1960). *The Will to Believe, and other Essays in Popular Philosophy, and Human Immortality*, Dover Publications.
- Johnson, Y. M. et Munch, S. (2009). «Fundamental contradictions in cultural competence», *Social Work*, 54(3), 220-231. <https://doi.org/10.1093/sw/54.3.220>
- Juteau, D. (2018). «Au cœur des dynamiques sociales: l'ethnicité», dans D. Meintel, A. Germain, D. Juteau, V. Piché et J. Renaud (dir.), *L'immigration et l'ethnicité dans le Québec contemporain* (p. 13-39), Presses de l'Université de Montréal.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*, Farrar, Straus and Giroux.

- Kamiejski, R., Guimond, S., Oliveira, P. D., Er-rafiy, A. et Brauer, M. (2012). « Le modèle républicain d'intégration : implications pour la psychologie des relations entre groupes », *L'Année psychologique*, 112(1), 49-83. <https://doi.org/10.3917/anpsy.121.0049>
- King, P. M. et Baxter Magolda, M. B. (2005). « A developmental model of intercultural maturity », *Journal of College Student Development*, 46(6), 571-592. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0060>
- Kirkpatrick, D. L. (1967). « Evaluation of training », dans R. L. Craig et L. R. Bittel (dir.), *Training and development handbook* (p. 87-112), McGraw-Hill.
- Kirkpatrick, D. L. et Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (3^e édition), Berrett-Koehler.
- Kirmayer, L. J. (2012). « Rethinking cultural competence », *Transcultural Psychiatry*, 49(2), 149-164. <https://doi.org/10.1177/1363461512444673>
- Knowles, M. S., Holton, E. F. et Swanson, R. A. (2020). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (9^e édition), Routledge.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2^e édition), Pearson Education, inc.
- Kumagai, A. K. et Lyson, M. L. (2009). « Beyond cultural competence: Critical consciousness, social justice, and multicultural education », *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 84(6), 782-787. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181a42398>
- Kuper, A. (2000). *Culture: The Anthropologists' Account* (5^e édition), Harvard University Press.
- Kymlicka, W. (2010). « The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies », *International Social Science Journal*, 61(199), 97-112. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01750.x>
- Legier, E. (2016). « Parcours migratoires des parents et rapport des enfants à la politique : la part de l'histoire migratoire familiale dans la socialisation politique des descendants d'immigrés », *Recherches familiales*, 13(1), 21-33.
- Lapierre, L. (2010). *La subjectivité et la gestion*, Les Presses de l'Université du Québec.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif: rapport de recherche*, CEETUM, Centre d'études ethniques des universités montréalaises.
- Legault, G., Bourque, R. et Roy, G. (2008). « Une grille des valeurs et des croyances appliquées à des difficultés d'intervention », dans G. Legault et L. Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle* (2^e édition, p. 197-227), Gaëtan Morin.
- Legault, G. et Rachédi, L. (dir.). (2008). *L'intervention interculturelle* (2^e édition), Gaëtan Morin.
- Leininger, M. (1991). « Becoming Aware of Types of Health Practitioners and Cultural Imposition », *Journal of Transcultural Nursing*, 2(2), 32-39. <https://doi.org/10.1177/104365969100200205>
- Leininger, M. (1995). « Teaching transcultural nursing to transform nursing for the 21st century », *Journal of Transcultural Nursing*, 6(2), 2-3. <https://doi.org/10.1177/104365969500600201>

- Leininger, M. (2002). « Culture care theory: A major contribution to advance transcultural nursing knowledge and practices », *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 189-192. <https://doi.org/10.1177/10459602013003005>
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale* (1^{re} édition), Plon.
- Lie, D. A., Lee-Rey, E., Gomez, A., Berekenyei, S. et Braddock, C. H. (2011). « Does cultural competency training of health professionals improve patient outcomes? A systematic review and proposed algorithm for future research », *Journal of General Internal Medicine*, 26(3), 317-325. <https://doi.org/10.1007/s11606-010-1529-0>
- Lipiansky, E.-M. (1993). « L'identité dans la communication », *Communication & Langages*, 97(1), 31-37. <https://doi.org/10.3406/colan.1993.2452>
- Lister, P. (1999). « A taxonomy for developing cultural competence », *Nurse Education Today*, 19(4), 313-318. <https://doi.org/10.1054/nedt.1999.0642>
- Lorant, V., Delière, D., Eaton, W., Robert, A., Philippot, P. et Anseau, M. (2003). « Socioeconomic inequalities in depression: A meta-analysis », *American Journal of Epidemiology*, 157(2), 98-112. <https://doi.org/10.1093/aje/kwf182>
- Luhmann, N. (1986). « The theory of social systems and its epistemology: Reply to Danilo Zolo's critical comments », *Philosophy of the Social Sciences*, 16(1), 129-134. <https://doi.org/10.1177/004839318601600110>
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*, Stanford University Press. <http://catdir.loc.gov/catdir/toc/cam027/94046175.html>, consulté le 25 mai 2025.
- Luhmann, N. (2006). *La confiance : un mécanisme de réduction de la complexité sociale*, Economica.
- Lunkebein, C. (2007). *Communication et formation interculturelle d'intervenants sociaux au Québec : étude de cas dans un CLSC* [mémoire de maîtrise, UQAM]. <https://archipel.uqam.ca/3274/>, consulté le 25 mai 2025.
- Maalouf, A. (2015). *Les identités meurtrières* (19^e édition), Grasset.
- Marin, S. (2019, 23 octobre). Des travailleurs agricoles exploités obtiennent 300 000 \$. *La Presse* (Montréal), Justice et faits divers. <https://www.lapresse.ca/actualites/justice-et-faits-divers/2019-10-23/des-travailleurs-agricoles-exploites-obtiennent-300-000>, consulté le 25 mai 2025.
- Martínez-Arias, R., Silva, F., Díaz-Hidalgo, M. T., Ortet, G. et Moro, M. (1999). « The structure of Wiggins' interpersonal circumplex: Cross-cultural studies », *European Journal of Psychological Assessment*, 15(3), 196-205. <https://doi.org/10.1027//1015-5759.15.3.196>
- Matthey, M. et Simon, D.-L. (2009). « Préface à Altérité et formation des enseignants: nouvelles perspectives », *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (39), 5-18. <https://doi.org/10.4000/lidil.2733>
- Matviyenko, S. et Kirtz, J. L. (2023). « Echo chambers of paranoid knowledge: On cyberwar epistemology », *Discourse: Journal for Theoretical Studies in Media & Culture*, 45(3), 381-403. <https://doi.org/10.1353/dis.2023.a923675>
- Mbengue-Reiver, M.-A., Garakani, T. et Nzobonimpa, S. (2022). « Qui suis-je? Quelle(s) case(s) cocher? Catégorisation au sein des organisations: une recherche sur les tensions entre l'assignation de l'identité et l'invisibilisation des expériences », *Alterstice*, 11(2), 127-140. <https://doi.org/10.7202/1106288ar>

- Mbiatong, J. (2022). *Les enjeux interculturels en formation* [Notes de cours]. Étude de cas, Université Paris Est Créteil.
- McPhatter, A. R. (1997). «Cultural competence in child welfare: What is it? How do we achieve it? what happens without it?», *Child Welfare*, 76(1), 255-278.
- Mears, D. P., Craig, M. O., Stewart, E. A. et Warren, P. Y. (2017). «Thinking fast, not slow: How cognitive biases may contribute to racial disparities in the use of force in police-citizen encounters», *Journal of Criminal Justice*, 53, 12-24. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2017.09.001>
- Merriam-Webster. (1994). *Merriam-Webster's Dictionary of English Usage*, Merriam-Webster Inc.
- Metzl, J. M. et Hansen, H. (2014). «Structural competency: Theorizing a new medical engagement with stigma and inequality», *Social Science & Medicine*, 103, 126-133. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.06.032>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning* (1^{re} édition), Jossey-Bass.
- Morin, E. (1983). *L'esprit du temps 1: Névrose* (Nouvelle édition), Grasset.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe* (Nouvelle édition), Éditions du Seuil.
- Moss-Racusin, C. A., van der Toorn, J., Dovidio, J. F., Brescoll, V. L., Graham, M. J. et Handelsman, J. (2014). «Scientific diversity interventions», *Science*, 343(61-71), 615-616. <https://doi.org/10.1126/science.1245936>
- Mottet, G. et Sanchez-Mazas, M. (2021). «La formation initiale et continue des enseignant-e-s à l'interculturel: discontinuités et injonctions paradoxales», *Formation et profession: revue scientifique internationale en éducation*, 29(1), 1-19. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.576>
- Neufeld, E. (2022). «Psychological essentialism and the structure of concepts», *Philosophy Compass*, 17(5), e12823. <https://doi.org/10.1111/phc3.12823>
- Nugier, A. et Chekroun, P. (2021). *Les influences sociales: concepts, recherches et applications*, Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.nugie.2021.01>
- Obokata, T. (2024). *Promotion and Protection of all Human Rights, Civil, Political, Economic, Social and Cultural Rights, Including the Right to Development* [Rapport]. ONU. https://doi.org/10.1163/2210-7975_HRD-9970-2016149
- Organisation internationale du travail (2022, 12 septembre). *50 millions de personnes dans le monde sont victimes de l'esclavage moderne* | *International Labour Organization* [Agence internationale]. <https://www.ilo.org/fr/resource/news/50-millions-de-personnes-dans-le-monde-sont-victimes-de-lesclavage-moderne>, consulté le 25 mai 2025.
- Ouellet, F. (2000). «La formation interculturelle concerne-t-elle les écoles des milieux culturellement diversifiés?», *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 375-406. <https://doi.org/10.7202/1016928ar>
- Paluck, E. L., Porat, R., Clark, C. S. et Green, D. P. (2021). «Prejudice reduction: Progress and challenges», *Annual Review of Psychology*, 72(72), 533-560. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-071620-030619>
- Panikkar, R. (1962). «Le fondement du pluralisme herméneutique dans l'hindouisme», *Archivio di Filosofia*, 30(1-2), 243-259.
- Panikkar, R. (1979). *Myth, Faith and Hermeneutics. Cross-cultural Studies*, Toronto, Paulist Press.

- Papadopoulos, I. et Kelly, F. (2009). «Enhancing the cultural competence of healthcare professionals through an online course», *Diversity in Health and Care*, 6(2). <https://www.proquest.com/docview/2670182012?pq-origsite=primo&searchKeywords=online+healthcare+courses&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Papadopoulos, I., Tilki, M. et Taylor, G. (2001). «Model for developing cultural competence», dans I. Papadopoulos (dir.), *Changing context of European Nursing: promoting cultural competence* (p. 78-79), Middlesex University. <http://www.ieneproject.eu/download/Outputs/intercultural%20model.pdf>, consulté le 25 mai 2025.
- Papillon, M. (2012). «Les peuples autochtones et la citoyenneté: quelques effets contradictoires de la gouvernance néolibérale», *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociale et gouvernementale*, 14(1), 1-18. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.968>
- Park, H. W. et Park, S. (2024). «The filter bubble generated by artificial intelligence algorithms and the network dynamics of collective polarization on YouTube: The case of South Korea», *Asian Journal of Communication*, 34(2), 195-212. <https://doi.org/10.1080/01292986.2024.2315584>
- Pasquale, F. (2015). *The Black Box Society: The Secret Algorithms that Control Money and Information*, Harvard University Press.
- Perrenoud, P. (2011). *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation* [Page personnelle]. Université de Genève. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html, consulté le 25 mai 2025.
- Piaget, J. (2012). *La psychologie de l'intelligence* (Nouvelle édition) Armand Colin.
- Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. et Ogay, T. (2018). «La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques: regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse», *Éducation et francophonie*, 46(2), 30-50. <https://doi.org/10.7202/1055560ar>
- Pouliot, S., Gagnon, S. et Pelchat, Y. (2015). *La formation interculturelle dans le réseau québécois de la santé et des services sociaux: constats et pistes d'action* [Rapport de recherche]. Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/publications/2076>
- Pruneau, J. (2024). *Je suis raciste, mais je me soigne*, Éditions Terre d'Accueil.
- Puren, C. (2014). «La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle: une problématique didactique», *Intercâmbio*, 2(7), 21-38.
- Rachédi, L. et Taïbi, B. (dir.). (2019). *L'intervention interculturelle* (3^e édition).
- Ramsden, I. M. (2002). *Cultural Safety and Nursing Education in Aotearoa and Te Waipounamu* [thèse de doctorat, Victoria University of Wellington]. https://www.nzno.org.nz/Portals/0/Files/Documents/Services/Library/2002%20RAMSDEN%201%20Cultural%20Safety_Full.pdf, consulté le 25 mai 2025.
- Rathje, S. (2007). «Intercultural competence: The status and future of a controversial concept», *Language and Intercultural Communication*, 7(4), 254-266. <https://doi.org/10.2167/laic285.0>
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice* (édition révisée), Belknap Press of Harvard University Press.
- Remotti, F. (2019a). «Culture», *Anthropen*. Université Laval. <https://doi.org/10.17184/eac.anthropen.121>

- Remotti, F. (2019b). « Identité », *Anthropen*. Université Laval. <https://doi.org/10.17184/eac.anthropen.122>
- Rhéaume, J. (2017). « L'ethnicité, l'intervention et l'interculturalité », *Alterstice*, 7(1), 77-87. <https://doi.org/10.7202/1040613ar>
- Richardson, S. et Williams, T. (2007). « Why is cultural safety essential in health care? », *Medicine and Law*, 26(4), 699-707.
- Ricœur, P. (1985). « Vers une herméneutique de la conscience historique », dans *Temps et Récit. Le temps raconté* (vol. 3, p. 300-346), Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Seuil.
- Roche, P. (2016). *La puissance d'agir au travail : recherches et interventions cliniques*, Érès éditions.
- Rocher, F. et White, B. W. (2014). « L'interculturalisme québécois dans le contexte du multiculturalisme canadien », *Institut de recherche en politiques publiques*, 49, 1-42.
- Rocher, G. (2010). *Introduction à la sociologie générale* (3^e édition), Hurtubise.
- Root, J., Gates-Gasse, E., Shields, J. et Bauder, H. (2014). *Discounting Immigrant Families: Neoliberalism and the Framing of Canadian Immigration Policy Change*. A Literature Review, (2014/7) [Rapport de recherche]. Ryerson Centre for Immigration & Settlement, Ryerson University. https://www.torontomu.ca/content/dam/centre-for-immigration-and-settlement/tmcis/publications/workingpapers/2014_7.Root_Jesse_Gates-Gasse_Erika_Shields_John_and_Bauder_Harald_Discounting_Immigrant_Families_Neoliberalism_and_the_Framing_of_Canadian_Immigration_Policy_Change.pdf.pdf, consulté le 25 mai 2025.
- Rosenblat, A. (2018). *Uberland: How Algorithms are Rewriting the Rules of Work*, University of California Press.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. et Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach*, Sage Publications.
- Roult, R., White, B., Adjizian, J.-M., Morel-Michaud, L. et Auger, D. (2019). « Loisir et intégration des immigrants : revue systématique des écrits sur le domaine et analyses autour des paradigmes de multiculturalisme et d'interculturalisme dans le contexte canadien », *Loisir et Société/Society and Leisure*, 42(2), 279-302. <https://doi.org/10.1080/07053436.2019.1626035>
- Rumbaut, R. G. (2005). « The melting and the pot: Assimilation and variety in American Life 1 », dans P. Kivisto (dir.), *Incorporating Diversity: Rethinking Assimilation in a Multicultural Era* (1^{re} édition, p. 154-173), Paradigm Publishers.
- Ryan, M. et Ryan, M. (2015). « A model for reflection in the pedagogic field of higher education », dans M. E. Ryan (dir.), *Teaching Reflective Learning in Higher Education: A Systematic Approach Using Pedagogic Patterns* (p. 15-27), Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09271-3_2
- Rynes, S. et Rosen, B. (1995). « A field survey of factors affecting the adoption and perceived success of diversity training », *Personnel Psychology*, 48(2), 247-270. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01756.x>
- Sabatier, C. et Berry, J. (1999). « Immigration et acculturation », dans R. Y. Bourhis et J.-P. Leyens (dir.), *Stereotypes, discrimination et relations intergroupes* (p. 261-292), Mardaga.
- Said, E. W. (2005). *L'orientalisme: l'Orient créé par l'Occident*, Seuil.

- Saulnier, G. (2011). « Formation en intervention interculturelle dans un centre de réadaptation en déficience intellectuelle et trouble envahissant du développement », *Reflets: revue d'intervention sociale et communautaire*, 17(2), 127-148. <https://doi.org/10.7202/1012132ar>
- Schaafsma, J. et Sweetman, A. (2001). « Immigrant earnings: Age at immigration matter », *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économique*, 34(4), 1066-1099. <https://doi.org/10.1111/0008-4085.00113>
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Les Éditions Logiques.
- Schuck, A. M. (2004). « The masking of racial and ethnic disparity in police use of physical force: The effects of gender and custody status », *Journal of Criminal Justice*, 32(6), 557-564. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2004.08.010>
- Schumpeter, J. A. (1951). *The Sociology of Imperialism*, Meridian Books.
- Schwartz, S. H. (1992). « Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries », *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Scriven, M. (1967). « The methodology of evaluation », dans R. W. Tyler, R. M. Gagné et M. Scriven (dir.), *Perspectives of curriculum evaluation* (p. 39-83), Rand McNally.
- Seeleman, C., Suurmond, J. et Stronks, K. (2009). « Cultural competence: A conceptual framework for teaching and learning », *Medical Education*, 43(3), 229-237. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03269.x>
- Sen, A. (2001). *Development as Freedom*, Oxford University Press.
- Spitzberg, B. H. et Changnon, G. (2009). « Conceptualizing intercultural competence », dans D. K. Deardorff (dir.), *The Sage handbook of intercultural competence* (p. 2-52), Sage.
- Spivak, G. C. (1988). « Can the subaltern speak? », dans C. Nelson et L. Grossberg (dir.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (p. 66-111), Macmillan Education.
- Stufflebeam, D. (2001). « Evaluation models », *New Directions for Evaluation*, 2001(89), 7-98. <https://doi.org/10.1002/ev.3>
- Sumner, W. G. (1906). *Folkways: A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*, Dover Publications.
- Tajfel, H. et Turner, J. (1979). « An integrative theory of intergroup conflict », dans W. G. Austin et S. Worchel (dir.), *The Social psychology of intergroup relations* (p. 33-48), Brooks/Cole Publication Company.
- Tavlian, N. et Legendre, G. (2019). *À l'ère du numérique, sommes-nous encore des humains? l'interculturel en action*, L'Harmattan.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Harvard University Press.
- Tervalon, M. et Murray-García, J. (1998). « Cultural humility versus cultural competence: A critical distinction in defining physician training outcomes in multicultural education », *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 9(2), 117-125. <https://doi.org/10.1353/hpu.2010.0233>
- Thiétart, R.-A. (2000). « Management et complexité: concepts et théories », *Centre de recherche DMSP, Cahier 287*, 23.

- Thompson, J. D. (1991). *Organizations in Action: Social Science Bases of Administrative Theory*, McGraw-Hill.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating Across Cultures*, Guilford Press.
- Ting-Toomey, S. et Kurogi, A. (1998). « Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory », *International Journal of Intercultural Relations*, 22(2), 187-225. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(98\)00004-2](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(98)00004-2)
- Todorov, T. (1986). « Le croisement des cultures », *Communications*, 43(1), 5-26. <https://doi.org/10.3406/comm.1986.1637>
- Tomkins, S. (1962). *Affect Imagery Consciousness: Volume I: The Positive Affects*, Springer.
- Trompenaars, F. et Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business* (Online-Ausg), Nicholas Brealey Publishing.
- Turenne, M. et CDPDJ (2005). *Profilage racial, mise en contexte et définition*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. https://www.cdpedj.qc.ca/storage/app/media/publications/profilage_racial_definition.pdf, consulté le 25 mai 2025.
- Tyler, T. R. (2006). *Why People Obey the Law*, Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400828609>
- Vachon, R. (1995). « Guswentu ou l'impératif interculturel : pour un accord de paix renouvelé entre la nation mohawk et les états-nations nord-américains (et leurs peuples) », Première partie. Les fondements interculturels de la paix. Volet I : À la recherche d'un langage commun. *Interculture*, XXVIII(2, cahier N° 127), 1-80.
- Van Leeuwen, N. (2011). *Aspects cognitifs, familiaux, culturels et sociaux-économiques des idéations et des comportements suicidaires chez les adolescents issus de l'immigration* [thèse de doctorat, Toulouse 2]. <https://theses.fr/2011TOU20124>, consulté le 25 mai 2025.
- Vatz-Laaroussi, M. (2012). « Médiations interculturelles : le retour des langues dans l'interculturel ! », *Alterstice*, 2(1), 17-27. <https://doi.org/10.7202/1077550ar>
- Väyrynen, T. (2005). « Book review : A shared understanding : Gadamer and international conflict resolution », *Journal of Peace Research*, 42(3), 347-355. <https://doi.org/10.1177/0022343305052017>
- Vernant, D. (1997). « Dialectique, forme dialogale et procès dialogique », dans *Du discours à l'action : études pragmatiques* (1^{re} édition, p 87-106), Presses universitaires de France.
- Vertovec, S. (2007). « Super-diversity and its implications », *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Voltaire. (2002 [1756]). *Essai sur les mœurs et l'esprit des nations*. J.-M. Tremblay. <https://doi.org/10.1522/cla.vol.ess>
- Weber, M. (1993). *Basic concepts in Sociology*, Citadel Press and Carol Publishing Group.
- Weber, M. (2003). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Gallimard.
- Wells, M. I. (2000). « Beyond cultural competence: A model for individual and institutional cultural development », *Journal of Community Health Nursing*, 17(4), 189-199. https://doi.org/10.1207/S15327655JCHN1704_1
- White, B. W. (2015). « Le "vivre-ensemble" scénario de l'interculturel au Québec », dans F. Saillant (dir.), *Pluralité et vivre ensemble* (p. 39-62), Presses de l'Université Laval.

- White, B. W. (2017). « Pensée pluraliste dans la cité: l'action interculturelle à Montréal », *Anthropologie et Sociétés*, 41(3), 29-57. <https://doi.org/10.7202/1043041ar>
- White, B. W. et Frozzini, J. (dir.). (2022). *Villes interculturelles au Québec: pratiques d'inclusion en contexte pluriethnique*. Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/4261_9782760558335.pdf, consulté le 25 mai 2025.
- White, B. W. et Frozzini, J. (2025a). *Diversité et inclusion dans les Municipalités: rapport de recherche-action* [Recherche]. Canadian Race Relations Foundation. <https://crrf-fcrr.ca/fr/guide-municipalites-inclusives/>, consulté le 25 mai 2025.
- White, B. W. et Frozzini, J. (2025b). Guide pour les municipalités inclusives et leurs alliés. Fondation canadienne des relations raciales. <https://crrf-fcrr.ca/fr/guide-municipalites-inclusives/>, consulté le 25 mai 2025.
- White, B. W., Gouin-Bonenfant, M. et Grégoire, A. (2023). « Talking about difference: Cross-cultural comparison and prejudice in anthropology and beyond », *Humans*, 3(4), 283-298. <https://doi.org/10.3390/humans3040022>
- White, B. W. et Gratton, D. (2017). « L'atelier de situations interculturelles: une méthodologie pour comprendre l'acte à poser en contexte pluriethnique », *Alterstice*, 7(1), 63-76. <https://doi.org/10.7202/1040612ar>
- White, B. W., Grégoire, A. et Gouin-Bonenfant, M. (2022). « The intercultural situations workshop: Indirect ethnography and the paradox of difference », *Journal of Intercultural Studies*, 43(2), 283-301. <https://doi.org/10.1080/07256868.2022.2041579>
- White, B. W. et Strohm, K. (2014). « Preface: Ethnographic knowledge and the aporias of intersubjectivity », *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 4(1), 189-197. <https://doi.org/10.14318/hau4.1.007>
- Xu, K. (2013). « Theorizing difference in intercultural communication: A critical dialogic perspective », *Communication Monographs*, 80(3), 379-397. <https://doi.org/10.1080/03637751.2013.788250>
- Ziegler, J. (2008). *La haine de l'Occident*, Albin Michel.

Notices biographiques

Jorge Frozzini

Jorge Frozzini est professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et titulaire de la Chaire de recherche du Canada en communication interculturelle et technologies de gestion en contexte pluraliste. Il est chercheur régulier au Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI), à l'Institut universitaire SHERPA, au Centre intersectoriel en santé durable (CISD), au Centre de recherche sur le développement territorial (CRDT) et au Réseau québécois de recherche en immigration, en intégration et en relations interculturelles (RQ3i). Ses dernières recherches portent sur le vécu des personnes étudiantes de l'international, les politiques et programmes des villes et des MRC au Québec en inclusion et en immigration et migration, ainsi que les concepts de communication interculturelle, de compétences interculturelles et de qualité de vie.

Maude Arsenault

Maude Arsenault est une anthropologue de la santé spécialisée dans les enjeux interculturels et l'adaptation des soins pour les populations migrantes. Ses recherches portent sur les compétences interculturelles en santé, les barrières systémiques et les réalités des travailleurs immigrants. Elle a mené plusieurs études sur les formations interculturelles et leur intégration professionnelle au Québec. Elle enseigne également au premier cycle en communication interculturelle. Son approche combine théorie, pratique et sensibilité aux réalités humaines.

Guy Drudi

Guy Drudi est doctorant en sciences humaines appliquées à l'Université de Montréal. Gestionnaire et formateur en gestion de la diversité et communication interculturelle, il a coordonné, au Conseil interculturel de Montréal, deux avis sur le profilage racial et l'accès à l'égalité. Auteur de plusieurs articles et formations sur le choc discriminatoire, il poursuit son engagement dans le milieu communautaire, notamment à La Maisonnée, organisme qu'il a contribué à fonder.

Jessica Dubé

Jessica Dubé est titulaire d'une maîtrise en ressources humaines et d'un doctorat interdisciplinaire en santé et société de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle est professeure associée à l'École des sciences de la gestion (ESG) à l'UQAM au Département d'organisation et de ressources humaines. Elle est également chercheuse à l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et sécurité du travail (IRSST) et codirectrice du Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI). Son orientation scientifique de carrière se situe principalement en gestion de la santé et de la sécurité au travail et en relation interculturelle.

Anna Krol

Anna Krol, Ph. D. en philosophie de l'Université Grenoble Alpes est philosophe, directrice de la diversité et de l'inclusion (DI) et directrice générale au Réseau pour la paix et l'harmonie sociale. Elle est aussi chercheuse affiliée au LABRRI. Ses recherches portent particulièrement sur l'analyse du langage et sur l'éthique de la communication interpersonnelle. Dans son parcours international, Anna a travaillé sur la lutte contre les discriminations et a enseigné le management international et transnational.

Diane Laroche

Diane Laroche, détentricrice d'un diplôme de 2^e cycle en intervention sociale, est membre de la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI), présidente du Réseau Québécois de sociologie clinique ainsi que formatrice, praticienne et coordonnatrice pédagogique et administrative des Groupes en Formation (GREF) du Réseau international de sociologie clinique (RISC) à Montréal. Elle est aussi vice-présidente du Réseau québécois pour la pratique en histoires de vie. Elle a été responsable de l'encadrement à l'université TÉLUQ au programme Sens et projet de vie, et a été intervenante sociale durant 30 ans en santé mentale à l'Hôpital Fleury. Elle a œuvré dans le Grand Nord et au Salvador en santé communautaire.

Angéline Martel

Angéline Martel est professeure à l'Université TÉLUQ où elle est responsable de cours à distance en linguistique, langues et sociolinguistique. Elle est également directrice de l'Institut Jacques-Couture et du Service d'évaluation linguistique. Ses recherches portent, entre autres, sur les droits linguistiques, la sensibilité interculturelle et l'interculturel dans les organismes publics et dans les médias.

Julie Masse

Julie Masse est ergothérapeute et professeure agrégée de clinique à l'École de réadaptation de l'Université de Montréal, chercheuse affiliée au Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI) et candidate au doctorat en sciences biomédicales. Elle a des collaborations locales et internationales en recherche et en enseignement, est coauteure d'un chapitre de livre sur la diversité culturelle en ergothérapie et offre de la formation continue en collaboration avec un anthropologue.

Jérôme Mbiatong

Jérôme Mbiatong est professeur-chercheur en sciences de l'éducation à l'Université Paris-Est Créteil (France) et membre du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les Transformations de pratiques éducatives et des pratiques sociales (LIRTES). Ses recherches portent sur la formation des adultes, l'ingénierie des dispositifs de formation et l'interculturalité. Il s'intéresse particulièrement à la construction des savoirs d'expérience et à la réflexivité dans les pratiques professionnelles. Ses travaux s'inscrivent dans des approches phénoménologiques et herméneutiques. Il enseigne notamment la recherche qualitative, l'interculturel en formation et les politiques éducatives comparées.

Sabine Monpierre

Sabine Monpierre est conseillère en éducation et en promotion des droits à la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). Elle sensibilise le public aux droits de la personne et lutte contre le racisme. Elle conçoit des outils et des formations sur la Charte des droits pour favoriser l'accès à la justice. Spécialisée dans l'intégration des personnes immigrantes, elle cumule plus de 10 ans d'expérience communautaire. Lauréate du prix « Pour un Québec sans Racisme » en 2023, elle siège au Comité consultatif ethnoculturel des Services correctionnels du Canada. Accréditée par l'UNESCO, elle œuvre à la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel et à la valorisation de l'histoire noire.

Carine Nassif-Gouin

Carine Nassif-Gouin est conceptrice pédagogique, chercheuse et chargée de cours en éducation des adultes. Titulaire de diplômes en science politique, droit international et technologie éducative, elle est doctorante en sciences de l'éducation. Après une carrière en coopération internationale, elle développe des formations axées sur l'équité éducative et la reconnaissance des acquis. Elle a dirigé des programmes innovants et coconçu des outils pédagogiques inclusifs. Elle collabore avec des partenaires autochtones et des organismes d'accueil pour transformer les pratiques éducatives.

Jacques Rhéaume

Jacques Rhéaume, Ph. D. en sociologie (1987) est professeur Émérite à l'Université du Québec à Montréal. Il est chercheur à l'Institut universitaire SHERPA, du CIUSSS Centre-Ouest-de-l'Île-de-Montréal. Il a réalisé plusieurs recherches sur les pratiques d'intervention en milieu communautaire, touchant l'itinérance ou les services en immigration et refuge, avec une méthodologie d'histoires de vie collective d'organismes communautaires.

Jean-Charles St-Louis

Jean-Charles St-Louis détient un doctorat en science politique. Il a mené différents projets de recherche dans le champ de la citoyenneté et du pluralisme au Québec. Il a également enseigné en sociologie et en science politique. Il est présentement chargé de projet à l'Institut universitaire SHERPA (CIUSSS Centre-Ouest-de-l'Île-de-Montréal), où il est responsable de la coordination des activités de formation et de soutien aux apprentissages.

Bilkis Vissandjée

Bilkis Vissandjée est professeure titulaire à la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal et chercheuse au Centre de recherche en santé publique (CReSP), au Centre d'études et de recherches internationales (CÉRIUM), au Centre de recherche interdisciplinaire sur la justice intersectionnelle, la décolonisation et l'équité (CRI-JaDE) et à l'Institut universitaire SHERPA. Ses recherches portent sur la qualité des soins en lien avec le genre, l'origine ethnique, l'immigration et l'équité. Elle promeut l'intégration de l'équité, de la diversité et de l'inclusion (EDI) dans les politiques publiques. Présidente du Comité provincial sur les services aux communautés ethnoculturelles du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), elle contribue à orienter les pratiques inclusives en santé. Elle siège aussi au Comité consultatif sur les politiques d'EDI du Programme

des chaires de recherche du Canada. Membre du sous-comité EDI de l'Unité de soutien au système de santé apprenant (SSA) Québec, elle œuvre à une recherche plus équitable et représentative.

Bob W. White

Bob W. White est professeur titulaire au Département d'anthropologie à l'Université de Montréal et directeur du Laboratoire de recherche en relations interculturelles (LABRRI). Il est cotitulaire du Réseau québécois de recherche en immigration, en intégration et en relations interculturelles (RQ3i) et coordonnateur du Réseau des municipalités en immigration et en relations interculturelles du Québec (RÉMIRI). Il a publié de nombreux textes sur la culture populaire, la pensée pluraliste, les politiques publiques et les dynamiques interculturelles dans les villes.

Comment concevoir une formation en interculturel qui soit à la fois ancrée dans la réalité des milieux scolaire, communautaire ou professionnel, et ouverte à la pluralité des perspectives? Comment outiller les formatrices et formateurs tout en favorisant une réflexion critique sur leurs propres pratiques?

Fruit d'un processus collaboratif avec le Réseau de soutien à la formation en interculturel (RéSFI), cet outil de référence est offert en libre accès afin de démocratiser l'enseignement des compétences interculturelles. Pour ce faire, il propose une synthèse inédite des fondements théoriques et des pratiques de formation en la matière.

À travers une démarche de coconstruction, l'ouvrage invite à penser la formation en interculturel avec une approche multidisciplinaire et intersectorielle. Dans ce livre divisé en trois parties, les autrices et auteurs abordent la complexité de cet univers, identifient les conditions favorables au dialogue interculturel et guident les formatrices et formateurs dans l'évaluation et la conception de formations efficaces et adaptées à un auditoire adulte évoluant dans divers contextes.

Plus qu'un manuel, c'est un outil au service d'une pratique réflexive et évolutive visant une compréhension partagée de l'interculturel. Un livre incontournable pour le développement de ces compétences essentielles au quotidien.

Jorge Frozzini est professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi et est titulaire de la chaire de recherche du Canada en communication interculturelle et technologies de gestion en contexte pluraliste.

Maude Arsenault est une anthropologue de la santé spécialisée dans les enjeux interculturels et l'adaptation des soins pour les populations migrantes. Elle enseigne également au premier cycle en communication interculturelle.

Avec la collaboration de Guy Drudi, Jessica Dubé, Anna Krol, Diane Laroche, Angéline Martel, Julie Masse, Jérôme Mbiatong, Sabine Monpierre, Carine Nassif-Gouin, Jacques Rhéaume, Jean-Charles St-Louis, Bilkis Vissandjée et Bob W. White.