

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

NÉGOCIATION INTERCULTURELLE AUTOUR DU CURRICULUM VITAE ÉCRIT DE
PERSONNES IMMIGRANTES EN CONTEXTE QUÉBÉCOIS, FRANCOPHONE ET
UNIVERSITAIRE. ÉTUDE MULTICAS.

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
MYRA DERAÎCHE

JUIN 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à tous ceux et celles qui ont contribué de manière significative à mon parcours doctoral. Votre soutien a été essentiel et précieux à chaque étape de cette aventure universitaire, scientifique et intellectuelle.

À mes directeurs de thèse, Cynthia Martiny et Simon Collin, je vous suis infiniment reconnaissante pour votre expertise, vos conseils éclairés et votre soutien constant durant toutes ces années. Votre engagement envers mon travail a été une source d'inspiration et de motivation inépuisable.

À tous les membres de mon jury, je vous remercie pour l'attention portée à ma recherche, ainsi que pour vos précieux commentaires qui enrichissent mon travail et me permettent de le mener plus loin. Mes remerciements cordiaux aussi à mes professeurs et professeures durant les séminaires doctoraux qui m'ont guidée dans les premières étapes de ma recherche.

À mes collègues de l'École de langues, de la Faculté de communication, du Groupe de recherche sur les jumelages interculturels (GReJI), un énorme merci pour votre soutien, sous diverses formes, durant le doctorat. Je suis aussi reconnaissante envers toutes les personnes qui ont contribué à la collecte de données (personnes participantes ou personnes enseignantes) dont le dévouement et la générosité ont été essentiels à la réussite de mon projet de recherche. Des remerciements sont également destinés aux personnes qui m'ont aidée avec mon manuscrit : Audrey-Anne Lagüe pour le gabarit de l'UQAM, Mélanie Verville pour les autorisations de reproduction de figures et Océane Gauthier pour la révision linguistique.

Des remerciements aux personnes étudiantes que j'ai côtoyées durant mes séminaires doctoraux, avec qui j'ai eu des échanges fructueux sur mon projet ou sur le leur, ce qui m'a grandement fait grandir comme chercheuse novice. Merci à toutes les personnes étudiantes et doctorantes rencontrées durant mon parcours. Votre amitié, votre camaraderie et nos échanges ont nourri mon esprit et ont rendu cette expérience d'apprentissage plus légère. Enfin, des remerciements à mes

amis et amies de Thèsez-vous et des tomates virtuelles de Guylaine. Un gros merci pour ces périodes de rédaction en votre compagnie. Merci pour votre amitié, vos encouragements, vos jeux et blagues et les précieux moments de détente qui ont jeté un baume sur les rigueurs du doctorat.

À ma famille, qui a toujours été mon roc et ma source de soutien inconditionnel, je vous adresse toute ma gratitude pour votre amour et vos encouragements constants. Un merci tout particulier à mon conjoint, Carl, et à mes enfants, Rafael et Olivier, qui ont entendu parler du doctorat de leur maman pendant de nombreuses années. Je vous aime et je n'aurais pas pu réussir mes études doctorales sans vous.

Merci à tout mon entourage. Ce voyage n'aurait pas été possible sans vous tous. Votre soutien indéfectible a fait toute la différence. Je suis honorée et reconnaissante de vous avoir à mes côtés.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
TABLE DES MATIÈRES	IV
LISTE DES FIGURES	IX
LISTE DES TABLEAUX.....	X
RÉSUMÉ.....	XI
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Insertion professionnelle périlleuse des personnes immigrantes	3
1.1.1 Difficultés d'insertion en emploi.....	3
1.1.2 Obstacles à l'insertion en emploi	5
1.1.3 Importance de la maîtrise de la langue française	7
1.2 Écriture en français langue seconde : importance et écueils	8
1.2.1 Nécessité de la littératie pour les adultes	9
1.2.2 Écriture, accès à l'emploi et possibilité de promotion	10
1.2.3 Nécessité de l'écriture pour les personnes immigrantes	12
1.2.4 Apprentissage fastidieux de l'écriture en français langue seconde	13
1.3 Écriture en contexte de communication interculturelle.....	15
1.3.1 Différences, dualités et stratégies	16
1.3.2 CV comme texte écrit.....	18
1.3.3 CV comme obstacle	19
1.4 Question générale de recherche.....	21
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE	23
2.1 Principaux concepts retenus	24
2.1.1 Communication interculturelle.....	24
2.1.2 Culture.....	25
2.1.3 Personne scriptrice et personne lectrice	28
2.1.4 CV comme genre textuel.....	30
2.2 Synthèse et analyse critique des modèles sur l'écrit en contexte interculturel	32
2.2.1 Rhétorique contrastive.....	33

2.2.2	Théorie dynamique de l'écriture en langue seconde	35
2.2.3	Rhétorique interculturelle.....	38
2.2.4	Personne lectrice face à l'écrit en contexte interculturel.....	40
2.3	Concepts et modèles qui inspirent la recherche	42
2.3.1	Négociation interculturelle.....	43
2.3.2	Modèle de Canagarajah (2015)	43
2.3.3	Modèle de Holliday (2011)	47
2.4	Objectifs spécifiques de recherche	49
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		51
3.1	Perspectives épistémologiques	51
3.2	Exposé critique des pratiques méthodologiques dans le domaine	52
3.3	Approche méthodologique : l'étude multicas	54
3.4	Opérationnalisation de la recherche et instrumentalisation.....	55
3.4.1	Contexte de la recherche	55
3.4.2	Procédures de recrutement	57
3.4.3	Échantillonnage pour l'étude multicas	58
3.4.4	Personnes participantes	60
3.4.5	Stratégies de collecte de données	63
3.4.6	Observation non participante	64
3.4.7	Cueillette de documents	65
3.4.8	Entrevue semi-dirigée	66
3.5	Stratégies de préparation et d'analyse des données	68
3.5.1	Analyse thématique	68
3.5.2	Analyse des incidents critiques	71
3.5.3	Analyse par cas et synthèse des cas	73
3.6	Rigueur de la recherche.....	74
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		76
4.1	Premier cas : Fang et Rosalie	76
4.1.1	Description de la voix de la scriptrice immigrante (objectif 1).....	76
4.1.1.1	Trajectoire personnelle de Fang	77
4.1.1.2	Déclarations sur la culture de Fang.....	82
4.1.1.3	CV comme artefact culturel	83
4.1.1.4	Écriture du CV	85
4.1.1.5	Réception du CV	87
4.1.1.6	Conclusion pour l'objectif 1 cas 1.....	89
4.1.2	Description de la voix pour la lectrice francophone (objectif 2).....	90
4.1.2.1	Trajectoire personnelle	90
4.1.2.2	Déclarations sur la culture.....	91

4.1.2.3	Écriture du CV	95
4.1.2.4	Réception du CV	96
4.1.3	Description du processus de négociation interculturelle (objectif 3)	98
4.1.3.1	Relation interpersonnelle	98
4.1.3.2	Rencontre de jumelage interculturel	102
4.1.3.3	Présentation générale de l'incident de négociation interculturelle	104
4.1.3.4	Analyse détaillée de l'incident de négociation interculturelle	106
4.1.3.5	Conclusion de l'incident de négociation interculturelle	111
4.1.4	Conclusion du premier cas	114
4.2	Deuxième cas : Rima et François	115
4.2.1	Description de la voix de la scriptrice immigrante (objectif 1)	116
4.2.1.1	Trajectoire personnelle	116
4.2.1.2	Déclarations sur la culture	124
4.2.1.3	CV comme artefact culturel	127
4.2.1.4	Écriture du CV	130
4.2.1.5	Réception du CV	131
4.2.1.6	Conclusion des résultats pour l'objectif 1	132
4.2.2	Description de la voix du lecteur francophone (objectif 2)	134
4.2.2.1	Trajectoire personnelle	134
4.2.2.2	Déclarations sur la culture	136
4.2.2.3	Écriture du CV	140
4.2.2.4	Réception du CV d'après François	142
4.2.2.5	Conclusion des résultats pour l'objectif 2	144
4.2.2.6	Conclusion des résultats pour les objectifs 1 et 2	145
4.2.3	Description de la négociation interculturelle (objectif 3)	146
4.2.3.1	Relation interpersonnelle	146
4.2.3.2	Rencontre de jumelage interculturel	149
4.2.3.3	Présentation générale de l'incident de négociation interculturelle	151
4.2.3.4	Analyse détaillée de l'incident de négociation interculturelle	152
4.2.3.5	Conclusion sur l'incident de négociation interculturelle	158
4.2.4	Conclusion du deuxième cas	161
4.3	Troisième cas : Clemencia et Charlotte	163
4.3.1	Description de la voix de la scriptrice immigrante (objectif 1)	164
4.3.1.1	Trajectoire personnelle	164
4.3.1.2	Déclarations sur la culture de Clemencia	172
4.3.1.3	CV comme artefact culturel selon Clemencia	175
4.3.1.4	Écriture du CV	177
4.3.1.5	Réception du CV	178
4.3.1.6	Conclusion des résultats pour l'objectif 1	180
4.3.2	Description de la voix de la lectrice francophone (objectif 2)	181
4.3.2.1	Trajectoire personnelle	181
4.3.2.2	Déclarations sur la culture	183

4.3.2.3	CV comme artefact culturel	189
4.3.2.4	Écriture du CV d'après Charlotte	192
4.3.2.5	Réception du CV	198
4.3.2.6	Conclusion des résultats pour l'objectif 2	199
4.3.3	Description de la négociation interculturelle (objectif 3).....	201
4.3.3.1	Relation interpersonnelle entre Clemencia et Charlotte.....	202
4.3.3.2	Rencontre de jumelage interculturel	203
4.3.3.3	Présentation générale de l'incident de négociation interculturelle.....	205
4.3.3.4	Analyse détaillée de l'incident de négociation interculturelle	206
4.3.3.5	Conclusion de l'objectif 3	213
4.4	Conclusion.....	218
CHAPITRE 5 INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....		219
5.1	Voix de la personne scriptrice immigrante (objectif 1).....	219
5.1.1	Principaux résultats	219
5.1.1.1	Trajectoire personnelle	219
5.1.1.2	Perspective interculturelle	221
5.1.1.3	Écriture et réception du CV.....	223
5.1.1.4	Conclusion sur les principaux résultats pour l'objectif 1	225
5.1.2	Discussion des résultats.....	226
5.1.2.1	Trajectoire personnelle dans la société d'accueil	227
5.1.2.2	Perspective interculturelle de la personne scriptrice immigrante.....	231
5.1.2.3	Écriture et réception du CV chez la personne scriptrice	232
5.1.2.4	Conclusion sur la discussion pour l'objectif 1	233
5.2	Voix de la personne lectrice francophone (objectif 2)	234
5.2.1	Principaux résultats	234
5.2.1.1	Trajectoire personnelle	234
5.2.1.2	Perspective interculturelle	236
5.2.1.3	Écriture et réception du CV.....	239
5.2.1.4	Conclusion sur les principaux résultats pour l'objectif 2	241
5.2.2	Discussion des résultats.....	242
5.2.2.1	Perspective interculturelle de la personne lectrice	242
5.2.2.2	Écriture et réception du CV chez la personne lectrice	244
5.2.2.3	Conclusion sur la discussion pour l'objectif 2	247
5.3	Négociation interculturelle autour du CV (objectif 3)	247
5.3.1	Principaux résultats	248
5.3.1.1	Facteurs influant sur la négociation interculturelle	248
5.3.1.2	Processus de négociation interculturelle	251
5.3.1.3	Conclusion sur les principaux résultats pour l'objectif 3	254
5.3.2	Discussion des résultats.....	255
5.3.2.1	Négociation interculturelle et ses facteurs	255

5.3.2.2	Négociation interculturelle et son processus	255
5.3.2.3	Conclusion sur la discussion pour l'objectif 3	257
5.4	Conclusion générale pour les trois objectifs	258
CONCLUSION		261
ANNEXE A CERTIFICATION ÉTHIQUE		266
ANNEXE B FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT		267
ANNEXE C FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT		271
ANNEXE D CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES		275
ANNEXE E QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE		278
ANNEXE F MAQUETTE DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE		279
ANNEXE G MAQUETTE DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE		281
ANNEXE H GRILLE THÉMATIQUE POUR L'ANALYSE		283
ANNEXE I CV DE FANG (CAS 1)		284
ANNEXE J INCIDENT DE NÉGOCIATION INTERCULTURELLE POUR LE CAS 1		285
ANNEXE K CV DE RIMA (CAS 2)		288
ANNEXE L INCIDENT DE NÉGOCIATION INTERCULTURELLE POUR LE CAS 2		290
ANNEXE M CV DE CLEMENCIA (CAS 3)		292
ANNEXE N INCIDENT DE NÉGOCIATION INTERCULTURELLE POUR LE CAS 3		294
ANNEXE O CITATIONS EN VERSION ORIGINALE ANGLAISE		299
RÉFÉRENCES		302

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Schèmes de pensée culturels de Kaplan (1966, notre traduction, p. 15)	34
Figure 2.2 Théorie statique de l'écriture en langue seconde de Matsuda (1997, notre traduction, p. 49).....	36
Figure 2.3 Théorie dynamique de l'écriture en langue seconde (Matsuda, 1997, notre traduction, p. 52).....	37
Figure 2.4 Heuristique pour l'analyse de la voix de Canagarajah (2015, notre traduction, p. 124)	45
Figure 2.5 Aspects de la réalité culturelle de Holliday (2011, notre traduction, p. 129)	48
Figure 4.1 Premier extrait du CV de Fang	86
Figure 4.2 Deuxième extrait du CV de Fang	104
Figure 4.3 Représentation du processus de négociation interculturelle pour le cas 1	115
Figure 4.4 Extrait du CV de Rima.....	158
Figure 4.5 Représentation de la négociation interculturelle pour le cas 2	163
Figure 4.6 Extrait du CV de Clemencia	213
Figure 4.7 Représentation de la négociation interculturelle pour le cas 3	218
Figure 5.1 Représentation de la voix chez la personne scriptrice immigrante.....	233
Figure 5.2 Représentation de la voix chez la personne lectrice francophone	247
Figure 5.3 Représentation de la négociation avec les entités lectrices.....	257
Figure 5.4 Représentation de la négociation interculturelle autour du CV écrit.....	260

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Tableau résumant la stratégie d'échantillonnage	60
Tableau 3.2 Liste des personnes participantes avec pseudonymes pour les trois cas	61
Tableau 3.3 Principales caractéristiques des personnes participantes et des cas	62
Tableau 3.4 Devis de recherche	64
Tableau 3.5 Sommaire de la collecte de données.....	68
Tableau 4.1 Classement des conventions rédactionnelles émises par François.....	140
Tableau 4.2 Classement des conventions rédactionnelles émises par Charlotte.....	194
Tableau 4.3 Classement des stratégies rédactionnelles émises par Charlotte	196

RÉSUMÉ

Au Québec, les personnes immigrantes rencontrent des difficultés d'intégration sur le marché du travail (Chicha, 2013, 2018). Leur CV est souvent rejeté (Eid, 2012) et la communication interculturelle autour de ce CV est peu documentée. En supposant que les adultes immigrants qui rédigent leur CV appartiennent à des cultures différentes de celles des personnes qui le reçoivent et le lisent, cette communication interculturelle n'a pas encore été examinée en profondeur.

Des études sur le CV et sur d'autres types de texte en contexte interculturel sont publiées depuis des années dans le domaine de l'enseignement de l'anglais langue seconde (Cumming, 2016) alors que l'écrit et l'interculturel sont peu étudiés du côté francophone. Cependant, les recherches et les modèles théoriques dans le domaine des langues peinent à mieux comprendre l'écrit dans une perspective de communication interculturelle (Belcher et Nelson, 2013). Il incombe de procéder à l'intégration de la personne lectrice dans la dynamique communicationnelle (Belcher, 2014) et à une meilleure conceptualisation de la culture (Atkinson, 2012, 2016). De plus, il s'agit de considérer cette communication en termes de négociation en contexte interculturel (Connor, 2011). Pour ce faire, la thèse puise dans diverses théories en communication interculturelle, en enseignement de l'anglais langue seconde (notamment avec le concept de voix) et en réception littéraire. Ainsi, en cadrant la recherche autour de la personne immigrante de français langue seconde qui écrit son CV, la négociation interculturelle et la personne lectrice francophone de la société d'accueil, les objectifs de la recherche sont : 1) décrire la voix de la personne scriptrice immigrante de français langue seconde dans la négociation interculturelle; 2) décrire la voix de la personne lectrice francophone de la société d'accueil dans la négociation interculturelle et 3) décrire la négociation interculturelle entre cette personne scriptrice et cette personne lectrice autour du CV écrit de la personne immigrante.

La recherche est de nature qualitative et il s'agit d'une étude de cas interprétative (Creswell et Poth, 2018). Plus précisément, l'étude multicas (Gustafsson, 2017) permet l'exploration de la négociation interculturelle avec plus d'un cas dans leur contexte et la compréhension en profondeur des divers aspects de cette négociation (Gagnon, 2012). Pour cette étude multicas, le contexte de la collecte de données est un jumelage interculturel en milieu universitaire francophone. Des personnes immigrantes qui étudient le français langue seconde rédigent leur CV écrit pour leur intégration sur le marché du travail au Québec. Ces personnes immigrantes travaillent sur leur CV avec des personnes francophones de la société d'accueil qui étudient en développement de carrière. La collecte de données s'effectue durant l'année universitaire avec des questionnaires sociodémographiques, des entrevues semi-dirigées, des vidéos des rencontres entre les personnes participantes, le CV des personnes immigrantes et des travaux écrits universitaires. Les analyses thématiques (Braun et Clarke, 2022), les analyses d'incidents critiques (Pederson, 1995), les analyses de chaque cas, puis la synthèse intercas donnent lieu à trois cas après l'échantillonnage. Ces cas s'avèrent trois dyades entre une personne scriptrice immigrante de français langue seconde et une personne lectrice francophone de la société d'accueil.

La thèse étaye les résultats pour chacun des cas. Ces résultats montrent que la voix des personnes immigrantes diffère de celle des personnes francophones de la société d'accueil (objectifs 1 et 2). Comme leur trajectoire personnelle est fort différente, leur perspective interculturelle se distingue,

leur appréhension du CV comme produit d'une culture est dissemblable. De plus, ces personnes participantes possèdent des connaissances qui ne sont pas identiques pour ce qui est de l'écriture et de la réception du CV. Chacune des personnes participantes discute du CV en puisant dans sa voix et en négociant certains éléments de ce document (objectif 3).

Les principales conclusions de la synthèse intercas indiquent que les relations interpersonnelles jouent un rôle dans la négociation interculturelle autour du CV. Dans le premier cas, des tensions interpersonnelles peuvent entraver cette négociation, tandis que le deuxième cas illustre une certaine argumentation et le troisième, une coopération fluide. La trajectoire personnelle, incluant la situation familiale et économique ou encore le parcours linguistique, peut également influencer la négociation. Les circonstances spécifiques des incidents de négociation apportent aussi des nuances significatives. Enfin, les processus de négociation varient, allant d'une confrontation à une collaboration sans conflit. Les différences culturelles et la capacité des personnes participantes à écouter et à comprendre l'autre sont des éléments à considérer.

En résumé, cette recherche explore la négociation interculturelle autour du CV rédigé par des personnes immigrantes en contexte québécois francophone, en décrivant la voix de la personne scriptrice immigrante de français langue seconde et celle de la personne lectrice francophone de la société d'accueil. Elle met en évidence la complexité de la communication interculturelle autour du CV. En combinant les modèles de Holliday (2011) et de Canagarajah (2015), l'étude propose un nouveau modèle de négociation interculturelle, intégrant également des éléments des théories de la réception et des genres textuels pour améliorer la compréhension de la négociation interculturelle autour du CV de la personne immigrante.

Mots clés : CV, personnes immigrantes, communication interculturelle, intégration professionnelle, écriture, réception.

INTRODUCTION

L'immigration et la diversité culturelle sont des phénomènes qui marquent foncièrement les sociétés occidentales contemporaines. D'ailleurs, au Québec, il est fréquent d'entendre parler des enjeux et des défis de l'immigration ou encore de l'apport des personnes issues de la diversité culturelle. Or, le phénomène n'est pas local, mais bien national et mondial, alors que les migrations touchent bon nombre de sociétés et que l'époque actuelle est bel et bien celle de la diversité culturelle et de la mondialisation.

Il faut dire que les flux migratoires internationaux s'intensifient depuis quelques décennies, atteignant dernièrement des nombres records (OCDE, 2019). Dans les 30 pays démocratiques de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), une augmentation de la migration est remarquée avec pas moins de 5,3 millions de nouveaux immigrants permanents seulement pour 2018 (OCDE, 2019). Avec ces importants mouvements de population, la diversité culturelle s'impose, c'est-à-dire la pluralité des origines culturelles chez les individus et les groupes dans les sociétés actuelles. L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) reconnaît ainsi depuis 2001 cette diversité culturelle mondiale. Dans sa déclaration universelle sur le sujet, l'organisme souligne que cette « diversité s'incarne dans l'originalité et la pluralité des identités qui caractérisent les groupes et les sociétés composant l'humanité » (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, 2001, p. 1) et rappelle aussi que les sociétés contemporaines sont composées « de personnes et de groupes aux identités culturelles à la fois plurielles, variées et dynamiques » (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, 2001, p. 1).

Comme plusieurs pays dans le monde, le Canada a connu une augmentation de l'immigration au cours des dernières années. Par exemple, le nombre de personnes immigrantes admises au Canada était de 240 763 individus en 2014-2015 alors que ce chiffre s'élève à 313 580 en 2018-2019 (Statistique Canada, 2020). À l'instar d'autres pays occidentaux, le Canada est confronté au vieillissement de sa population, à une baisse de fécondité et à une hausse de l'espérance de vie (Yssaad et Fields, 2018). L'immigration devient une solution : l'accueil de personnes immigrantes permet le maintien de la croissance de la population et de la main-d'œuvre (Immigration, 2018).

Avec cet afflux d'immigrants, la population canadienne se caractérise sans contredit par sa diversité culturelle. À titre d'exemple, sur les 38 millions d'habitants canadiens, près d'une personne sur cinq (21,9 %) est née à l'étranger (Statistique Canada, 2017). Cette diversité culturelle continuera d'émerger dans les prochaines années : le pourcentage de la population canadienne née à l'étranger pourrait atteindre entre 24,5 % à 30 % en 2036 (Statistique Canada, 2017).

Au sein du Canada, la province de Québec accueille, elle aussi, de plus en plus de personnes immigrantes. À titre d'information, en 2018, près de 51 118 personnes immigrantes ont été admises (Québec, 2019). La province reçoit des personnes immigrantes des quatre coins du monde; par contre, l'Asie est le principal continent de naissance des individus immigrants permanents depuis quelques années. En 2016, 40,8 % des nouveaux individus immigrants proviennent de pays asiatiques (incluant le Moyen-Orient), tandis que 27,2 % viennent d'Afrique, 17,1 % d'Europe et 14,7 % d'Amérique (Ministère de l'Immigration, 2016). Plus spécifiquement, entre 2014 et 2018, au Québec, les personnes immigrantes étaient nées en Chine, en Inde, en Syrie, en Algérie et aux Philippines, pour ne nommer que ceux-là (Québec, 2019). L'immigration dessine ainsi une société québécoise marquée par la diversité culturelle.

Dans ce contexte de diversité culturelle au Québec, les personnes issues de l'immigration rencontrent des difficultés d'intégration sur le marché de l'emploi (Chicha, 2013, 2018). Leur CV est plus souvent rejeté (Beauregard et al., 2020, Eid, 2012) et il est reconnu que ces personnes subissent des discriminations à l'emploi (Turchick Hakak et al., 2010). Certaines études montrent d'ailleurs la discrimination subie à l'étape de l'envoi du CV (Oreopoulos, 2011 ; Widner et Chicoine, 2011). Or, la communication interculturelle autour du CV des personnes immigrantes n'est pas documentée. En présumant que les adultes immigrants qui écrivent leur CV sont de cultures différentes des personnes qui reçoivent et lisent ce texte, cette communication interculturelle n'a pas encore été examinée. Compte tenu de ce qui précède, la question de la communication interculturelle autour du CV écrit mérite d'être étudiée. La présente recherche s'attaque à cette question.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans cette section, il s'agit de dépeindre les difficultés d'insertion en emploi des personnes immigrantes au Québec pour ensuite évoquer leurs écueils en écriture dans leur vie sociale et professionnelle. Ce portrait se poursuit avec l'exploration des recherches sur l'écrit en contexte de communication interculturelle. Puisque les personnes immigrantes communiquent à l'écrit en contexte interculturel pour se trouver un travail, avec le CV notamment, il importe d'examiner les études à ce sujet. Ces considérations permettent pour finir d'étayer la question générale de recherche qui se dégage de cette problématique.

1.1 Insertion professionnelle périlleuse des personnes immigrantes

L'accueil des personnes immigrantes et la présence des personnes issues de la diversité culturelle dans la société québécoise amènent l'examen approfondi de leur situation d'emploi au Québec. Même si bon nombre de personnes immigrantes sont sélectionnées à partir de critères linguistiques et socioprofessionnels pour entrer dans la province, ce qui garantit théoriquement leur intégration sur le marché de l'emploi, leur insertion professionnelle se montre périlleuse.

1.1.1 Difficultés d'insertion en emploi

Il faut rappeler d'entrée de jeu qu'une majorité des personnes immigrantes au Québec ont, sur papier, toutes les caractéristiques favorables à leur insertion en emploi : elles sont jeunes, scolarisées, qualifiées et motivées. En effet, dans la catégorie immigration économique, 52,4 % des personnes immigrantes nouvellement arrivées ont entre 25 et 44 ans (Ministère de l'Immigration, 2016). Elles détiennent pour plusieurs un diplôme universitaire et elles s'avèrent scolarisées. En fait, les personnes immigrantes au Québec ont atteint, dans une proportion de 37,1 %, un niveau de scolarité correspondant à un certificat, un diplôme ou un grade universitaire, comparativement à 20,5 % de la population non immigrante (Gauthier, 2014).

Pourtant, au Québec, force est de constater que « l'intégration des immigrants au marché de l'emploi laisse à désirer » (Boudarbat et Boulet, 2010, p. i), qualifiant même le parcours de ces

individus comme une « interminable course à obstacles » (Chicha, 2018). La situation en emploi des personnes issues de l'immigration se serait même détériorée depuis 30 ans en dépit des modifications continues aux grilles de sélection des candidatures à l'immigration et des différents programmes gouvernementaux (Dioh et Racine, 2017).

Plus concrètement, les taux de chômage et ceux d'emploi se montrent préoccupants chez les personnes immigrantes aptes au travail au Québec. En examinant les chiffres de 2006 à 2015, une disparité est notable entre les personnes québécoises natives et les personnes immigrantes en âge de travailler avec un taux de chômage moyen de 5,8 % pour les premiers, mais de 11,2 % pour les seconds (Posca, 2016). Dans cet ordre d'idée, le taux d'emploi moyen pour cette période se chiffre autour de 83,2 % pour la population native locale tandis que ce pourcentage diminue à 71,8 % pour les personnes immigrantes (Posca, 2016).

Ces statistiques relatives à l'emploi ou au chômage peuvent néanmoins cacher la réelle situation des personnes immigrantes. Une baisse du chômage peut tout simplement « signifier que, de guerre lasse et ne parvenant pas à faire reconnaître leurs compétences, les nouveaux arrivants finissent par accepter d'occuper des emplois déqualifiants » (Chicha, 2018, p. 59). Et même dans des domaines d'emploi connaissant une rareté de main-d'œuvre (comme les technologies de l'information où les taux d'emploi sont très élevés) et pour lesquels les personnes immigrantes devraient connaître une insertion professionnelle « facile », ces personnes rencontrent des obstacles sur leur parcours (Dioh et Racine, 2017).

À vrai dire, un des enjeux importants se situe du côté de la surqualification, c'est-à-dire le fait que des individus possèdent des qualifications qui dépassent les tâches professionnelles qu'ils ont à accomplir. En effet, les personnes immigrantes se retrouvent souvent à occuper des emplois qui ne correspondent ni à leur niveau de formation, ni à leur qualification, ni à leur expérience de travail à l'étranger (Posca, 2016). Ici aussi, la différence entre les taux des individus travailleurs natifs et ceux des individus travailleurs issus de l'immigration dénote une iniquité : « en 2012 au Québec, alors que le taux de surqualification de l'ensemble de la population au travail était de 29,7 %, celui de la population immigrante atteignait 43,0 % » (Posca, 2016). Autre fait à noter, « les membres

des minorités visibles sont plus susceptibles que les autres d'exercer des emplois pour lesquels ils sont surqualifiés » (Kamanzi, 2012, p. 315).

La surqualification amène des effets dans diverses sphères de la vie des personnes immigrantes. En effet, « l'expérience de surqualification est souvent associée à l'insécurité financière, à une perte de statut social et à un emploi précaire » (Frank et Hou, 2017, p. 6). Il existe en outre des répercussions sur le revenu des personnes immigrantes. Un écart de revenu existe ainsi entre les personnes natives et les individus venus d'ailleurs, avec des revenus plus bas pour ces derniers au Québec (Boudarbat et Boulet, 2010). Notamment, pour ce qui est du salaire hebdomadaire moyen en 2005, les personnes immigrantes touchent un salaire de 14 % inférieur à celui des Canadiens de naissance vivant au Québec (Boudarbat et Boulet, 2010). Depuis le début des années 80, la rémunération d'emploi des personnes immigrantes « s'est sans cesse détériorée par rapport à la rémunération des natifs au point où un rattrapage complet avec cette dernière apparaît maintenant difficile et improbable » (Ledent et al., 2017, p. 7).

1.1.2 Obstacles à l'insertion en emploi

La non-reconnaissance des acquis et des compétences est identifiée comme l'une des principales barrières à l'insertion professionnelle (Blain et al., 2018). Notamment, les ordres professionnels sont pointés du doigt alors qu'ils montrent plus ou moins de souplesse, selon le domaine, à l'égard des travailleurs venus d'ailleurs (Morin, 2015). À ce propos, les ordres professionnels du Québec font piètre figure : ce sont les instances canadiennes les moins disposées à accepter les demandes de reconnaissance des personnes immigrantes. Ainsi, les « immigrants au Québec [sont] les moins susceptibles de faire carrière dans leur domaine d'études [au Canada] : 19 % des immigrants exerçaient la profession réglementée la plus couramment associée à leur domaine d'étude » (Zietsma, 2010, p. 19) alors qu'un taux de 60 % est évalué à Terre-Neuve-et-Labrador (Zietsma, 2010). Il existe également une difficulté avec la non-reconnaissance des études réalisées à l'étranger pour les personnes immigrantes qui exercent des professions non réglementées alors que leur diplomation n'est pas pleinement reconnue, non seulement par les instances gouvernementales, mais aussi par les établissements d'enseignement (Chicha, 2018). Forcier et Handal (2012) font remarquer qu'« alors que leur niveau de scolarité augmente, les immigrants

peinent à faire reconnaître leur diplôme » (Forcier et Handal, 2012, p. 5). Et en terminant, l'expérience canadienne exigée sur le marché de l'emploi constitue une autre barrière décrite par certaines personnes en recherche (Petri, 2010 ; Rudenko, 2012).

Du côté des personnes à la recherche de main-d'œuvre, diverses problématiques ressortent. Un premier élément fréquemment évoqué : « les employeurs sont souvent réticents à embaucher des immigrants, notamment s'ils sont membres des minorités visibles » (Ledent et al., 2017, p. 8). D'ailleurs, les personnes dirigeantes 1) octroient peu de valeur aux diplômes étrangers; 2) rejettent les personnes issues de l'immigration parce qu'elles ont un diplôme jugé supérieur pour le poste; 3) négligent l'expérience acquise en dehors du Canada; 4) excluent des candidatures immigrantes qui n'ont pas l'expérience canadienne recherchée (Chicha, 2018). De surcroît, les modes de recrutement informels pénalisent les personnes immigrantes, sans oublier que la discrimination directe, indirecte ou systémique à l'embauche à leur égard représente une entrave majeure (Blain et al., 2018 ; Forcier et Handal, 2012).

Autre obstacle : les personnes ou entreprises qui emploient sont portées à choisir des candidatures selon le principe de la ressemblance. Essentiellement, « en matière de recrutement, le phénomène de similarité-attraction consiste à embaucher des gens dont le profil s'apparente à celui des travailleurs déjà embauchés au sein de l'entreprise » (Chicha, 2018, p. 60). Dit autrement, une certaine peur de l'inconnu amène les personnes dirigeantes « à résister à l'embauche de personnes qui ne correspondent pas au profil traditionnel de leurs employés » (Chicha, 2013, p. 21). Il est même possible d'aller plus loin en parlant de rapprochement culturel entre la personne qui recrute et la candidature sélectionnée. Une étude comme celle de Rivera (2012) met de l'avant le fait que les personnes employeuses recherchent non seulement des candidatures compétentes, mais aussi culturellement proches d'elles en termes de loisirs, d'expériences et de styles de présentation de soi. Finalement, le principe de similarité au sein de l'entreprise ou du rapprochement culturel avec les instances employeuses peut défavoriser les personnes immigrantes qui n'ont pas nécessairement le même profil.

1.1.3 Importance de la maîtrise de la langue française

Un élément clé pour l'intégration des personnes issues de l'immigration sur le marché du travail s'avère la maîtrise des langues de la société d'accueil. Au Québec, il s'agit de maîtriser la langue officielle de la province, le français, puis l'anglais comme langue de communication, notamment dans le domaine des affaires (Chambre de commerce du Montréal métropolitain, 2016). Or, les personnes immigrantes disent posséder en majorité des compétences linguistiques dans ces deux langues : 77,6 % des personnes immigrantes déclarent à l'admission connaître le français et/ou l'anglais (Ministère de l'Immigration, 2016). Par ailleurs, 80,5 % des personnes immigrantes au total au Québec connaissent le français selon les données de 2016 (Lavoie et Paez Silva, 2019).

Sur le marché du travail au Québec, il importe que les personnes immigrantes maîtrisent la langue française étant donné que le marché anglophone s'avère restreint (St-Laurent et El-Geledi, 2011). À titre indicatif, dans des entreprises, des municipalités et des arrondissements de Montréal, la quasi-totalité de ces instances employeuses cherche « des candidats avec des compétences en français (94,4 %) » (Québec, 2020, p. 65). Dans le cas des municipalités et des arrondissements de Montréal, « près des deux tiers des organisations [recherchent] des candidats avec des compétences en français seulement (62,4%) » (Québec, 2020, p. 65). De plus, ces personnes ou entreprises qui emploient sont plus exigeantes pour ce qui est des compétences linguistiques en français qu'en anglais (Québec, 2020). C'est dire qu'au Québec « le français est plus qu'utile pour se trouver un travail, il est nécessaire » (St-Laurent et El-Geledi, 2011, p. 27). Il faut comprendre que cet enjeu linguistique touche bien des profils de main-d'œuvre immigrante puisque « même pour des postes non qualifiés, c'est une question de sécurité, mais aussi de dynamique d'équipe et de possibilité de se former en milieux de travail » (Blain *et al.*, 2018, p. 13).

Dès lors, la maîtrise insuffisante de la langue française peut constituer une cause possible des problèmes d'insertion en emploi des personnes immigrantes (Chicha et Charest, 2008). Il faut souligner qu'« une maîtrise insuffisante de cette langue réduit les chances d'avoir un réseau social avec des natifs et complique, par le fait même, le processus de préparation à la recherche d'emploi » (Hammond Gauvin, 2016, p. 6). Ensuite, la connaissance insuffisante constitue un obstacle majeur pour accéder à un premier emploi qualifié (Chambre de commerce du Montréal métropolitain,

2016), surtout si on considère le fait que la maîtrise de la langue permet à la personne immigrante de mettre en valeur ses compétences pour se trouver un emploi (Bissonnette, 2018). La connaissance de la langue peut même être en lien avec la discrimination sur le marché du travail (Chambre de commerce du Montréal métropolitain, 2016). Dans leur recension des écrits, la Chambre de commerce du Montréal métropolitain (2016) rappelle que certains groupes ethniques sont désavantagés sur le marché du travail, puis que « la connaissance de la langue prime sur l'origine ethnique et serait donc aussi une base discriminatoire » (p. 18).

Autre fait à noter, la méconnaissance de la langue française limite les perspectives d'évolution et d'ascension professionnelle chez les personnes immigrantes au travail (Chambre de commerce du Montréal métropolitain, 2016 ; St-Laurent et El-Geledi, 2011). Des personnes immigrantes questionnées font ainsi ressortir le fait qu'en cas de perte d'emploi, il peut être difficile pour elles de décrocher un autre poste si elles ne parlent pas français (St-Laurent et El-Geledi, 2011). Puis, un des principaux freins à l'embauche des personnes immigrantes à des postes de cadre est la maîtrise insuffisante du français (Chambre de commerce du Montréal métropolitain, 2016). En effet, les postes de cadres demandent des habiletés de communication élevées (argumentation, persuasion, négociation), ce qui peut être un défi pour certaines personnes immigrantes (Chambre de commerce du Montréal métropolitain, 2016).

Pour tout dire, la maîtrise insuffisante de la langue française vient s'ajouter à bon nombre d'obstacles présents sur le marché de l'emploi pour les personnes immigrantes. La connaissance de cette langue, si elle ne fait pas disparaître les filtres discriminatoires, permet un accès à un certain statut professionnel et économique (Hammond Gauvin, 2016). Cela étant dit, il incombe d'examiner maintenant la thématique de l'écriture en français langue seconde pour ces personnes immigrantes au Québec.

1.2 Écriture en français langue seconde : importance et écueils

L'écrit s'impose dans les sociétés occidentales contemporaines. Abordant le sujet par le biais de la littératie, l'écriture s'avère une compétence qu'il faut maîtriser pour s'intégrer non seulement sur le marché du travail, mais dans la société en général. Puisque la présente recherche porte sur les

personnes immigrantes en français langue seconde au Québec, il est question de l'apprentissage de l'écrit en langue seconde et du programme de francisation, avec une attention particulière portée au volet écriture dans ce programme.

1.2.1 Nécessité de la littératie pour les adultes

L'écriture n'est pas uniquement problématique pour les personnes immigrantes en langue seconde, elle peut l'être pour les adultes en général, même en langue première. Dans cette perspective, il importe d'examiner avant tout la nécessité de la littératie chez les adultes, ce qui inclut l'écriture. Il faut spécifier avant d'aller plus loin que la littératie désigne ici la capacité à « comprendre, évaluer, utiliser et s'approprier des textes écrits pour participer à la société, réaliser ses objectifs et développer ses connaissances et son potentiel » (Organisation de coopération et de développement économiques, 2014, p. 20).

Il ressort des écrits consultés qu'un bon niveau de littératie s'avère crucial pour une meilleure participation dans la société. Dans le cas contraire, l'écrit étant tellement omniprésent dans les sociétés occidentales, les conséquences s'avèrent importantes pour les adultes en général. Par exemple, certains individus qui éprouvent des difficultés en littératie font face à des situations humiliantes de façon régulière (Howard et Logan, 2012). Que ce soit pour écrire une carte de vœux à des proches, suivre un cours de perfectionnement au travail ou demander un prêt bancaire (avec de longs formulaires à remplir), ils sont fréquemment confrontés à des tâches ardues. Ces circonstances les amènent à esquiver certaines situation : se taire et ne pas offrir ses vœux, refuser la promotion qui demande de suivre un cours ou abandonner les projets qui viennent avec le prêt (Howard et Logan, 2012). De plus, il peut être laborieux de trouver des ressources respectueuses et compétentes pour se sortir de ces situations, ce qui ajoute aux obstacles rencontrés par ces personnes. Force est de constater que l'exclusion marque couramment ces personnes à cause de leur niveau de littératie. Enfin, les occasions d'écriture sont nombreuses alors elles obligent les adultes à faible niveau de littératie à chercher de l'aide chez les proches plus éduqués (Prins, 2010). Ce recours aux proches fait en sorte que ces individus ne se sentent pas en plein contrôle de leur vie et qu'il est plus difficile pour eux d'être totalement autonomes (Prins, 2010).

Compte tenu de ce qui précède, la littératie montre son importance pour le bien-être, l'autonomie et le développement du plein potentiel de la personne adulte. Dans leur synthèse des connaissances, Ruel et Moreau ajoutent un argument supplémentaire en soutenant que « le développement de la compétence en littératie ouvre la porte [...] à la prise de parole des groupes marginalisés et à une plus grande participation citoyenne » (Ruel et Moreau, 2013, p. 4).

1.2.2 Écriture, accès à l'emploi et possibilité de promotion

Pour plusieurs raisons, l'écrit est un véritable laissez-passer pour tous et toutes afin d'accéder à l'emploi et obtenir de l'avancement professionnel en Occident. Pour le démontrer, il est possible de s'appuyer sur deux études américaines qui scrutent la place et l'importance de l'écrit dans de grandes entreprises.

En 2004, la Commission nationale sur l'écriture aux États-Unis (*The National Commission on Writing*) publie les résultats d'un sondage conduit auprès de nombreuses directions de ressources humaines de grandes entreprises. Cette enquête montre que l'écriture est essentielle sur le marché du travail. Ainsi, les activités d'écriture sont nombreuses avec l'utilisation de l'ordinateur sans compter que les formes d'écrit professionnel sont variées. En outre, la plupart des individus ont certaines responsabilités d'écriture, que ce soit la personne responsable de la documentation d'entreprise ou celle coordonnant le traitement des déchets (The National Commission on Writing, 2004). L'écriture est importante pour presque tout le personnel et sa maîtrise montre un professionnalisme, un souci du détail, une capacité de raisonnement et une habileté à structurer la pensée. De plus, pratiquement tous les domaines professionnels sont concernés, que ce soit en administration ou en recherche scientifique (The National Commission on Writing, 2004). Par exemple, une entreprise s'attend à ce que son personnel des ventes puisse écrire de façon claire, directe et convaincante à sa clientèle, tandis qu'elle compte sur ses scientifiques pour remettre des rapports rédigés avec précision (The National Commission on Writing, 2004). En 2016, la même étude est réalisée avec sensiblement la même méthodologie (Aschliman, 2016). À la suite de ce sondage, le rapport conclut que l'écriture est utilisée plus fréquemment et est jugée plus importante qu'en 2004 (Aschliman, 2016). De surcroît, les personnes qui embauchent identifient des caractéristiques spécifiques recherchées pour ce qui est de l'écrit : elles mentionnent que la

précision, la concision et la clarté sont primordiales, puis qu'elles tiennent compte prioritairement de l'orthographe lexicale, de la ponctuation et de la grammaire (Aschliman, 2016). Autrement dit, l'écrit est omniprésent de nos jours en entreprise, et ce dans divers types de communication avec des exigences à l'écrit qui sont élevées.

L'écriture constitue un critère de sélection de la main-d'œuvre (Aschliman, 2016 ; The National Commission on Writing, 2004). Selon les postes et les domaines, les entreprises disent prendre en compte l'écriture quand elles sélectionnent les candidatures pour le recrutement (The National Commission on Writing, 2004) et qu'elles évaluent l'écriture par le biais des documents d'employabilité : le courriel, le CV et les lettres notamment (Aschliman, 2016). À cet égard, il est possible de faire des rapprochements avec une enquête québécoise sur les exigences linguistiques auprès des entreprises, des municipalités et des arrondissements de Montréal. Dans cette enquête, l'Institut de la statistique du Québec (2020) souligne que l'évaluation des compétences linguistiques des candidatures à l'emploi passe souvent par l'écrit. Il y est rapporté que les moyens les plus employés par les directions sondées pour évaluer les compétences linguistiques des personnes candidates sont l'analyse de la qualité linguistique du CV ou de la lettre de présentation et l'examen écrit (Québec, 2020).

Dans la même lignée, les personnes qui emploient affirment prendre en considération l'écriture quand elles choisissent les personnes à promouvoir (The National Commission on Writing, 2004). En d'autres mots, il est difficile de monter les échelons d'une compagnie, d'une organisation, sans de bonnes habiletés d'écriture. Ici, les directions expliquent que l'écrit n'est pas toujours évalué officiellement et formellement (Aschliman, 2016). Elles précisent que la clarté et l'efficacité en écriture ont un impact sur la réputation globale de l'individu employé tout en montrant son professionnalisme. L'écriture de qualité donne en quelque sorte une impression d'efficacité, ce qui joue en faveur de la personne pour les promotions.

Somme toute, les trois enquêtes citées font ressortir la nécessité de l'écriture sur le marché du travail aujourd'hui et elles soulignent que l'écrit peut servir de facteur d'exclusion.

1.2.3 Nécessité de l'écriture pour les personnes immigrantes

La société d'accueil de la personne immigrante peut être fortement ancrée dans l'écriture contrairement à d'autres sociétés qui s'inscrivent dans une tradition orale (Gaudet, 2020). De ce point de vue, l'écrit s'avère le propre des sociétés industrialisées et individualistes où « tout est écrit : du bail au contrat de location d'une automobile » (Gaudet, 2020, p. 17). Il faut noter aussi la présence massive de l'écrit dans les sociétés « sur-bureaucratisées » d'Europe, ou ce qui est appelé les sociétés « hyperscripturalisées » comme la France (Adami, 2008).

Dès lors, les communications et les pratiques sociales demandent aux individus des compétences en écriture particulières afin d'investir Internet, d'utiliser les outils technologiques et de survivre dans la bureaucratie et la technocratie actuelles (Adami, 2008). En outre, autant les rapports transactionnels (à la banque, avec les fonctionnaires) que les relations personnelles peuvent passer par l'écrit (message texte, courriel) (Adami, 2008). C'est dire que « les espaces publics et privés sont saturés d'écrits et Internet ne fait que renforcer cette tendance lourde » (Adami, 2008, p. 23). Dans cet esprit, les personnes immigrantes sont dans la situation impérative de maîtriser la langue écrite. De même, l'écrit se montre primordial pour la personne immigrante qui veut intégrer le marché du travail et par la suite se maintenir en emploi (Tonev, 2010). Comme tous et toutes, les personnes immigrantes sont confrontées aux avancées technologiques, ce qui amène toutes les catégories d'emploi à écrire la langue de la société d'accueil (Tonev, 2010).

L'écriture est envisagée comme un moyen de communication qui joue un rôle cognitif et structurant dans l'appropriation des savoirs. À cet effet, Chiss (2004) explique l'importance de l'écriture pour l'individu qui veut apprendre dans des sociétés comme la France (et cela s'applique au Québec) qui ont développé des cultures de l'écrit. L'écriture est alors centrale dans la codification des savoirs et les opérations de la pensée : « Entendue au sens d'activité cognitive permettant l'abstraction, la conceptualisation, la généralisation, l'écriture est donc une manière de penser » (Chiss, 2004, p. 8). Dans le cas des personnes immigrantes, l'écriture joue un rôle de premier plan comme outil de communication qui permet de porter un regard sur la société d'accueil pour pouvoir appréhender et comprendre cette société (Adami, 2008), qui plus est pour mieux en saisir le fonctionnement (Tonev, 2010).

En résumé, l'écriture est au cœur des activités des sociétés occidentales. Pour un public immigrant qui désire appréhender son nouvel environnement, s'intégrer à la société et être actif, l'écriture se pose en élément essentiel.

1.2.4 Apprentissage fastidieux de l'écriture en français langue seconde

L'écriture en français langue seconde, comme l'écriture en langue seconde en général, n'est pas si aisée à apprendre et à maîtriser, que ce soit pour des adultes, des personnes étudiantes universitaires, ou plus spécifiquement, pour des personnes immigrantes. Dans cette optique, il s'agit d'explorer le domaine de l'apprentissage de l'écriture en français langue seconde pour les personnes immigrantes.

Tout d'abord, il faut mentionner que l'écriture en langue seconde est une activité fort complexe (Hyland, 2016a). La recherche fait d'ailleurs ressortir les difficultés que rencontrent les personnes apprenantes qui tentent de la maîtriser (Kubota, 2013). De plus, pendant longtemps, l'étude sur l'apprentissage de l'écriture en langue seconde s'est concentrée sur les transferts négatifs de la langue première à la langue seconde (Connor, 2003). Aujourd'hui, la recherche va plus loin et elle fait ressortir la complexité des difficultés à l'écrit et le large éventail des écueils possibles.

L'apprentissage de l'écriture en langue seconde demande un effort à long terme. Par exemple, dans le cadre d'une étude de Zhang et Mi (2010), des personnes étudiantes de l'international, qui apprennent l'anglais langue seconde dans une université, témoignent de leurs difficultés persistantes en écriture. Ainsi, 94 % des personnes participantes disent éprouver des difficultés d'écriture au terme de 2 ans d'étude dans une université anglophone. De plus, l'écriture est, d'après elles, l'habileté la plus difficile à maîtriser (comparé à l'écoute, l'expression orale et la lecture). Cette étude de Zhang et Mi (2010) montre que l'écriture en langue seconde est ardue à acquérir et que le parcours d'apprentissage peut être long pour plusieurs.

Dans les recherches sur l'apprentissage de l'écriture en langue seconde, un élément ajoute à la complexité : la diversité des profils. En effet, comme l'expliquent Matsuda *et al.* (2009), les personnes qui apprennent l'écriture en langue seconde représentent une population fort diversifiée,

et pas seulement en termes de langue d'origine. Notamment, il importe de tenir compte de leur compétence dans la langue première, du développement de leur littératie en langue première, de la façon avec laquelle ces personnes ont été en contact avec la langue cible, puis des circonstances entourant leur apprentissage de la langue seconde et de l'écriture. Étant donné tous ces facteurs, il peut être ardu de décliner toutes les erreurs d'écriture auxquelles il faut s'attaquer pour aider ces personnes apprenantes. Malgré tout, il est noté que les personnes scriptrices en anglais langue seconde éprouvent souvent des difficultés à choisir le vocabulaire juste, à utiliser les cooccurrences (les associations habituelles et fréquentes de mots), à jouer avec les registres de langue et à faire montre d'un vocabulaire riche et varié pour une écriture soutenue (Ferris, 2009). Bref, les personnes qui apprennent l'écriture en langue seconde possèdent des profils divers et les difficultés en écriture peuvent être nombreuses.

Compte tenu de ce qui précède, il semble important d'offrir des ressources pour l'apprentissage de l'écriture en langue seconde. De ce point de vue, au Québec, la personne immigrante peut bénéficier de programmes de francisation. Il est possible de consulter, entre autres, le programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec (Québec, 2011), qui pose les principes pour le programme de francisation du ministère de l'Immigration et du ministère de l'Éducation. En fait, diverses institutions d'enseignement québécoises (chapeautées, entre autres, par le ministère de l'Immigration ou par les centres de service scolaires) offrent des mesures de francisation pour soutenir les personnes immigrantes dans leur apprentissage de la langue française et leur parcours d'intégration à la société québécoise.

Ces mesures de francisation reçoivent cependant leur lot de critiques. En effet, il semble que l'écrit ne soit pas mis à l'avant-plan dans les programmes de francisation au Québec et que les compétences de niveau avancé en lecture et en écriture ne soient pas atteintes par les personnes apprenantes. L'étude de Yaba, Dezutter et Lacourse (2016) constate que les cours de francisation sont principalement centrés sur l'oral (avec l'approche communicative) et qu'ils visent une connaissance fonctionnelle de la langue. Selon certains témoignages rapportés dans cette étude, les personnes immigrantes qui terminent la francisation ne maîtrisent pas assez l'écrit pour obtenir un emploi en français. Conclusion similaire du côté de St-Laurent et El-Geledi (2011) alors qu'il est

expliqué que « la maîtrise du français écrit représente tout un défi pour bien des immigrants, et la formation du [ministère de l'Immigration] ne leur permet pas d'écrire suffisamment bien en français pour travailler dans cette langue » (St-Laurent et El-Geledi, 2011, p. 49). Enfin, l'échec des programmes de francisation résonne particulièrement à la suite de la publication d'un rapport de recherche qui stipule que le « Québec rate sa cible » (Ferreti, 2016). Dans cette analyse, il ressort qu'environ « la moitié des immigrants ayant terminé le parcours de francisation considèrent ne pas maîtriser le français à l'écrit » (Ferreti, 2016, p. iii). En somme, malgré les mesures de francisation au Québec, il apparaît que l'écrit est problématique pour plusieurs personnes immigrantes qui apprennent le français langue seconde et qui désirent intégrer le marché du travail en français.

1.3 Écriture en contexte de communication interculturelle

Dans les sections précédentes, il est question de l'insertion en emploi des personnes immigrantes, de leur apprentissage de la langue française et de leur situation d'écriture en français langue seconde au Québec. Il faut ajouter que ces personnes se retrouvent dans leur société d'accueil et dans leurs communications écrites en contexte interculturel. Elles communiquent en français pour le travail et dans la vie de tous les jours avec des personnes francophones de la société d'accueil. Elles sont amenées ainsi à écrire en français dans un contexte de communication interculturelle.

Ces situations de communications écrites entre individus de diverses cultures sont peu étudiées et abordées au Québec, qui plus est pour un public immigrant. En fait, dans le domaine de la didactique de l'écriture en français langue seconde, il est peu question des facteurs culturels et interculturels. En revanche, du côté de la didactique de l'écriture en anglais langue seconde, un grand nombre de recherches s'intéresse à la dimension interculturelle et à l'écrit (Cumming, 2016). Par conséquent, il s'agit d'examiner les grandes tendances dans les travaux de recherche en langue seconde qui portent sur l'écrit en contexte interculturel pour conduire à une avenue inexplorée : la communication interculturelle autour du CV écrit de la personne immigrante en français langue seconde.

1.3.1 Différences, dualités et stratégies

Les recherches consultées sur l'écrit en contexte interculturel en langue seconde empruntent généralement trois tangentes : 1) elles portent sur les différences culturelles dans les textes; 2) elles s'engagent à explorer les dualités culturelles chez les personnes scriptrices; 3) elles dégagent les stratégies employées par les personnes scriptrices en contexte interculturel. Ces trois tendances sont ici passées en revue.

D'abord, certaines études font ressortir les différences culturelles dans divers types de texte (Disson, 2002 ; Hidden, 2008 ; Takagaki, 2014 ; Upton et Connor, 2001 ; Xiao, 2016) tandis que l'analyse de larges corpus ne le démontre pas (Gentil, 2013). La question de savoir s'il existe des dissemblances culturelles à l'écrit, surtout dans la structure des textes, est un sujet controversé depuis la publication de l'étude de Kaplan en 1966. Cela dit, des recherches comme celles d'Akbari (2009) et d'Abasi (2012) abordent l'analyse comparative des textes dans une perspective interculturelle. Premier exemple, la thèse d'Akbari (2009) raconte l'expérience de personnes étudiantes de l'international, d'origine iranienne, dans une université canadienne. L'étude doctorale souligne les différences interculturelles à l'écrit. Elle met aussi de l'avant les perceptions de divergences entre les pratiques scripturales et culturelles des personnes étudiantes et les pratiques d'écriture dominantes dans leur domaine d'étude (Akbari, 2009). Deuxième exemple, Abasi (2012) examine l'écriture iranienne comparée à l'écriture américaine. Le chercheur insiste sur le fait qu'il existe des différences culturelles dans les résumés analysés, tenant compte du contexte social et politique lors de l'écriture (Abasi, 2012).

Dans le domaine de l'écrit en contexte interculturel, il s'agit entre autres de considérer l'écriture en langue seconde de personnes apprenantes dont les profils socioculturels peuvent influencer sur leur écriture (Hedgcock, 2012). Or, dans certains écrits, il est question de la dualité culturelle des personnes scriptrices. Pour illustrer, Spack (1997) fait ressortir le parcours d'une étudiante internationale d'origine japonaise qui vit des tensions entre son profil culturel japonais et le profil culturel américain alors qu'elle produit des travaux écrits en anglais langue seconde dans une université aux États-Unis. Autre exemple, dans une étude sur les personnes étudiantes chinoises en français langue étrangère, Pernet-Liu (2015) observe un balancement constant chez les personnes

scriptrices chinoises entre la rhétorique « occidentale », expression utilisée par les personnes étudiantes mêmes, et la rhétorique chinoise. Ainsi, dans l'écriture d'un même mémoire, une personne étudiante chinoise manifeste un changement de point de vue et un saut de positionnement géoculturel, modifiant son opinion en cours de route et se référant tantôt à la culture chinoise, tantôt à la culture occidentale. L'étude de Pernet-Liu (2015) souligne également une double référence à la rhétorique logique (argumenter avec des éléments valides) et à la rhétorique politique (la nécessité d'exprimer ses idées pour s'engager et transformer la société). Les deux recherches (Pernet-Liu, 2015 ; Spack, 1997) permettent de voir le balancier culturel entre l'Asie et l'Occident à l'écrit chez des personnes scriptrices en langue seconde ou étrangère.

Dernier aspect à porter à l'attention, les stratégies d'adaptation des personnes scriptrices en situation de communication interculturelle. Il s'agit alors de savoir comment les personnes scriptrices naviguent en situation de communication interculturelle et modifient leurs tactiques d'écriture. Un des meilleurs exemples s'avère l'article de Xu *et al.* (2016). Dans cette étude menée auprès de personnes étudiantes universitaires d'origine chinoise, la conclusion s'avère que ces personnes étudiantes en traduction sont capables de s'adapter à de nouvelles normes universitaires (Xu et al., 2016). De plus, ces personnes scriptrices emploient des stratégies additionnelles pour écrire à partir des normes culturelles de la nouvelle communauté et des normes de leur profession (la traduction). Cette recherche montre la complexité de la situation de communication interculturelle qui inclut à la fois la culture du pays d'origine, la culture universitaire et la culture professionnelle et les stratégies d'adaptation des personnes scriptrices qui s'ensuivent (Xu et al., 2016).

Tout compte fait, les études dans le domaine de l'écrit en contexte interculturel portent le plus souvent leur regard sur les textes et les personnes scriptrices. Il reste à explorer l'écrit en contexte interculturel en tant que communication interculturelle et à considérer autant le texte, la personne scriptrice et la personne lectrice. Mais avant de dégager la question générale de recherche dans cette optique, il est important de justifier quel type de texte écrit est choisi pour la présente thèse.

1.3.2 CV comme texte écrit

D'entrée de jeu, il est important de dire que les recherches sur l'écrit en contexte interculturel explorent divers types d'écrits, que ce soit la dissertation (Hidden, 2008), les échanges écrits sur Internet (You, 2013) ou encore les mémoires d'une commission parlementaire (Gentil, 2013). Or, dans cette thèse, le CV écrit est choisi comme texte à l'étude, et ce, pour plusieurs raisons.

Il faut d'abord considérer que le CV est peu étudié dans les recherches sur l'écrit en contexte interculturel. En ce qui concerne les documents du monde du travail, les articles consultés portent davantage sur la lettre qui accompagne le CV. Ainsi, trois recherches sont menées avec des corpus de lettres de motivation. La première recherche répertoriée est celle de Connor *et al.* (1997) qui analyse les lettres écrites par des personnes étudiantes de l'international dans le cadre d'un cours d'écriture des affaires en anglais langue seconde. Les autres études, celle d'Upton et Connor (2001) et celle de Dressen-Hammouda (2013), comparent les stratégies de politesse dans des lettres de motivation. En somme, la recherche s'intéresse davantage aux autres documents d'emploi que le CV.

La seconde raison qui motive le choix du CV est son importance dans le parcours d'insertion professionnelle des personnes immigrantes au Québec. Les personnes immigrantes arrivent en sol québécois et, sauf exception, doivent se trouver un emploi. Dans cette situation, et selon le domaine d'emploi et le type de travail, le CV peut être requis à l'étape de la mise en candidature. Le CV devient ainsi un outil qui établit la communication interculturelle entre la personne immigrante, chercheuse d'emploi, et la personne employeuse de la société d'accueil.

Si important soit-il au Québec, le CV n'est pourtant pas un document universel ou standardisé dans tous les pays. C'est la troisième raison qui appuie le choix du CV. Celui-ci peut être inexistant dans certains pays et certaines cultures où la tradition orale prédomine sans oublier qu'il peut varier dans le contenu et la forme. Une recherche dans Wikipédia¹ fait découvrir qu'il y a des distinctions marquantes entre le CV français, anglo-saxon ou japonais. À titre d'information, le CV japonais type est un document de quatre pages avec des informations comme l'état civil, « la profession des

¹ https://fr.wikipedia.org/wiki/Curriculum_vit%C3%A6, consulté le 13 octobre 2020.

parents, [le] nombre de frères et sœurs et [l']état de santé. Dans tous les cas, il est nécessaire d'y ajouter une photo »². Cet exemple montre que le CV varie d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre. La personne immigrante qui veut intégrer le marché du travail au Québec peut se retrouver à rédiger un CV complètement différent des documents d'employabilité qui lui sont familiers.

Quatrième justification pour cette thèse : le CV écrit constitue un document d'importance de sorte qu'il est enseigné dans les cours de langue et plus spécifiquement dans les formations en français langue seconde destinées aux personnes immigrantes. Dans le programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec (Québec, 2011), qui pose les balises pour le programme de francisation du ministère de l'Immigration et du ministère de l'Éducation, le CV y est inclus. Dans la section Production écrite, le programme propose diverses situations de communication dont certaines en lien avec la recherche d'emploi. Au niveau de compétence 7 (sur 12 en production écrite), il s'agit de « rédiger un CV et une lettre d'accompagnement » (Québec, 2011, p. 117).

De plus, le CV s'invite dans les cours de langue à l'université. À titre indicatif, Bowen *et al.* (2006) se sont intéressés à l'enseignement du CV dans un cours de langue des affaires, entre autres, dans une université russe. Du côté du Québec, des cours universitaires de français langue seconde proposent de travailler le CV avec les personnes étudiantes de l'international et les personnes immigrantes. À titre d'exemple, dans le certificat de perfectionnement en français langue seconde de l'Université du Québec à Montréal, le CV fait l'objet d'enseignement dans le cours FLS3700 Correspondance et rédaction administratives. Ce cours « permet à l'étudiant de rédiger divers documents professionnels, tels le procès-verbal, la lettre d'affaires, la lettre de présentation, le curriculum vitae » (UQAM, 2017, p. 4).

1.3.3 CV comme obstacle

En dernière instance, et il s'agit de l'argument principal, le CV s'avère un obstacle pour les personnes issues de la diversité culturelle, que ce soit au Québec ou ailleurs dans le monde.

² https://fr.wikipedia.org/wiki/Curriculum_vit%C3%A6, consulté le 13 octobre 2020.

De nombreuses études à l'international montrent que le CV des personnes issues de la diversité culturelle est retenu dans une moindre mesure comparé à celui des individus de la société d'accueil (Darolia et al., 2016 ; Derous et al., 2015, 2017 ; Derous et Ryan, 2014 ; Oreopoulos et Dechief, 2012 ; Quillian et al., 2017). Ces recherches optent pour la méthode du *testing*, c'est-à-dire qu'un document d'employabilité comme le CV est produit en deux exemplaires en réponse à une offre d'emploi. Un premier document affiche un nom à « consonance ethnique » et le second inclut plutôt le nom « typique » d'une personne de la majorité. Par la suite sont compilées et analysées statistiquement les réponses à l'envoi des deux exemplaires. Dans cette lignée, Zschirnt et Ruedin (2016) réalisent une méta-analyse de 730 études en *testing* de 1990 à 2015 dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Cette méta-analyse montre que la discrimination reste très répandue dans les pays occidentaux. Les tests de correspondance indiquent clairement que la discrimination des minorités ethniques et raciales est courante : les candidats minoritaires « équivalents » doivent envoyer environ 50 % plus de candidatures que la majorité pour être invités à un entretien (Zschirnt et Ruedin, 2016).

Au Québec, il est possible de répertorier deux principales recherches en *testing* avec le CV. L'étude en *testing* de Eid (2012), avec l'envoi de 581 CV, conclut à la discrimination : « À profil égal, le candidat majoritaire a au moins 60 % plus de chances d'être invité à un entretien que les candidats des minorités racisées, et un peu plus d'une fois sur trois, ces derniers risquent d'être ignorés par l'employeur sur une base discriminatoire » (Eid, 2012, p. 415). Un *testing* avec 2000 CV et 700 offres d'emploi est aussi mené dans la région de Québec. L'auteur de l'étude en arrive lui aussi à un constat de discrimination : « les résultats ont montré que la discrimination est marquée par une hiérarchie ethnique affectant particulièrement certaines minorités » (Beauregard *et al.*, 2020, p. iii).

La peur de l'exclusion sur la base du CV est répandue au point où les personnes qui cherchent un emploi jonglent avec les omissions et les manipulations du CV. À cet effet, il est possible de se référer à l'étude de Randazzo (2015) qui s'intéresse aux silences et aux remaniements dans le CV d'une cohorte de personnes étudiantes. Sa recherche suggère qu'il faut renouveler l'approche sur les « bons » et les « mauvais » CV pour être davantage inclusif culturellement parlant (Randazzo, 2015). D'un autre côté, des personnes en recherche d'emploi tentent de « blanchir » leur CV pour

augmenter leurs chances d'être choisies (Kang *et al.*, 2016). Certains individus issus des minorités raciales anticipent ainsi la discrimination sur le marché de l'emploi et tentent de surmonter cet obstacle en dissimulant et en minimisant les indices raciaux dans leur CV, un phénomène nommé le « blanchiment du CV » (*résumé whitening*) (Kang *et al.*, 2016). Dans cette perspective, le recours au CV vidéo (Galindo *et al.*, 2015) ou encore l'option du CV anonyme (Behaghel *et al.*, 2015 ; Joseph, 2016) sont considérés par certaines personnes comme les voies possibles pour lutter contre la discrimination sur la base du CV.

En bref, le CV est un document écrit tout désigné pour la recherche sur l'écrit en contexte interculturel puisqu'il intervient dans la communication interculturelle entre la personne immigrante qui cherche un emploi et la personne employeuse dans la société d'accueil. De surcroît, le CV est un outil important dans le parcours d'insertion professionnelle de la personne immigrante, étant un des premiers liens écrits avec la personne qui recrute. Cependant, d'après les nombreuses études sur le *testing*, ce même document peut exclure les personnes issues de la diversité culturelle, leur CV étant plus souvent mis de côté. Enfin, le CV est non seulement présent sur le marché de l'emploi, mais aussi dans le milieu de l'enseignement des langues. Pour toutes ces raisons, il semble pertinent de se pencher sur l'écrit en contexte interculturel avec le CV de la personne immigrante.

1.4 Question générale de recherche

La problématique soulève des points importants concernant l'insertion en emploi des personnes immigrantes au Québec. Elle fait ressortir plusieurs obstacles et écueils rencontrés par ces personnes dans leur parcours, notamment la déqualification, la discrimination ou les difficultés d'insertion professionnelle. La thématique de l'écriture est particulièrement centrale puisque l'écrit est omniprésent dans les communications occidentales et qu'il se pose, dans bien des cas, comme condition gagnante dans la vie professionnelle de plusieurs, les personnes immigrantes incluses.

Il reste que les personnes immigrantes se retrouvent fréquemment dans des situations de communication interculturelle lorsqu'elles cherchent un emploi au Québec : une personne immigrante communique avec son CV écrit en français langue seconde avec une personne employeuse francophone de la société d'accueil. Cette communication interculturelle peut poser

des défis. Entre autres, les études sur le *testing* montrent que les CV des personnes issues de la diversité culturelle ont plus de chance d'être rejetés et, qu'à qualification égale, la candidature au nom « local » l'emporte le plus souvent. Toutefois, les recherches consultées n'expliquent pas précisément les mécanismes de cette communication interculturelle. Pour plus de précision, et en regardant cette communication interculturelle entre une personne scriptrice et une personne lectrice autour du CV, une conclusion s'impose : lorsqu'une personne immigrante écrit un CV en français langue seconde pour sa recherche d'emploi et qu'une personne lectrice francophone de la société d'accueil lit ce document, il apparaît important de comprendre le déroulement de cette communication interculturelle, surtout si la personne immigrante peut s'en trouver désavantagée.

Dans cette optique, la question générale de recherche se présente comme suit :

Comment se déroule la communication interculturelle entre la personne scriptrice immigrante de français langue seconde et la personne lectrice francophone de la société d'accueil autour du CV écrit de cette personne immigrante ?

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

La question générale de recherche porte sur la communication interculturelle autour du CV écrit de la personne immigrante. Dans le but d'approfondir et de situer le présent projet qui s'oriente vers cette question, il s'agit d'exposer le cadre théorique. Pour ce faire, les balises proposées par Gohier (2018), qui cite Dansereau *et al.* (1997), fournissent une structure au chapitre. Ainsi, selon ces auteurs, le cadre théorique inclut généralement les concepts pertinents à sa propre étude, les travaux similaires dans le domaine réalisés par d'autres chercheurs et les théories et modèles qui inspirent la recherche (Dansereau *et al.*, 1997 ; Gohier, 2018). C'est avec cette organisation en tête qu'est dégagé ici le cadre théorique.

Il faut préciser d'emblée que les balises théoriques et conceptuelles de cette recherche sont principalement issues des domaines de la communication interculturelle, de la didactique de l'écriture en langue seconde et de la réception littéraire. De ce point de vue, le chapitre entend commencer par définir et analyser les principaux concepts retenus pour la recherche. Ensuite, une synthèse et une critique des modèles en écriture en langue seconde dans un contexte interculturel sont présentées avec une attention particulière au modèle de rhétorique interculturelle de Connor (2011). L'analyse des modèles mène à un constat : la nécessité de mieux comprendre la part de la personne lectrice dans la communication interculturelle autour de l'écrit et d'inclure une conceptualisation plus solide de la culture. En conséquence, il incombe de puiser dans diverses théories pour mieux garnir le coffre à outils conceptuels, soit dans un modèle en didactique des langues, l'heuristique pour l'analyse de la voix de Canagarajah (2015), et dans un modèle en communication interculturelle, la réalité culturelle de Holliday (2011). Le cadre théorique arrive à une présentation des objectifs spécifiques de recherche pour terminer le chapitre.

2.1 Principaux concepts retenus

À partir de la question générale de recherche, plusieurs concepts sont étayés dans les sections suivantes. Nommément, le but est de camper les concepts de communication interculturelle, de culture, de personne scriptrice et de personne lectrice, puis de CV comme genre textuel. L'étayage de ces unités conceptuelles permet non seulement d'en saisir la signification et l'ancrage théorique, mais aussi de voir comment elles s'articulent les unes aux autres.

2.1.1 Communication interculturelle

La communication interculturelle couvre un large territoire théorique, alors il importe de délimiter ce territoire pour les besoins de la recherche. Bennett (2013), pour sa part, appréhende la communication interculturelle en la contrastant avec la communication monoculturelle. Alors que la communication monoculturelle est basée sur la similarité culturelle, la communication interculturelle implique la différence. Dans ce sens, les recherches sur la communication interculturelle tentent de cerner comment les gens se comprennent lorsqu'ils ne partagent pas une expérience culturelle commune (Bennett, 2013). Dans le même esprit, Bennett (2013) définit la communication interculturelle dans ces mots :

La communication interculturelle, c'est-à-dire la communication entre des personnes de cultures différentes, ne peut pas se contenter d'un simple postulat de similitude. Par définition, les membres de cultures différentes vivent des organisations différentes de la réalité et, par conséquent, l'utilisation du soi comme indicateur de la façon dont les autres réagiront au message a peu de chances d'aboutir. Les approches de la communication dans les situations interculturelles doivent se prémunir contre les hypothèses inappropriées de similitude et encourager la prise en compte de la différence (notre traduction, p. 5)³.

Ensuite, pour mieux la saisir, il faut comprendre que la communication interculturelle est centrée sur la relation. En effet, la communication interculturelle inclut toutes les formes de relations et de rencontres entre individus de cultures diverses en contexte (Stoicu, 2011). Comme le disent Ladmiral et Lipiansky (2015) sur la communication interculturelle, « c'est le fait relationnel qui nous intéresse ici, même s'il entraîne avec lui tout un arrière-plan de représentations, de valeurs,

³ Voir la version originale anglaise à l'Annexe O.

de codes, de styles de vie, de modes de penser propres à chaque culture » (p.11). Qui plus est, la communication interculturelle implique une dynamique relationnelle en termes de positionnement, de négociation et de stratégie identitaire, sans compter qu'elle est sujette au changement contextuel (Stoicu, 2011).

La communication interculturelle demande aussi une implication mutuelle des acteurs (Bourassa-Dansereau et Yoon, 2017). C'est sûrement Bennett (2013) qui explique le mieux pourquoi les personnes en présence doivent s'impliquer dans la communication interculturelle. Selon cet auteur, la communication interculturelle est plus délibérée que la communication au sein d'une même culture. Bennett (2013) considère que communiquer dans un cadre monoculturel est habituel, vital et automatique. Cependant, dans des contextes culturels différents, entre des individus de divers profils culturels, la communication automatique tend à être ethnocentrique et inefficace. Pour être réussie, cette communication doit être effectuée de manière consciente (Bennett, 2013), les personnes qui communiquent doivent s'y engager.

En somme, la communication interculturelle est fondée sur la différence culturelle. Elle est également ancrée dans une relation entre individus de différentes cultures en contexte. Elle demande un certain niveau d'implication pour sa réussite et amène des repositionnements chez les personnes qui communiquent. À la lumière de ce qui précède, le concept de culture est maintenant examiné.

2.1.2 Culture

Il faut dire dès à présent que le concept de culture est complexe et qu'il est associé à une pléthore de définitions et d'approches (Lussier, 2008), que ce soient les approches anthropologique, sociologique, psychologique ou éducative (Licata et Heine, 2013 ; McDaniel et Samovar, 2015). Par ailleurs, dans les écrits scientifiques, la culture tend à être caractérisée, selon certains auteurs, tantôt pour servir les intérêts particuliers des scientifiques (Collier *et al.*, 2002), tantôt dans une acception trop restrictive (Martin et Nagayama, 2018). Dans cet esprit, la présente étude a tout intérêt à saisir le concept de culture afin qu'il serve adéquatement les besoins de recherche, tout en gardant une certaine ouverture sémantique.

Les théories en communication interculturelle permettent de saisir le concept de culture. D'après Bourassa-Dansereau et Yoon (2017), qui sont du domaine de la communication interculturelle, la culture englobe les traits partagés par une pluralité d'individus et elle se répète à travers le temps, entre autres, par des pratiques qui sont transmises. Cette transmission n'implique pas de transfert statique, mais plutôt des différenciations et des transformations chez les groupes et les personnes. Qui plus est, la culture peut être appréhendée « comme un réservoir de codes, opinions, valeurs, attitudes et comportements dans lequel l'individu peut puiser en fonction des contextes, des situations et de ses particularités individuelles. [...] Le modèle culturel sert ainsi de schémas d'expression et d'interprétation aux individus » (Bourassa-Dansereau et Yoon, 2017, p. 39).

À cet effet, pour reprendre les explications de McDaniel et Samovar (2015), « notre culture donne à chacun de nous une série de standards qui gouvernent comment, quand, quoi et même pourquoi nous communiquons » (notre traduction, p. 9)⁴. C'est dire combien la culture entre en jeu dans la communication entre les individus.

Cette définition de la culture dans une perspective de communication est celle qui paraît la plus adéquate pour la présente étude puisque le CV écrit est examiné dans le cadre d'une activité de communication. En outre, cette manière d'appréhender les éléments culturels se veut consciemment souple pour l'analyse des interactions entre la personne scriptrice et la personne lectrice.

Pour mieux approcher le concept de culture dans la présente recherche, il est également utile d'adopter une des perspectives proposées par Martin et Nakayama (2018). Ces derniers rendent compte de trois perspectives possibles pour définir la culture : une perspective des sciences sociales, une perspective interprétative et une perspective critique. La perspective interprétative semble prometteuse pour la présente analyse puisqu'elle conçoit non seulement la culture comme un ensemble de traits appris et partagés, mais aussi en tant que schèmes de perceptions, teintés d'émotions, qui forgent des messages hautement symboliques, dont les significations sont contextuelles (Martin et Nagayama, 2018). Autre point important dans une perspective

⁴ Voir la version originale anglaise en Annexe O.

interprétative, la culture influence la communication et la communication participe à consolider la culture (Martin et Nagayama, 2018). En d'autres mots, et pour resituer le concept dans le cadre de la présente étude, la communication est marquée par la culture tout autant qu'elle peut renforcer la culture, déteindre sur celle-ci.

En terminant, il importe de préciser l'approche non essentialiste choisie dans la présente étude. Pour ce faire, il est possible de se référer à Holliday (2012) qui brosse un portrait pertinent de la culture dans le champ de la communication interculturelle. D'après cet auteur, les scientifiques et les individus d'aujourd'hui, en général, ont une vision « néo-essentialiste » de la culture, c'est-à-dire que ces personnes sont fortement influencées par des théoriciens essentialistes comme Hofstede (1984) tout en revendiquant une approche plus libérale, non essentialiste (Holliday, 2012). Il est à noter que l'essentialisme renvoie à la croyance selon laquelle les cultures possèdent des traits et caractéristiques fixes et immuables qui définissent de manière rigide les membres de cette culture. Cette approche tend à simplifier et à généraliser les comportements, attitudes et valeurs, en les considérant comme des attributs homogènes et permanents partagés par tous les membres d'une culture. Or, selon Holliday (2012), de nombreux travaux actuels en communication interculturelle rejettent l'essentialisme, la surgénéralisation culturelle, et reconnaissent la diversité culturelle. Pourtant, ces mêmes études s'avèrent néo-essentialistes. Les personnes en recherche reviennent irrémédiablement vers des critères essentialistes, exploitant des caractéristiques des cultures nationales et se servant d'unités de comparaison culturelle faisant écho à Hofstede (Holliday, 2012).

Considérant ce qui précède, la culture n'est pas appréhendée dans cette thèse avec une approche essentialiste ou néo-essentialiste. Elle ne s'associe pas non plus à une vision nationale ou linguistique prédéterminée, à des stéréotypes identitaires, à une autosuffisance collective, à un système social complètement fermé (Holliday, 2012). La culture ne s'avère pas une base de comparaison pour renforcer des généralités ou cloisonner une communauté. La culture est considérée dans la présente étude comme une construction sociale qui opère autant au niveau individuel que collectif, autant au niveau local que global (Holliday, 2012).

En quelques mots, cette étude adopte une perspective interprétative de la culture, la voyant comme un ensemble de traits partagés, influençant et étant influencés par la communication, tout en rejetant les visions essentialistes et néo-essentialistes pour privilégier une conception de la culture comme une construction sociale. De surcroît, la culture peut être vue comme un ensemble de codes, opinions, valeurs, attitudes et comportements dont chaque individu peut tirer parti selon les contextes, les situations et ses caractéristiques personnelles. Ce modèle culturel offre des cadres d'expression et d'interprétation pour les individus dans la communication.

Dans un autre ordre d'idées, mais toujours centré sur l'approfondissement des concepts retenus dans la question générale, les unités conceptuelles que sont la personne scriptrice et la personne lectrice sont examinées subséquemment.

2.1.3 Personne scriptrice et personne lectrice

Les concepts de personne scriptrice et de personne lectrice relèvent davantage du domaine de la didactique des langues, en l'occurrence de la didactique de l'écriture, et de la réception littéraire. Voici donc, dans les paragraphes suivants, comment sont appréhendées, premièrement, la personne scriptrice, et deuxièmement, la personne lectrice dans la présente étude.

En premier lieu, le concept de personne scriptrice fait irrémédiablement appel au concept d'écriture. De là, le mot écriture englobe à la fois une habileté et un produit. Ce terme renvoie à une habileté langagière et à une « organisation structurée de signes graphiques qui permet de produire des messages textes dont il est possible de dégager une signification » (Legendre, 2005, p. 497). Par ailleurs, l'écriture est une suite d'étapes ou d'opérations (un processus cognitif) et une activité à placer dans une situation de communication précise (Polio et Friedman, 2017). Dans cette optique, Reuter (1989) parle d'une compétence scripturale qui s'avère un « ensemble de composantes [...] qui rendent possibles la production et la réception de l'écrit d'une manière adaptée et située » (p. 85). En écho à la compétence scripturale, l'écriture implique une personne scriptrice. Cette formule, qui appartient au domaine de la didactique des langues, désigne le « rédacteur d'un message écrit » (Legendre, 2005, p. 1221), l'auteur ou l'autrice, ou simplement un « sujet qui écrit » (Dubois et al., 2012, p. 417).

Dans un deuxième temps, il importe de dégager le concept de personne lectrice. En didactique des langues, cette entité se définit comme la « personne qui lit un texte en intégrant ce qu'elle lit à des connaissances déjà en mémoire, en mobilisant et modifiant au besoin ses connaissances et leur organisation » (Legendre, 2005, p. 830). Dans une perspective linguistique, la personne lectrice fait acte de réception du texte écrit. La réception est ici « l'acte de recevoir un message [...] par référence au schéma de la théorie de la communication, où le message de l'émetteur est transmis par un canal au récepteur » (Dubois *et al.*, 2012, p. 398).

Or, il est possible d'ajouter des dimensions au concept de personne lectrice en se référant aux théories littéraires de la réception, notamment avec les travaux d'Eco (1985), d'Iser (1978) et de Jauss (1978). Or, selon Barsky (1997), les travaux des théories de la réception constituent « l'ensemble des approches visant à étudier la réception des œuvres littéraires et le rôle de l'entité lectrice dans leur actualisation » (p. 135). Pour reprendre la formule célèbre d'Eco (1985), le texte est « paresseux », troué, et il incombe à la personne lectrice d'en reconstituer le sens. Le grand apport de ces théories est d'ailleurs de réintégrer l'entité lectrice et l'acte de lire, alors qu'on s'intéresse principalement à l'écriture et aux textes dans la sphère littéraire auparavant. Jauss (1978) introduit aussi l'idée que la personne lectrice possède un horizon d'attente, basé sur ses connaissances et sur ses expériences, qui intervient dans la lecture. Ainsi, la personne lectrice s'attend à retrouver certaines formes, certaines références dans le texte. Ces théories posent également le postulat selon lequel « il n'existe pas une seule et unique manière adéquate de lire une œuvre et de l'interpréter » (Barsky, 1997, p. 137). Pour l'appréhension de la personne lectrice dans le cadre de cette étude doctorale, il est important de considérer que la personne qui lit construit le sens du texte, prenant part activement à la lecture et à l'interprétation de ce texte, tout en choisissant une façon de procéder à cette lecture et en optant pour certaines interprétations.

Dans cette perspective, la personne lectrice joue un rôle prépondérant dans la construction du sens du texte. Cette personne qui lit s'avère celle qui decode et comprend, mais aussi celle qui possède l'habileté d'imaginer ce que le texte évoque, ce que le texte présuppose (Kramsh, 1997). Il faut ajouter que la lecture et l'interprétation des textes par la personne lectrice sont apprises en milieu éducatif ou dans le cadre d'interactions sociales (Willis, 2018). La lecture se révèle non seulement

comme une activité individuelle, mais également comme une activité sociale, collective (Leenhardt, 1994). Entre autres dans le cadre de lectures collectives, la personne lectrice est entraînée, en quelque sorte, à lire d'une certaine façon et à interpréter d'une certaine manière (Allington et Benwell, 2012). Dans ce contexte social et culturel où la personne lectrice apprend dans une communauté lectorale, les traditions en matière de réception se transmettent et certaines interprétations se perpétuent (Willis, 2021). Ces traditions culturelles peuvent même neutraliser certaines interprétations (Willis, 2018).

En conclusion, les concepts de personne scriptrice et de personne lectrice s'avèrent importants à préciser dans le cadre de cette étude. La personne scriptrice, associée à l'acte de production de l'écrit, fait appel à une compétence scripturale complexe impliquant des habiletés langagières et cognitives spécifiques. De l'autre côté, la personne lectrice joue un rôle actif et interprétatif dans la réception du texte, participant à la construction du sens à travers ses propres connaissances et expériences. Les théories littéraires de la réception mettent en lumière l'importance de l'entité lectrice, soulignant que la lecture et l'interprétation des textes sont des processus dynamiques, influencés par des traditions culturelles et sociales. Poursuivant l'étayage du cadre théorique, il s'agit maintenant de s'attarder sur le texte écrit par la personne scriptrice et lu par la personne lectrice de cette étude : le CV.

2.1.4 CV comme genre textuel

Le CV est un document d'employabilité connu dans la société québécoise en général (voir section 1.3.3) et ses caractéristiques générales ne s'avèrent pas utiles à dégager ici. Le but de cette partie du cadre théorique est plutôt d'exposer une approche choisie en didactique de l'écriture en langue seconde pour appréhender le CV écrit. Dans les paragraphes qui suivent, il est donc question du CV comme genre textuel, préconisant ainsi une approche sociale de l'écriture.

Il faut spécifier d'emblée que le genre textuel est un texte qui comprend certaines caractéristiques stables communicativement et linguistiquement. Par exemple, le résumé est un genre textuel en étant un texte qui prend le plus souvent un certain format, emploie un vocabulaire particulier,

adopte des formes linguistiques déterminées dans le but de transmettre de l'information avec concision. Plus précisément, le genre textuel se définit comme suit en didactique du français :

Un ensemble de productions langagières [écrites] qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou [visuel] souples mais relativement stables dans le temps (Chartrand *et al.*, 2015, p. 3).

En didactique de l'anglais langue seconde, les travaux sur le genre débutent, entre autres, avec les études de Swales (1981) et Martin (1984) axées sur l'analyse de textes et les caractéristiques de genres. Hyland (2000) vient proposer, quant à lui, d'examiner non seulement le genre, mais les interactions sociales autour de certains textes, plus précisément les interactions entre les personnes scriptrices et les personnes lectrices. Dans son optique, le genre est vu comme un construit social (Hyland, 2016c). Plus précisément, le genre textuel constitue une façon abstraite et socialement reconnue d'utiliser le langage. Avec le genre textuel, il est possible de regrouper des textes qui possèdent des caractéristiques communes et ceci évoque le fait qu'un genre représente une manière relativement prédéterminée d'utiliser la langue dans un contexte social pour répondre à des situations récurrentes. Puis, selon Frow (2015), le genre textuel s'avère une convention partagée avec une force sociale dans le sens où ce texte est une norme en soi qui est endossée par une partie de la société.

Par ailleurs, Frow (2015) stipule que le genre textuel varie dans le temps autant qu'il peut varier selon les cultures, les sous-cultures et le contexte social. De plus, les personnes scriptrices viennent signaler leur appartenance à un groupe en respectant les conventions des genres textuels (Hyland, 2016c). Les genres posent des caractéristiques scripturales habituelles et des formes conventionnelles qui sont suivies par une communauté de personnes scriptrices (Hyland, 2016c ; Tardy, 2016). En basculant du côté de la réception et de la personne lectrice, il s'avère que la lecture d'un texte est aussi guidée par le genre, la culture et les institutions comme les milieux éducatifs (Frow, 2015). Par conséquent, le genre textuel amène une certaine réception chez l'entité lectrice, sans oublier qu'il dirige l'interprétation de certaines informations et la reconnaissance d'autres informations (Willis, 2018).

Dans cette optique, il est possible d'étudier le CV comme un genre textuel, ainsi que comme un construit social qui influence à la fois la production et la réception de ce texte, en fonction des contextes culturels et sociaux. Ainsi, le CV comme genre textuel est une construction abstraite et socialement acceptée. Il regroupe des textes aux caractéristiques similaires (CV mixte, CV chronologique, CV par compétences), indiquant une utilisation préformatée de la langue pour une situation récurrente : la proposition d'une candidature pour un emploi. En outre, le CV comme genre textuel est une norme sociale influente, acceptée par une partie de la société, ce qui peut amener l'exclusion de certaines communautés qui n'ont pas accès ou qui ne connaissent pas ces pratiques et conventions sociales (Tardy, 2016). La personne qui écrit un CV montre son appartenance à un groupe en respectant les conventions de ce genre textuel tandis que la personne qui lit le CV est influencée par le genre textuel, la culture et les institutions éducatives dans son interprétation de ce texte.

En conclusion, cette section du cadre théorique pose plusieurs concepts essentiels à l'étude de la communication interculturelle autour de l'écrit. Cette section décrit la communication interculturelle comme étant basée sur la différence culturelle et nécessitant une implication mutuelle des personnes dans la relation pour réussir. Le cadre théorique souligne également que la culture influence la communication et vice versa pour rejeter une vision essentialiste de la culture et privilégier une approche interprétative. Enfin, cette partie introduit les concepts de personne scriptrice et lectrice, ainsi que le CV comme genre textuel afin de mettre de l'avant leur rôle dans la construction et l'interprétation des messages écrits.

2.2 Synthèse et analyse critique des modèles sur l'écrit en contexte interculturel

Les principaux concepts qui construisent le cadre théorique sont présentés précédemment. Ces éléments sont à considérer en lien avec les modèles théoriques sur l'écriture en contexte interculturel. Il s'agit donc d'examiner les différents modèles existants qui relèvent du domaine de la didactique de l'anglais langue seconde. L'examen débouche sur la nécessité de mieux comprendre la part de la personne lectrice dans la communication interculturelle autour de l'écrit et d'y intégrer une conception plus solide de la culture.

Avant de procéder à la synthèse et à l'analyse des modèles, il importe de rappeler qu'il n'existe, à notre connaissance, aucun modèle ni aucune théorie qui amène à comprendre l'écriture en langue seconde dans toute sa complexité et sa multidimensionnalité (Cumming, 2001 ; Hinkel, 2011). Les recherches sur l'écriture en langue seconde réussissent à décrire et à définir certains éléments, mais ceux-ci ne s'articulent pas encore dans une théorie unificatrice (Hedgcock, 2005). Pour ce qui est de l'écrit en contexte interculturel, certains modèles reçoivent leur lot de critiques et ils ne sont pas plus inclus dans une constellation théorique solide. Cela dit, certains modèles sont ici examinés de plus près en jetant un coup d'œil en dernière instance au modèle de rhétorique interculturelle de Connor (2011).

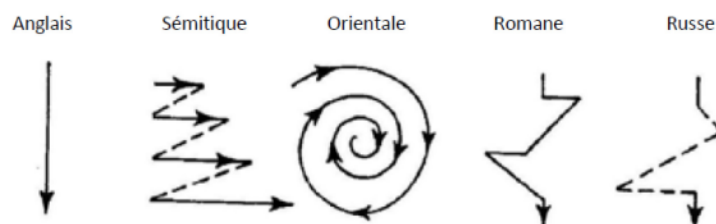
2.2.1 Rhétorique contrastive

Au départ, dans les années 1960 et 1970, du côté de la recherche sur l'anglais langue seconde, l'écrit en contexte interculturel est appréhendé sous le couvert de la rhétorique contrastive alors que ce modèle cherche les contrastes, les différences. Le texte fondateur est un article publié par Kaplan alors que ce linguiste compare des essais écrits de personnes étudiantes de l'international de divers pays (Kaplan, 1966). À cette époque, il s'agit de dégager comment l'argumentation écrite (la rhétorique) se présente d'une culture à l'autre (Kaplan, 2005).

La rhétorique contrastive a fait couler beaucoup d'encre depuis ses débuts. D'après la synthèse de Cumming (2016) sur les orientations théoriques pour l'écriture en langue seconde, la rhétorique contrastive est l'une des théories majeures (et l'une des plus controversées) des dernières décennies. À la différence d'autres théories, la rhétorique contrastive s'est développée à partir d'observations de textes écrits par des personnes apprenantes, c'est-à-dire des textes rédigés par des personnes étudiantes de l'international apprenant l'anglais langue seconde dans des universités américaines (Cumming, 2016). Or, les approches théoriques en écriture en langue seconde s'ancrent habituellement dans des théories issues d'autres domaines (comme la psychologie, la linguistique ou l'éducation) (Cumming, 2016), ce qui peut mieux les asseoir théoriquement et empiriquement. Toutefois, le modèle de rhétorique contrastive connaît une grande popularité dans les 1960 et 1970, puis subit un déclin avec tout un lot de critiques à partir des années 1980 (Cumming, 2016). Voici une synthèse des principales critiques qui ont pu être répertoriées.

La critique la plus marquante a certainement été l'article d'Atkinson (2004) qui a mis en lumière les faiblesses du concept de culture dans cette approche. Atkinson (2004) affirme que le problème prend sa source dans quatre éléments conceptuels : 1) la rhétorique contrastive confond les identités nationales et les cultures; 2) elle présume et valorise le consensus et la consistance à l'intérieur des cultures; 3) elle suppose les différences et même l'étanchéité entre les cultures; 4) la rhétorique contrastive néglige de considérer les relations de pouvoir inégales présentes entre les cultures et le rôle des conflits (Atkinson, 2004). Atkinson (2016) fait remarquer les regroupements ou amalgames de Kaplan alors qu'il classe les langues et cultures examinées dans les textes selon cinq schèmes de pensée : l'anglais, les langues sémitiques, les langues orientales, les langues romanes et les langues russes (voir Figure 2.1). Ces catégories sont hautement questionnées, particulièrement la catégorie des langues orientales qui n'est basée sur aucun fondement scientifique (Atkinson, 2016).

Figure 2.1 Schèmes de pensée culturels de Kaplan (1966, notre traduction, p. 15)⁵



Tiré de "Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education", par R.B. Kaplan, 1966, *Language Learning*, 16(1-2), (<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1966.tb00804.x>). © 1966 Language Learning Research Club, University of Michigan. Reproduit et traduit avec permission

Dans les années 1980, d'autres critiques sur la rhétorique contrastive viennent s'ajouter. Des objections sont soulevées face à la perspective ethnocentriste de Kaplan alors que ce dernier représente la prose en anglais comme une ligne droite (Hyland, 2016c). Il est également dénoncé que l'anglais écrit se caractérise comme un discours linéaire, direct et affirmatif, tandis que d'autres

⁵ Voir version originale anglaise en Annexe O.

langues démontrent une énonciation non linéaire et indirecte (Kubota, 2012). D'autres critiques vont dans le même sens, dont ces remarques de Takagaki (2014) :

Quand Kaplan, anglophone, insiste sur la linéarité de l'anglais, et Disson, francophone, sur celle du français, pourquoi les Japonais ne considéreraient-ils pas également leur argumentation comme tout à fait linéaire ? En fait, chacun insistera naturellement sur le caractère linéaire de sa langue maternelle, tout en attribuant un aspect circulaire ou en zigzag aux autres langues (Takagaki, 2014, p. 19).

Un autre écueil de ce modèle est l'approche comparative. En effet, il est possible de s'interroger sur le bien-fondé des comparaisons culturelles, car celles-ci laissent entendre que les cultures sont homogènes, alors qu'elles peuvent s'avérer très distinctes à l'intérieur d'une même communauté (Connor, 2003). La comparaison culturelle pose, par ailleurs, la question de la partialité, car les textes sont analysés à partir de critères qui sont loin d'être culturellement neutres (Connor, 2003). Il est ainsi reproché l'« anglocentrisme » de cette approche alors que l'anglais est la langue de référence, que les critères de comparaison des langues et cultures en matière de rhétorique sont définis à partir d'un « bon modèle » de paragraphe en anglais. Une dernière remarque concernant les comparaisons culturelles : Li (2008) dénote qu'avec cette approche culturaliste les recherches arrivent seulement à des dualités ou à un modèle dichotomique peu fécond.

Tout compte fait, la rhétorique contrastive a le mérite de poser la question de la culture en écriture. Toutefois, le modèle est aujourd'hui largement remis en question. À la suite de Kaplan, d'autres études s'intéressent à la culture et à l'écriture. Le modèle de Matsuda (1997) est d'ailleurs examiné dans la section suivante.

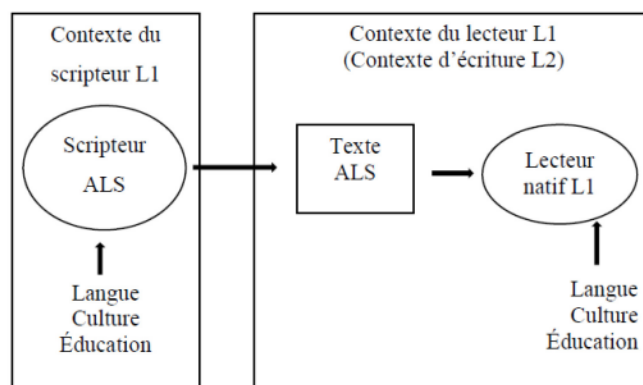
2.2.2 Théorie dynamique de l'écriture en langue seconde

À la fin des années 1990, Matsuda (1997) réfléchit à la théorie de la rhétorique contrastive pour tenter d'y intégrer davantage d'éléments contextuels. Le chercheur argumente dans son article de 1997 que la rhétorique contrastive est principalement orientée par trois suppositions : 1) le bagage linguistique de la langue d'origine de la personne scriptrice influence l'organisation du texte dans la langue seconde; 2) la structure et l'organisation de textes sont un phénomène culturel. Dans cet esprit, les conventions culturelles relatives aux textes des personnes lectrices de la culture d'origine

ne sont pas connues des personnes scriptrices en langue seconde et elles doivent être apprises explicitement. 3) les cultures éducatives (*educational backgrounds*) exercent une influence sur la rhétorique. Ainsi, les personnes scriptrices en langue seconde ont l'impression que les textes en langue seconde sont inadéquatement organisés parce qu'elles se sont fait enseigner à l'école, dans leur langue d'origine, des schèmes organisationnels différents.

Matsuda (1997) ne rejette pas complètement ces trois suppositions. Il remet cependant en question le modèle unidirectionnel qui en découle et limite grandement les possibilités de recherche en rhétorique contrastive et les retombées pédagogiques. En conséquence, Matsuda (1997) critique le caractère statique de l'écriture en langue seconde alors que la personne scriptrice s'inscrit dans le contexte de sa langue première, qu'elle doit écrire un texte dans une langue seconde qui est adressé à une personne lectrice de la langue cible. Le mouvement d'écriture se fait dans un seul sens, limitant l'intégration de multiples éléments (voir Figure 2.2).

Figure 2.2 Théorie statique de l'écriture en langue seconde de Matsuda (1997, notre traduction, p. 49)⁶

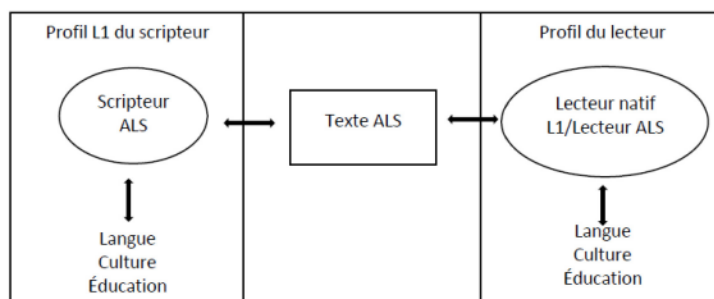


Matsuda, P. K. (1997). Contrastive rhetoric in context: A dynamic model of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 6(1), 45-60. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(97\)90005-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(97)90005-9) © 1997 Elsevier Inc. Reproduit avec permission

⁶ Voir la version originale anglaise en Annexe O.

Dans son second modèle, Matsuda (1997) met de l'avant les interactions entre tous les éléments intervenant dans l'écriture en langue seconde : les interactions entre la personne scriptrice, le texte et la personne lectrice, les interactions entre les éléments contextuels et les dynamiques que ces interactions peuvent engendrer. Avec cette théorie dynamique, le chercheur fait ressortir la bidirectionnalité des interactions entre les éléments (voir Figure 2.3).

Figure 2.3 Théorie dynamique de l'écriture en langue seconde (Matsuda, 1997, notre traduction, p. 52)⁷



Matsuda, P. K. (1997). Contrastive rhetoric in context: A dynamic model of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 6(1), 45-60. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(97\)90005-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(97)90005-9) © 1997 Elsevier Inc. Reproduit avec permission

Du point de vue de Matsuda (1997), ces interactions permettent de construire une communauté de discours au sein de laquelle il y a sélection des éléments textuels. De plus, ces interactions transforment le bagage linguistique et culturel des personnes scriptrice et lectrice, et par conséquent, le contexte d'écriture est plus qu'une accumulation d'éléments épars chez les entités scriptrice et lectrice. De surcroît, le modèle dynamique de Matsuda (1997) a le mérite de mettre l'accent sur les choix offerts aux personnes scriptrices (Belcher, 2014). En amélioration de la rhétorique contrastive, le modèle de Matsuda (1997) rend compte des bagages linguistiques et

⁷ Voir le modèle en version originale anglaise en Annexe O.

culturels en interaction, évitant le cloisonnement de la culture d'origine des personnes impliquées et du contexte de la langue cible (Belcher, 2014).

La section 2.2.1 met en relief certaines critiques de la rhétorique contrastive. Dans cet esprit, Matsuda (1997) tente de revoir le modèle statique d'écriture en langue seconde pour proposer un modèle dynamique. Or, malgré l'apport de ce second modèle, il reçoit son lot de commentaires. À l'instar d'Atkinson (2004) qui souligne les faiblesses du concept de culture en rhétorique contrastive, le modèle dynamique de Matsuda (1997) perpétue une conception réductrice de la culture. Dans ce modèle aussi, le consensus et la consistance à l'intérieur des cultures sont présumés, puis les relations de pouvoir inégales présentes entre les cultures et le rôle des conflits sont évacués.

Dans les années 2000, Connor travaille la question de l'écriture et de la culture, puis propose un modèle qui prend le tournant de l'interculturel (Connor, 2011 ; Connor et al., 2008). La section subséquente rend compte de ce modèle de rhétorique interculturelle de Connor (2011).

2.2.3 Rhétorique interculturelle

La rhétorique contrastive fait place à la rhétorique interculturelle (Connor, 2011 ; Connor et al., 2008). Pour certains, le passage d'une approche contrastive à une approche interculturelle est porteur (Li, 2008). La rhétorique interculturelle permet non seulement de tenir compte des différences culturelles, mais encore de cerner les similarités et les possibilités textuelles (Abasi et Akbari, 2014).

Dans son ouvrage *Intercultural Rhetoric for Writing Classroom* (2011), Connor campe le cadre théorique propre à la rhétorique interculturelle. D'entrée de jeu, la chercheuse définit la rhétorique interculturelle comme étant « l'étude des discours écrits entre et parmi des individus aux origines diverses » (Connor, 2011, notre traduction, p. 2)⁸. La rhétorique interculturelle se construit à partir de trois composantes : 1) les textes examinés dans leur contexte; 2) les cultures comme étant

⁸ Voir la citation originale anglaise à l'Annexe O.

dynamiques, complexes, mouvantes et en perpétuelles interactions entre elles; 3) l'accommodation et la négociation nécessaires dans la communication interculturelle (Connor, 2011).

Ce modèle est proposé à la suite de nombreuses critiques essuyées par la rhétorique contrastive et il tente d'intégrer les nouveaux paradigmes en interculturel. Par exemple, Connor s'inspire des compétences interculturelles en langue seconde de Byram (1997) pour dire que la rhétorique interculturelle est négociée entre les individus. La théorie sur les petites et les grandes cultures de Holliday (1999) permet de dépasser les cultures nationales et de considérer l'hybridité culturelle. Puis, comme l'explique Connor (2011), la théorie des petites et grandes cultures de Holliday (1999) fait écho aux critiques selon lesquelles la rhétorique contrastive ne fait pas suffisamment de cas des différences culturelles à l'intérieur même des groupes (Atkinson, 2004). En adoptant cette théorie des cultures, la rhétorique interculturelle élargit son spectre d'analyse, ne considérant pas seulement les cultures nationales et ethniques, mais aussi toutes les cultures individuelles et communautaires. Ainsi, les petites cultures renvoient à toute culture à laquelle l'individu peut s'identifier (celle de son école, de son quartier, de son département universitaire, de sa discipline) et les grandes cultures peuvent englober toutes les cultures collectives (son groupe linguistique, son appartenance religieuse, sa nationalité). Ces concepts de petites et de grandes cultures ont l'avantage d'offrir un cadre d'analyse flexible pour diverses situations et divers profils de personnes apprenantes.

Pourtant, le modèle de Connor reste questionnable. En 2008, alors que le virage vers la rhétorique interculturelle est annoncé (Connor et al., 2008), Matsuda et Atkinson (2008) rappellent que le seul changement de terminologie ne peut opérer un changement de paradigme majeur. Selon eux, le cadre méthodologique est toujours mal défini (Matsuda et Atkinson, 2008). De même, Kubota (2012) remarque que le modèle de Connor perpétue une conception binaire de la rhétorique en langue seconde et fait la promotion des conventions du discours anglophone dans un cadre interculturel (Kubota, 2012). La plus grande récrimination de Kubota (2012) est de ne pas souligner explicitement les politiques et les relations de pouvoir cachées dans la rhétorique, ni d'exposer les idéologies qui sont derrière les discours. Pour sa part, Atkinson (2012) revient à la charge en critiquant la définition du concept de culture dans le modèle de Connor (2011). Ce chercheur

continue d'affirmer qu'il faut une conceptualisation plus solide de la culture pour la viabilité du domaine (Atkinson, 2012).

Dans cet esprit, le modèle de rhétorique interculturelle de Connor (2011) ne répond pas à toutes les attentes. Il s'ajoute à cela que le modèle a peu d'écho dans les publications scientifiques. Que ce soit dans la synthèse de Belcher (2014), celle de Cumming (2016) ou celle d'Atkinson (2016), les termes de rhétorique contrastive sont toujours employés et les recherches s'y réfèrent encore principalement.

Pour conclure, il est à noter que le modèle de Connor (2011) s'enrichit des nouvelles théories sur la culture. Cependant, sa conception de la culture est contestée. La communication interculturelle y est mentionnée, mais le pôle de la lecture et la participation de la personne lectrice sont ténus. Ce sont d'ailleurs les constats qui s'établissent dans des travaux du domaine de l'écrit en contexte interculturel, comme il en est question dans la section suivante.

2.2.4 Personne lectrice face à l'écrit en contexte interculturel

Peu de recherches s'intéressent à la personne lectrice dans l'écrit en contexte interculturel. Une étude connue est celle de Hinds (1987, 2011) qui compare des textes en japonais, coréen, chinois et thaïlandais. Hinds arrive à la conclusion que certaines langues et cultures ont un mode de raisonnement déductif alors que d'autres ont un raisonnement inductif. Ces considérations amènent le chercheur à dire que, dans certaines cultures, il en va de la responsabilité de la personne scriptrice d'annoncer explicitement et dès le début sa démarche logique. Dans d'autres cas, il incombe à la personne lectrice de retracer le raisonnement et de reconstruire l'argumentation. Cette recherche de Hinds (1987, 2011) a un impact indéniable à la fin des années 1980 et elle est depuis largement citée. Dans la lignée, diverses études sont publiées portant sur la responsabilité des entités lectrice et scriptrice (Limbu *et al.*, 2013 ; MacKenzie, 2015 ; Qi et Liu, 2007).

Or, l'étude de Hinds (1987, 2011) est elle aussi sujette à certaines réserves. Ainsi, l'analyse des textes en japonais et en anglais de Hinds est refaite pour conclure qu'après avoir compris les références culturelles des textes, le texte en japonais ne demande pas plus de décryptage que le

texte en anglais (McCagg, 1996). De même, Belcher et Nelson (2013) font remarquer le petit corpus analysé (6 textes) par Hinds, ce qui doit conduire à la prudence quant à la généralisation de ses résultats. Bref, l'une des plus célèbres études concernant l'entité lectrice en contexte interculturel (celle de Hinds) s'avère peu solide. Le domaine de la personne lectrice en contexte interculturel mérite ainsi l'attention et, d'ailleurs, cette voie d'intérêt est relevée par des personnes en recherche.

Belcher (2014) effectue une synthèse de connaissances sur l'écrit en langue seconde en contexte interculturel. Après avoir réalisé une analyse rétrospective des études des cinquante dernières années, elle soutient qu'il importe de porter davantage attention à la personne lectrice. Selon elle, cette personne a sa part de responsabilité et elle peut faire preuve de tolérance face à une rhétorique différente ou inhabituelle. D'après Belcher (2014), considérant la multiplicité des contacts virtuels et réels avec le reste du monde (échanges sur Internet et mobilité croissante des populations), il est souhaitable de développer un nouveau sens des responsabilités chez la personne qui lit. Cette personne peut être flexible dans ses attentes et capable d'accepter au besoin la responsabilité de construire la signification du texte.

La même position est exprimée par Canagarajah (2015) qui privilégie un modèle de coconstruction du texte par la personne scriptrice et la personne lectrice en écriture en langue seconde. D'après ce chercheur, la personne qui lit peut s'engager à rencontrer l'altérité et l'étrangeté de la personne scriptrice; elle peut arriver à une réflexion critique sur le texte et à une pleine compréhension du texte (Canagarajah, 2015).

En outre, il est pertinent d'examiner la personne lectrice comme partie prenante dans la communication interculturelle. En effet, Peirce (2006) revoit la première recherche en rhétorique contrastive, celle de Kaplan (1966). Comme Peirce (2006) le rappelle, Kaplan arrive à la conclusion que les essais des personnes apprenantes de langue seconde sont hors normes parce que ces derniers s'écartent des attentes des personnes lectrices de langue première. Selon Peirce (2006), le nœud du problème est qu'il n'est nullement question d'individus qui tentent d'atteindre une compréhension mutuelle. Peirce (2006) soutient alors qu'il faut encourager les personnes scriptrices à

communiquer dans le but de négocier la compréhension avec la personne lectrice. De cette manière, la visée est davantage la communication interculturelle et la compréhension mutuelle entre ces deux personnes.

Somme toute, la présente démarche amène à considérer l'élément « lecteur » dans l'échiquier de l'écrit en contexte interculturel. Dans la mouvance de la rhétorique contrastive (Kaplan, 1966), les travaux s'attardent surtout à analyser les textes et à les comparer, tenant peu compte de la personne qui lit. Avec le modèle dynamique en écriture de Matsuda (1997), les personnes scriptrice et lectrice entrent en interaction, mais l'ancrage théorique dans la culture et l'interculturel gagne à être augmenté. Pour ce qui est de la rhétorique interculturelle, elle met peu à l'avant-plan cette relation entre personne scriptrice-lectrice sans compter que sa conception de la culture est questionnée. Ce panorama des modèles mène à deux constats : 1) il incombe d'inclure la personne lectrice dans un modèle pouvant décrire la communication interculturelle autour de l'écrit; 2) une conception solide de la culture permettrait de mieux appréhender l'écrit en contexte interculturel.

Par conséquent, la présente étude se propose d'intégrer davantage la personne lectrice. En saisissant mieux la part de cette personne, la communication interculturelle entre la personne scriptrice immigrante de français langue seconde et la personne lectrice francophone de la société d'accueil autour du CV de cette personne immigrante pourrait être mieux comprise.

2.3 Concepts et modèles qui inspirent la recherche

À cette étape du cadre théorique, le projet doctoral présente les concepts et modèles qui viennent inspirer la recherche. Comme les modèles sur l'écrit en contexte interculturel possèdent certains aspects perfectibles, et qu'il incombe d'y intégrer l'entité lectrice et une conception plus solide de la culture, il est important de compléter l'outillage théorique avec d'autres éléments. Ces concepts et modèles qui vont enrichir le projet de recherche sont présentés subséquemment. Il est donc question de la négociation interculturelle, du modèle de Canagarajah (2015) et de celui de Holliday (2011). L'hypothèse consiste à dire que l'exploration de ce concept et de ces deux modèles peut contribuer à jeter un nouvel éclairage sur la communication interculturelle autour de l'écrit.

2.3.1 Négociation interculturelle

Dans l'ensemble des concepts et des modèles qui est explicité dans les sections précédentes, l'idée d'une négociation revient à plusieurs reprises. De manière transversale, la négociation touche à la fois des concepts comme la culture ou la communication interculturelle ou encore le modèle de Connor (2011).

Du côté de la communication interculturelle (section 2.1.2), celle-ci se fonde sur une rencontre d'acteurs et elle implique une dynamique relationnelle en termes de positionnement, de négociation et de stratégie identitaire (Stoicu, 2011). La négociation interculturelle se retrouve donc au cœur de cette communication. En rhétorique interculturelle également, Connor (2011) fait entrer dans son modèle le principe que l'accommodation et la négociation sont nécessaires (section 2.2.3). Force est de constater que la négociation est au cœur de la communication interculturelle autour de l'écrit. Enfin, il est important de noter que Peirce (2006) revient sur la rhétorique contrastive (section 2.2.4) pour expliquer que la personne scriptrice doit communiquer dans le but de négocier la compréhension avec la personne lectrice. Par conséquent, la négociation est un point d'intersection dans la carte conceptuelle de l'écrit en contexte interculturel. Comme la communication interculturelle comprend une certaine réciprocité, un échange et une compréhension mutuels, il semble peu surprenant que la communication entre individus de différentes cultures autour de l'écrit puisse se centrer sur la négociation.

En considération de ce qui précède, il importe de présenter des outils théoriques qui peuvent servir à jeter un nouveau regard sur la communication interculturelle autour de l'écrit par le prisme de la négociation, en l'occurrence le modèle de Canagarajah (2015).

2.3.2 Modèle de Canagarajah (2015)

Avant tout, il est important de situer le modèle de Canagarajah (2015) (voir Figure 2.4), car il ne se veut pas et il n'est pas présenté comme une théorie en interculturel. Le modèle est plutôt élaboré par ce chercheur en anglais langue seconde pour mieux rendre compte de la construction de la voix dans des textes de personnes scriptrices plurilingues en contexte interculturel. Il s'agit en fait d'une heuristique, c'est-à-dire d'un modèle qui n'est pas validé, mais qui est échafaudé par le chercheur

à partir de ses propres observations, de ses découvertes. Dans ce cas, Canagarajah (2015) s'appuie sur son expérience d'enseignant et tente de schématiser le processus et la trajectoire d'une étudiante japonaise dans un cours d'écriture. Cette dernière construit sa propre voix dans ses textes avec les interventions pédagogiques de son enseignant.

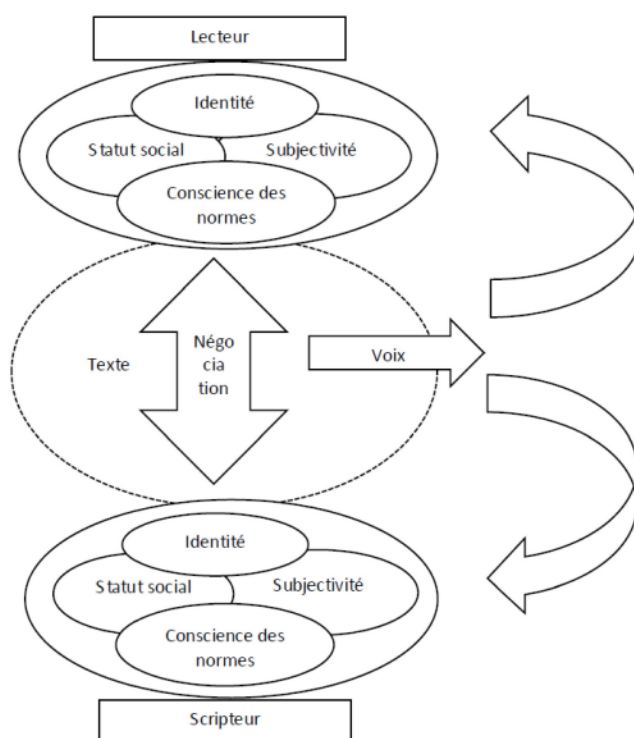
Le modèle de Canagarajah (2015) tente, entre autres, de dégager les composantes de la voix et la nature des négociations qui viennent caractériser cette voix dans un but pédagogique. L'objectif de l'heuristique est également d'identifier les interactions entre le textuel et l'extratextuel. Le modèle de Canagarajah (2015) puise à la fois dans les théories de la voix, de l'identité et du dialogisme. Enfin, cette heuristique entend énoncer, composante par composante, l'interaction pédagogique entre le scripteur-étudiant plurilingue et le lecteur-enseignant dans la classe de langue.

Malgré toutes ces précisions qui situent le modèle dans des domaines de recherche autres que la communication interculturelle, il appert que l'heuristique de Canagarajah (2015) peut être utile pour l'objet de recherche. En effet, le modèle est porteur parce qu'il articule tous les concepts pertinents pour la communication interculturelle autour de l'écrit : la personne lectrice, la négociation, la personne scriptrice, le texte. De plus, l'heuristique de Canagarajah (2015) illustre bien l'interaction entre les personnes lectrice et scriptrice autour d'un texte. Le modèle montre par ailleurs la coconstruction du texte de ces personnes. Ainsi, le modèle peut servir pour l'examen de la communication interculturelle autour de l'écrit. Il est possible d'imaginer avec ce modèle la personne scriptrice immigrante de français langue seconde en interaction avec une personne lectrice francophone de la société d'accueil autour du CV écrit de la personne immigrante. La discussion et les nombreux échanges autour de ce document d'employabilité peuvent donner lieu à de possibles changements ou effets sur le texte.

Il faut noter par ailleurs le concept central de négociation dans le modèle de Canagarajah (2015). Le chercheur s'inspire des travaux sur l'écoute rhétorique (*rhetorical listening*) de Ratcliffe (1999) pour insister sur le fait que les personnes scriptrices et lectrices négocient ensemble. Elles participent à la coconstruction de la voix dans le texte. Canagarajah (2015) fait référence à l'écoute rhétorique de Ratcliffe (1999) afin de souligner que les personnes lectrices doivent s'engager à

rencontrer l'Autre et s'ouvrir à une lecture plus critique des textes. Alors, la négociation dans le schéma de Canagarajah (2015) ne représente pas seulement une interaction entre les personnes lectrice et scriptrice, c'est aussi un échange qui implique des responsabilités de part et d'autre.

Figure 2.4 Heuristique pour l'analyse de la voix de Canagarajah (2015, notre traduction, p. 124)⁹



Canagarajah, A. S. (2015). « Blessed in my own way: » Pedagogical affordances for dialogical voice construction in multilingual student writing. *Journal of Second Language Writing*, 27, 122-139. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.001> © 2014 Elsevier Inc. Reproduit avec permission

Il incombe aussi de s'attarder sur le concept de voix dans ce modèle. Le mot voix est polysémique et les acceptions habituelles ne s'appliquent pas ici. Par exemple, la voix n'évoque pas des votes dans une consultation ou une élection¹⁰. La voix ne renvoie pas non plus au domaine musical ou au chant d'individus. Il ne s'agit pas de la voix à l'oral, celle entendue comme un « ensemble de

⁹ Voir la version originale anglaise à l'Annexe O.

¹⁰ Tiré du dictionnaire Antidote, consulté le 7 août 2024.

sons émis par l'être humain »¹¹. La voix fait référence à d'autres éléments dans un contexte d'écriture.

En fait, la voix constitue un concept amplement étudié en didactique de l'écriture en langue seconde, concept que Canagarajah approfondit dans son article de 2015. Ainsi, le modèle de Canagarajah (2015) est centré sur la voix qui se construit et qui se négocie dans l'interaction entre la personne scriptrice et la personne lectrice. La voix est appréhendée dans son sens le plus large. La voix est plus que l'avatar d'une identité actualisée dans l'écrit ou les marques textuelles de la personne scriptrice dans le texte. Le concept de voix se veut plus vaste, englobant l'identité de la personne scriptrice, le processus dialogique entre les entités impliquées, les traces extratextuelles et même les effets de l'écrit sur la personne lectrice. Au bout du compte, la voix s'avère plus qu'un résultat à l'écrit : elle est une construction en devenir, des éléments qui concourent à la négociation et qui interviennent dans la négociation entre les personnes scriptrice et lectrice. Cette conceptualisation élargie de la voix, tirée du modèle de Canagarajah (2015), sert à travailler l'objet de recherche dans la présente étude.

Il faut cependant faire remarquer les composantes culturelles parcellaires du modèle de Canagarajah (2015). Dans cette heuristique, les éléments caractérisant les personnes impliquées se construisent surtout sur des concepts propres à la voix. En conséquence, sont intégrés des concepts comme l'identité, le statut social, la subjectivité et la conscience des normes. Bien que ce soient des concepts pertinents qui entrent en jeu dans un échange entre individus de cultures différentes, il demeure que ces concepts brossent un tableau partiel de la situation de communication interculturelle.

La proposition pour le cadre conceptuel de la thèse est alors de retenir cette heuristique de Canagarajah (2015) pour la négociation entre la personne scriptrice et la personne lectrice autour d'un texte pour ajouter un modèle qui vient compléter la partie interculturelle, le but étant de mieux

¹¹ Tiré du dictionnaire Antidote, consulté le 7 août 2024.

comprendre la négociation interculturelle. À cette fin, il s'agit d'intégrer au présent cadre le modèle de Holliday (2011) dont il est question dans la section suivante.

2.3.3 Modèle de Holliday (2011)

Un peu dans la même lignée que Canagarajah (2015), Holliday (2011) s'inspire de témoignages et de parcours pour construire sa « grammaire de la culture ». Ce chercheur adopte une posture non essentialiste pour tenter de décrire les nombreux mécanismes et éléments entrant en ligne de compte dans le fonctionnement de la culture et de la communication interculturelle. Dans les parties qui suivent, son modèle d'aspects de la réalité culturelle est non seulement présenté et expliqué pour en montrer les forces et les rouages, mais il est étayé pour établir sa pertinence pour l'objet de recherche.

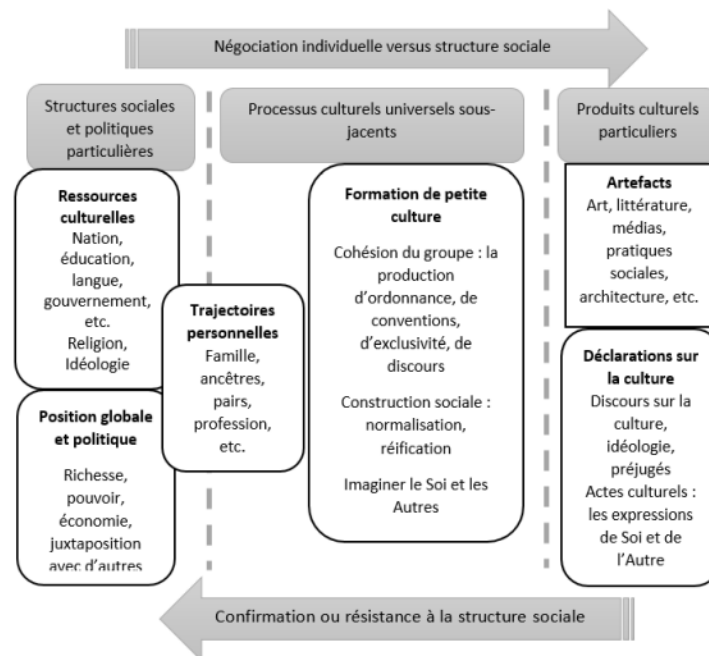
En premier lieu, il importe d'apporter une précision. L'étayage conceptuel établi plus tôt pour ce qui est de la culture (section 2.1.2) demeure valide et la définition du concept de culture reste opérationnelle. En revanche, le modèle de Holliday (2011) brosse un tableau qui apporte des composantes supplémentaires pour appréhender la culture et saisir les négociations qui prennent place dans ce qu'il appelle la « réalité culturelle » (voir Figure 2.5). Puisque la négociation au sein de la culture est au centre de cette mécanique, elle permet d'établir un ancrage avec la négociation en écriture illustrée dans le modèle de Canagarajah (2015).

Holliday (2011) conceptualise la culture en intégrant nombre d'éléments qui se retrouvent souvent épars dans les théories habituelles en interculturel. Il est souvent question en interculturel d'éducation, de nation, de normes ou de préjugés, pour ne nommer que ceux-là. Dans le modèle de Holliday (2011), la culture se déploie avec de nombreuses unités articulées, hiérarchisées et mises en relation. Le modèle rend compte autant du collectif que de l'individuel, autant du global que du local. Il rend la dynamique entre l'universel et le spécifique, sans oublier qu'il intègre le politique, le social, l'art, les médias (Holliday, 2011).

Plus globalement, le modèle illustre avec pertinence les structures, les processus et les produits qui font partie de la réalité culturelle (Holliday, 2011). Il identifie notamment des ressources

culturelles, il intègre la trajectoire personnelle des individus, il aborde les discours sur et par la culture. Il inclut autant des éléments structurels au niveau micro que macro. Bien entendu, l'intérêt du modèle est de cerner la négociation individuelle qui entre en conflit avec les structures sociales (Holliday, 2011). Cette négociation chez l'individu s'avère en perpétuel mouvement, l'amenant à se poser continuellement la question de l'endossement ou de la résistance aux structures sociales en place.

Figure 2.5 Aspects de la réalité culturelle de Holliday (2011, notre traduction, p. 129)¹²



Holliday, A. (2011). A Grammar of Culture. Dans *Intercultural Communication and Ideology* (chap. 6, p. 123-150). SAGE Publications Ltd. © 2013 SAGE Publications Ltd. Reproduit avec permission

Pour la thèse, le modèle comporte de nombreux avantages. D'abord, il est possible d'imaginer la personne immigrante (scriptrice) ou l'individu de la société d'accueil (lecteur) dans cette réalité culturelle avec sa trajectoire personnelle, ses diverses ressources culturelles comme la religion, ses dilemmes entre la résistance à certains pans de sa société et la confirmation d'autres aspects de cette structure sociale. La personne immigrante ou l'individu local peut être exposé à des artefacts

¹² Voir la version originale anglaise en Annexe O.

culturels, tels que des produits artistiques, comme être confronté à certains discours sur la culture de son pays. Ce modèle de Holliday (2011) permet conséquemment d'évoquer des composantes pertinentes de la réalité culturelle des personnes impliquées en communication interculturelle, ce qui sert bien la présente recherche.

Ensuite, le modèle de Holliday (2011) comble les lacunes des autres modèles examinés. Les modèles pour l'écrit en contexte interculturel offrent pour la plupart une conceptualisation incomplète, ethnocentrique ou trop individuelle de la culture. Avec le modèle de Holliday (2011), il est possible de concevoir une culture complexe, incluant notamment les idéologies, les discours, les nombreux facteurs contextuels, sociaux et politiques. Dans cette réalité culturelle, l'individu se redéfinit en fonction de son vécu, de son environnement, des structures en place. Il s'agit d'une conceptualisation de la culture qui montre la négociation constante de l'individu avec lui-même et avec les autres. De ce point de vue, ce modèle de réalité culturelle offre une meilleure prise sur la culture.

Enfin, il est aisé d'imaginer le CV comme artefact dans la réalité culturelle de Holliday (2011). Comme produit culturel, le CV se conçoit comme le résultat d'une négociation constante de l'individu à l'égard des conventions et des structures sociales en place. De plus, le CV peut être considéré comme le résultat d'un processus complexe où, notamment, la normalisation entre en jeu et où la trajectoire personnelle a une grande incidence. Pour examiner de plus près le CV de la personne immigrante dans un contexte culturel particulier et comme un produit de la culture, le modèle de Holliday (2011) offre d'intéressantes avenues.

2.4 Objectifs spécifiques de recherche

Pour la présente étude, le but demeure de mieux cerner la communication interculturelle entre la personne scriptrice immigrante de français langue seconde et la personne lectrice de la société d'accueil autour du CV écrit de la personne immigrante. Dans une synthèse et une analyse critique des modèles portant sur l'écrit en contexte interculturel, il est constaté que la part de la personne lectrice est moins bien rendue dans les modèles et que leur conception de la culture peut être enrichie. Ce faisant, une analyse subséquente amène à penser que les concepts de voix et de

négociation peuvent venir intégrer la personne lectrice dans l'interaction avec la personne scriptrice. Qui plus est, le concept de négociation interculturelle peut mieux servir la compréhension de la communication interculturelle autour de l'écrit. Dans cette perspective, deux modèles théoriques sont retenus pour asseoir le concept de négociation interculturelle : l'heuristique pour l'analyse de la voix de Canagarajah (2015) et les aspects de la réalité culturelle de Holliday (2011).

À la lumière de ce cadre théorique, le projet se précise pour poser les trois objectifs spécifiques de la recherche. Ainsi, dans le cadre de la négociation interculturelle entre la personne scriptrice immigrante de français langue seconde et la personne lectrice francophone de la société d'accueil autour du CV écrit de la personne immigrante, les objectifs de recherche sont les suivants :

- 1) décrire la voix de la personne scriptrice dans la négociation interculturelle;
- 2) décrire la voix de la personne lectrice dans la négociation interculturelle;
- 3) décrire le processus de négociation interculturelle entre ces deux personnes autour du CV écrit.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie pour la thèse qui porte sur la négociation interculturelle autour du CV de personnes immigrantes. Dans les prochaines sections, il s'agit de déployer les perspectives épistémologiques, puis de justifier les choix méthodologiques en passant d'abord par un exposé critique des pratiques méthodologiques dans le domaine de l'écrit en contexte interculturel. Par la suite, l'opérationnalisation de la méthodologie est détaillée avec le contexte de la recherche, le processus de recrutement, l'échantillonnage et la description des personnes participantes, puis s'ajoutent les stratégies de collecte de données. Le chapitre se termine avec les stratégies d'analyse de données et les critères de rigueur scientifique.

3.1 Perspectives épistémologiques

La présente étude privilégie l'approche qualitative. Il faut dire qu'une recherche de cette nature offre un espace de découverte et une certaine souplesse (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011) alors que la négociation interculturelle est peu documentée dans le domaine de l'écrit en contexte interculturel et qu'aucun devis méthodologique précis ne s'impose dans les écrits scientifiques dans le domaine. Comme il est question de la négociation entre les personnes immigrantes en tant que scriptrices et des personnes lectrices de la société d'accueil, il s'agit d'examiner des interactions véritables, valorisant ainsi l'exploration d'un terrain de recherche précis, mais peu connu (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

La présente recherche est de nature qualitative et elle se situe dans le paradigme épistémologique interprétatif. Ce paradigme « part du principe que la réalité sociale est multiple et qu'elle se construit à partir de perceptions individuelles » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 28). Ainsi, il importe d'axer l'investigation sur les perceptions des individus, de connaître leur point de vue, d'entendre ce qu'ils ont à dire sur la négociation interculturelle. En outre, il faut saisir le contexte dans lequel prend place le phénomène de négociation interculturelle. Dans la perspective interprétative, « le savoir produit est intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011, p. 115) et ce savoir s'avère « enraciné dans une culture, un contexte et une

temporalité » (Savoie-Zajc, 2011, p. 126), comme c'est le cas pour la négociation interculturelle dans la présente recherche. C'est en embrassant ce paradigme interprétatif et en optant pour une recherche de nature qualitative que la présente étude peut explorer son objet de recherche.

3.2 Exposé critique des pratiques méthodologiques dans le domaine

Même après de nombreux articles et thèses publiés en écriture en langue seconde en contexte interculturel (Cumming, 2016), il n'émerge pas de méthodologie établie dans ce domaine. Il se présente une diversité d'approche méthodologique, bien qu'une tendance soit la recherche qualitative. Or, les pratiques méthodologiques les plus courantes sont examinées ici. Il est possible de relever trois tendances dans les recherches consultées : 1) l'analyse de textes; 2) la combinaison des méthodes et 3) l'étude de cas.

L'analyse de textes seule est une méthode couramment employée en recherche sur l'écriture en langue seconde en contexte interculturel (Polio et Friedman, 2017), même si les stratégies vont dans toutes les directions. Comme le précise Xiao (2016), « le premier constat que l'on puisse faire est qu'il n'existe aucune méthode, aucun instrument communément partagés dans l'analyse de textes » (p. 75). De plus, les résultats des études sur l'écrit et l'interculturel se contredisent (Polio et Friedman, 2017 ; Xiao, 2016). D'après Xiao (2016), l'explication réside dans « le nombre limité d'échantillons, la méconnaissance de la typologie des genres et le choix de critères d'évaluation peu pertinents » (p. 78). Ces analyses permettent tantôt de déceler une variabilité culturelle dans l'argumentation écrite (Moreno, 2004 ; Sheldon, 2011 ; Upton et Connor, 2001), tantôt de ne pas en révéler (Gentil, 2013 ; Gil-Salom et Soler-Monreal, 2014). C'est dire que l'analyse de textes possède ses limites pour mieux comprendre l'écrit en contexte interculturel.

Comme le font remarquer Polio et Friedman (2017), plusieurs recherches en écriture en langue seconde dans un contexte interculturel vont actuellement au-delà de l'analyse de textes. Dans son ouvrage phare sur la rhétorique interculturelle, Connor (2011) préconise des analyses de corpus de textes comparables, mais suggère de les suppléer avec des entrevues, des observations et des sondages. Dans plusieurs articles consultés, nombre de recherches optent pour une telle combinaison de stratégies pour plus de validité. Par exemple, du côté de Pernet-Liu (2015), des

entretiens compréhensifs sont menés auprès des personnes étudiantes chinoises de français langue étrangère et une analyse des mémoires universitaires est effectuée pour comprendre les traditions universitaires écrites en France et en Chine. Quant à Xu *et al.* (2016), leur recherche qualitative fait montre d'entrevues de groupes, d'analyses de textes et d'analyses de matériel écrit divers des personnes participantes à l'étude. Ainsi, la recherche qualitative s'avère une option, bien que l'analyse de textes combinée à d'autres stratégies comme l'entrevue soit aussi possible.

L'étude de cas peut elle aussi montrer ses avantages. D'ailleurs, une thèse de doctorat canadienne sur l'écrit en contexte interculturel en milieu universitaire emprunte cette voie. Dans la thèse d'Akbari (2009), les attitudes, les perceptions et les pratiques de littératie de cinq personnes étudiantes iraniennes d'anglais langue seconde sont investiguées. Akbari (2009) souligne dans sa méthodologie qu'un appel se fait sentir dans le domaine de l'écrit et de l'interculturel pour privilégier des approches méthodologiques qui tentent de comprendre dans le contexte. Il importe aussi, d'après Akbari (2009), de bien considérer les textes comme des artefacts d'une pratique sociale de l'écriture et de saisir l'expérience individuelle des personnes participantes. Dans son étude de cas multiple, Akbari (2009) allie alors l'entrevue avec les personnes scriptrices sur les textes, l'entrevue avec le corps professoral qui lit ces travaux et l'analyse des textes. Cette stratégie de triangulation des sources de données permet de cerner les perceptions des différences culturelles chez les personnes participantes et de préciser ces différences (Akbari, 2009).

Même si l'étude de cas se retrouve peu dans les travaux sur l'écrit en contexte interculturel consultés, il apparaît des plus importants de la considérer. Une thèse comme celle d'Akbari (2009) montre les forces de cette méthodologie. Par ailleurs, l'objet de recherche et le contexte de la recherche d'Akbari (2009) s'apparentent à ceux de la présente thèse. Comme la négociation interculturelle autour du CV est à comprendre en tant qu'espace de recherche non défriché, l'étude de cas peut bien s'y prêter.

En somme, l'étude critique des pratiques méthodologiques dans le domaine de l'écrit en contexte interculturel mène à ces constats : 1) l'analyse de textes seule ne suffit pas si le contexte et la situation d'écriture doivent être compris; 2) la combinaison des stratégies de collecte de données

est à privilégier; 3) l'étude de cas s'avère une approche en recherche qualitative qui peut donner des résultats intéressants. À la lumière de ce qui précède, la chercheuse de la présente recherche opte pour l'étude de cas. De plus, le choix est de combiner les stratégies de collecte de données, puis de recueillir et d'analyser des textes écrits divers pour mieux saisir la négociation interculturelle.

3.3 Approche méthodologique : l'étude multicas

L'examen des pratiques méthodologiques mène, entre autres, au choix de l'étude de cas. Cependant, il importe d'appuyer cette décision et de déterminer quelle perspective est privilégiée en étude de cas. Ainsi, il s'agit d'adopter l'étude de cas interprétative et plus précisément d'opter pour une étude multicas. Voici l'argumentaire pour tous ces choix dans les paragraphes suivants.

Selon Creswell et Poth (2018), « l'étude de cas se définit comme une approche qualitative dans le cadre duquel le chercheur explore un système réel, contemporain et délimité (un cas) ou des systèmes multiples délimités (des cas) au fil du temps » (notre traduction, p. 96)¹³. L'étude de système(s) s'effectue, selon eux, grâce à une collecte de données détaillée et approfondie. De plus, l'étude de cas « renvoie à une approche de recherche flexible recourant à la triangulation de sources de données multiples » (Dahl *et al.*, 2014, p. 73). Toutefois, comme le soulignent Creswell et Poth (2018), ce ne sont pas tellement les méthodes de collecte de données qui doivent fonder le choix de l'étude de cas, mais la possibilité de pouvoir clairement délimiter un ou des cas. Le cas, même bien circonscrit, est difficile à retirer de son contexte et il peut être ardu, de prime abord, de tracer la frontière entre le cas, le phénomène et le contexte (Yin, 2018).

Jusqu'ici, le choix de l'étude de cas demeure cohérent pour la thèse. Comme il s'agit de définir et de comprendre la négociation interculturelle entre des personnes scriptrices et lectrices, il est possible d'imaginer une étude où ces entités en interaction (les cas) sont étudiées durant un laps de temps et dans une situation authentique. Ces personnes participantes peuvent être interrogées après la négociation interculturelle, puis ces cas peuvent être observés pendant cette négociation par la chercheuse qui se charge aussi de recueillir les CV et autres artefacts pertinents pour chaque cas.

¹³ Voir la version originale anglaise en Annexe O.

Ici aussi, il peut être difficile d'exclure les cas de leur contexte pour cerner la négociation interculturelle. Pour y parvenir, il est impératif d'analyser avec minutie chacun des cas et les cas dans leur ensemble.

L'étude multicas s'avère par ailleurs sélectionnée pour la présente étude. Il existe plusieurs types d'étude de cas, mais la distinction de base se trouve entre l'étude d'un seul cas et l'étude de plusieurs cas, appelée l'étude multicas ou l'étude de cas multiple (Karsenti et Demers, 2011). Comme cette dernière comporte de nombreux atouts, il s'agit de la modalité choisie. Gustafsson (2017) compare d'ailleurs dans une recension des écrits l'étude de cas simple et l'étude de cas multiple. D'après Gustafsson (2017), l'étude de cas multiple offre notamment trois avantages : 1) la personne chercheuse est en mesure d'analyser les données dans chaque situation et à travers différentes situations; 2) elle peut étudier plusieurs cas pour comprendre les similitudes et les différences entre les cas; 3) l'étude de cas multiple permet une plus grande découverte de l'évolution théorique et des questions de recherche. Pour la thèse, l'étude multicas offre l'occasion d'examiner des dyades entre des personnes scribes et lectrices en situation de négociation interculturelle. Il est possible de cerner les récurrences et les dynamiques distinctes de ces dyades pour ce qui est de la négociation interculturelle. Enfin, il paraît judicieux de viser l'étude multicas pour mieux conceptualiser et interpréter théoriquement la négociation interculturelle autour du CV.

3.4 Opérationnalisation de la recherche et instrumentalisation

En termes méthodologiques, la thèse retient l'approche qualitative et opte pour l'étude multicas de nature interprétative. Dans les prochaines sections, il est question de l'opérationnalisation de cette étude multicas : dans quel contexte la recherche se déploie, qui sont les personnes participantes, quel est le processus d'échantillonnage, quelles sont les stratégies de collecte et d'analyse de données employées.

3.4.1 Contexte de la recherche

La problématique présentée laisse supposer que le projet de recherche a lieu dans des milieux de travail avec des personnes immigrantes qui adressent leur CV à des personnes employeuses. Faut-il rappeler que l'un des problèmes soulevés quant à l'accès à l'emploi des personnes immigrantes

s'avère que leur CV est plus souvent rejeté et qu'il faut étudier la communication interculturelle autour de leur CV pour mieux comprendre. Il reste que, pour la présente recherche doctorale, la collecte de données ne se réalise pas sur le marché de l'emploi avec des personnes responsables de recruter de la main-d'œuvre. Pour des raisons pragmatiques, un autre contexte s'est imposé : une activité de jumelage interculturel en milieu universitaire avec des personnes immigrantes et des personnes étudiant le développement de carrière. Il incombe de mieux expliquer ce contexte dans les paragraphes qui suivent.

Les jumelages interculturels constituent un contexte approprié pour la thèse. Depuis plusieurs années au Québec, des jumelages sont organisés dans des universités québécoises entre des personnes étudiantes francophones et des personnes étudiantes apprenant le français langue seconde (Carignan *et al.*, 2015 ; Deraîche, 2014 ; Deraîche *et al.*, 2018a, 2018b ; Deraîche et Guillot, 2015 ; Guillot et Deraîche, 2017). Ces jumelages interculturels sont des activités pédagogiques organisées dans le cadre de cours universitaires et ils visent l'échange entre personnes de cultures différentes (Carignan *et al.*, 2015). Les jumelages interculturels donnent lieu à des échanges autour de textes. Par exemple, dans des jumelages entre des personnes étudiantes en éducation et des personnes étudiantes d'un cours de rédaction en français langue seconde, celles-ci lisent et discutent autour de textes argumentatifs (Guillot et Carignan, 2015). En bref, comme les jumelages interculturels sont des activités où des individus de cultures diverses discutent autour de textes, il s'agit pour la présente étude d'un contexte indiqué pour examiner la négociation interculturelle.

Par ailleurs, les jumelages ciblés sont ceux organisés pour des personnes étudiantes universitaires inscrites à un cours de développement de carrière et à deux cours de français langue seconde. Ces jumelages se déroulent sur une seule session universitaire de 15 semaines. Il faut savoir que les jumelages interculturels avec les personnes étudiantes en développement de carrière sont documentés (Berteau et Martiny, 2015 ; Blanchet et Martiny, 2015 ; Martiny, 2015). Puis, ils s'avèrent une activité pédagogique où les personnes participantes interagissent fréquemment autour du CV. En effet, à l'occasion de ces jumelages, les personnes étudiantes en développement de carrière discutent communément des CV des personnes étudiantes en français langue seconde

qui sont issues de l'immigration. Il apparaît adéquat de choisir ce contexte de recherche pour examiner la négociation interculturelle autour du CV des personnes immigrantes.

Il importe également de préciser que les personnes scriptrices de langue seconde de la présente étude sont les personnes étudiantes de français langue seconde et que les personnes lectrices francophones de la société d'accueil sont celles en développement de carrière. Enfin, il faut souligner que les jumelages constituent une opportunité unique d'examiner des rencontres entre des individus de la société d'accueil et des personnes immigrantes de français langue seconde. Comme des études le montrent, les personnes immigrantes au Québec sont peu en contact avec des personnes québécoises francophones (Pagé, 2010 ; St-Laurent et El-Geledi, 2011) et les jumelages interculturels sont autant d'occasions de rencontres entre ces individus (Carignan *et al.*, 2015 ; Deraîche, 2014).

3.4.2 Procédures de recrutement

Les activités de jumelages interculturels universitaires forment ainsi le contexte de recherche. Toutefois, les données choisies pour la thèse sont celles obtenues dans le cadre d'un projet de recherche intitulé « Le counseling de carrière en contexte pluriethnique : spécificités des interactions en contexte de communication interculturelle entre des étudiants en français langue seconde et en développement de carrière ». Les données de ce projet de recherche sont recueillies durant l'année universitaire 2017-2018 lors de jumelages interculturels. Dans les paragraphes subséquents sont présentés la procédure de recrutement pour le projet de recherche, puis l'échantillon sélectionné pour la thèse.

Le projet de recherche intitulé « Le counseling de carrière en contexte pluriethnique : spécificités des interactions en contexte de communication interculturelle entre des étudiants en français langue seconde et en développement de carrière » obtient sa certification éthique (voir Annexe A). Un message est alors envoyé par courriel à quatre responsables de cours impliqués dans des activités de jumelages interculturels, plus précisément deux personnes enseignantes en développement de carrière et deux personnes enseignantes en français langue seconde. Le message courriel les informe qu'une équipe de recherche désire recruter des personnes participantes pour un projet. Les

quatre responsables acceptent que l'équipe recrute des personnes participantes dans leur classe. Par la suite, un membre de l'équipe de recherche visite une première fois cinq groupes-cours (deux groupes-cours en français langue seconde de niveau avancé et trois groupes-cours en développement de carrière) pour lancer l'invitation pour le projet de recherche. Ainsi, les personnes étudiantes de ces cinq groupes-cours sont informées des modalités de l'étude. Un diaporama PowerPoint qui illustre les principales modalités de la recherche est présenté aux personnes étudiantes. Lors d'une seconde visite dans ces classes, des copies papier du formulaire d'information et de consentement sont distribuées puis lues à haute voix (voir Annexes B et C). Le formulaire est expliqué aux personnes étudiantes pour qu'elles puissent prendre une décision libre et éclairée. Les personnes étudiantes qui acceptent de participer à la recherche sont invitées à signer le formulaire d'information et de consentement¹⁴.

Dans le cadre du projet de recherche, 96 personnes étudiantes (n=96) qui prennent part à des jumelages interculturels sont sollicitées. Sur ces 96 personnes, 29 (n=29) acceptent de participer au projet de recherche : 16 personnes étudiantes des cours de français langue seconde – des personnes immigrantes apprenant le français – et 13 personnes étudiantes francophones en développement de carrière.

3.4.3 Échantillonnage pour l'étude multicas

De ces 29 personnes participantes au projet de recherche, un certain nombre est sélectionné pour la présente thèse, c'est-à-dire pour l'étude multicas. En premier lieu, il incombe de préciser que la recherche doctorale demande des dyades de volontaires (il faut ET la personne immigrante qui accepte ET sa personne francophone jumelée). Avec cette contrainte, le nombre de personnes participantes à l'étude multicas diminue farouchement : sur les 29 personnes participantes à la recherche, 18 personnes sont jumelées ensemble. Pour l'étude multicas, il est donc question de 9 personnes participantes qui étudient le français langue seconde qui sont en dyades avec 9 personnes participantes francophones du cours de développement de carrière pour un sous-total de 18 personnes participantes (n = 18) qui forment 9 cas (9 dyades).

¹⁴ D'autres considérations déontologiques et éthiques sont livrées en Annexe D.

Ensuite, la chercheure sélectionne un certain nombre de cas pour la recherche doctorale avec le critère d'inclusion suivant : la cueillette d'au moins un CV par cas. En effet, il importe de pouvoir recueillir et analyser le CV pour chaque cas puisqu'il s'agit du document central de la recherche. La chercheure effectue alors ce qu'on appelle un échantillonnage raisonné (Verhoeven, 2010), c'est-à-dire une sélection qui correspond aux visées de la recherche. Ici, sur les 9 cas présélectionnés, il est possible de retenir 7 cas qui fournissent au moins un CV respectivement.

La réduction du nombre de personnes participantes et de cas se poursuit à l'étape de l'analyse de données et de la mise en texte des résultats. C'est ainsi que 14 personnes participantes pour sept cas sont partie prenante à l'étape du traitement et de l'analyse des données. Les données pour tous ces cas sont l'objet des stratégies d'analyse choisies avec pour conséquence que certains cas s'avèrent moins riches au terme de cette analyse. Deux cas sont alors retirés du lot pour un échantillon de 10 personnes participantes et 5 cas. À la dernière étape, la rédaction des résultats pour les cas sélectionnés vient révéler une abondance de données à trianguler et une description des cas trop étendue pour une thèse de doctorat. La décision est prise d'éliminer 2 cas qui s'apparentent trop aux autres cas et qui n'apportent rien de nouveau aux résultats. À ce stade, la chercheure choisit de décrire en profondeur 3 cas contrastés (avec 6 personnes participantes) pour mieux faire ressortir les rouages de la voix et de la négociation interculturelle.

Au bout du compte, la présente recherche doctorale est constituée d'un échantillon de 3 cas, se définissant comme 3 dyades de personnes étudiantes jumelées ou 6 personnes participantes ($n = 6$). Ces personnes participantes transmettent à la chercheure au moins un CV sur lequel elles ont travaillé dans le cadre des activités de jumelages interculturels. Le tableau qui suit permet de synthétiser la stratégie d'échantillonnage exposée (Tableau 3.1).

Tableau 3.1 Tableau résumant la stratégie d'échantillonnage

	Stratégie	Nombre
1.	Invitation à participer à un projet de recherche sur les jumelages interculturels	n = 96
2.	Recrutement de personnes participantes pour le projet de recherche sur les jumelages interculturels	n = 29
3.	Choix des personnes participantes qui sont jumelées ensemble pour avoir les dyades complètes	n = 18 (9 cas)
4.	Choix des dyades qui ont fourni au moins un CV de la personne immigrante	n = 14 (7 cas)
5.	Choix des dyades qui offrent les données les plus riches à la suite de l'analyse thématique des données	n = 10 (5 cas)
6.	Choix des dyades qui offrent des données riches et des cas contrastés à la suite de la première mise en texte des résultats	n = 6 (3 cas)

Une description plus précise des cas, et par le fait même des personnes participantes, est dégagée dans la section suivante.

3.4.4 Personnes participantes

La description des personnes participantes est réalisée principalement à partir des données recueillies avec un questionnaire sociodémographique. Ce questionnaire est soumis aux personnes participantes à la recherche lors de l'entrevue semi-dirigée à laquelle elles prennent part. Ce questionnaire contient sommairement les rubriques suivantes : l'âge, le pays d'origine, les langues maternelles et parlées, la profession, la date d'arrivée au Québec (voir Annexe E). La chercheure collecte ainsi six questionnaires sociodémographiques avec ces informations.

Avant de procéder à ces descriptions, il importe de fournir une précision quant à l'identification des personnes participantes. Pour préserver l'anonymat de ces personnes et assurer la confidentialité de leurs données, la chercheure adopte une liste de pseudonymes pour les personnes étudiantes en français langue seconde et les personnes étudiantes en développement de carrière. Ces personnes participantes avec leur pseudonyme sont présentées dans le tableau ci-dessous pour chaque cas (Tableau 3.2).

Tableau 3.2 Liste des personnes participantes avec pseudonymes pour les trois cas

Cas	Personnes étudiantes de français langue seconde	Personnes étudiantes de développement de carrière
1	Fang	Rosalie
2	Rima	François
3	Clemencia	Charlotte

Chez les six personnes à l'étude, une majorité est de genre féminin (cinq femmes) et une personne de genre masculin (un homme). Cette majorité féminine est d'autant plus probante du côté des personnes étudiantes de français langue seconde qui sont toutes des femmes (trois femmes sur trois personnes participantes). Concernant l'âge, il se dessine un groupe de personnes immigrantes un peu plus âgé (une moyenne d'âge de 40 ans) et un groupe de personnes francophones un peu plus jeune (une moyenne d'âge de 25 ans).

Pour ce qui est du pays d'origine, une diversité culturelle se retrouve du côté des personnes immigrantes étudiant le français langue seconde. Ces participantes qui ont immigré au Canada proviennent de la Chine (cas 1), de l'Iran (cas 2) et du Venezuela (cas 3). Au sein du groupe de développement de carrière, une homogénéité s'impose avec trois personnes participantes d'origine canadienne.

Il faut spécifier que les trois personnes participantes apprenant le français sont d'un niveau de compétence avancé dans leur langue seconde puisqu'elles ont réussi un test de classement pour l'inscription à leur cours de français. Ainsi, elles sont classées au niveau C1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2001), le cadre s'échelonnant de A1 à C2 avec trois niveaux de compétence : A1-A2 (débutant), B1-B2 (intermédiaire) et C1-C2 (avancé).

Quant au portrait linguistique général, il se dégage une certaine diversité pour les langues maternelles et les langues parlées. D'une part, les personnes apprenant le français langue seconde se déclarent de diverses langues maternelles : une personne a le chinois comme langue maternelle,

une autre, le persan et la dernière, l'espagnol. À la question qui vise à connaître les autres langues parlées par ces personnes participantes, il se dégage un certain plurilinguisme. Hormis le français qu'elles apprennent et leur langue maternelle, ces personnes immigrantes identifient l'anglais comme autre langue parlée. D'autre part, les trois personnes participantes du cours de développement de carrière sont toutes de langue maternelle française. Une personne se dit plurilingue (Rosalie : français, anglais, espagnol et allemand) tandis que deux personnes se déclarent bilingues (François et Charlotte : français-anglais).

Pour compléter ce portrait de l'ensemble des personnes participantes, il s'agit de s'attarder aux informations fournies sur l'immigration et le profil professionnel. Les personnes participantes issues de l'immigration sont toutes arrivées au Canada depuis environ deux ans. Du côté professionnel, les personnes participantes en développement de carrière sont toutes des finissantes au baccalauréat qui œuvrent ou œuvreront dans ce domaine. Les personnes immigrantes possèdent, pour leur part, des profils plus diversifiés. La première personne se déclare comptable, la deuxième, infirmière et la troisième, spécialiste en communication. Ces individus issus de l'immigration terminent tous un certificat en français langue seconde à l'université. Pour une représentation plus synthétisée de ces cas, voici un tableau (Tableau 3.3) qui regroupe leurs principales caractéristiques.

Tableau 3.3 Principales caractéristiques des personnes participantes et des cas

Cas	Pseudonyme	Genre	Âge	Pays		Profession	Pseudonyme	Genre	Âge	Pays		Langue maternelle
				d'origine	maternelle					d'origine	maternelle	
1	Fang	F	43	Chine	Chinois	Comptable	Rosalie	F	26	Canada	Français	
2	Rima	F	37	Iran	Persan	Infirmière	François	H	30	Canada	Français	
3	Clemencia	F	40	Venezuela	Espagnol	Journaliste	Charlotte	F	25	Canada	Français	

Après avoir tracé un portrait plus général des personnes participantes, un aperçu des trois cas est présenté. Dans l'esprit d'une étude multicas (Yin, 2018), ces trois cas sont retenus parce qu'ils ont le potentiel de faire ressortir des résultats à la fois similaires et contrastés, ce qui offre une solidité à l'étude multicas, sans compter que ces cas font écho aux intérêts théoriques dégagés pour la présente recherche.

Le premier cas s'avère une dyade de deux femmes, une d'origine chinoise et une originaire du Canada. La personne immigrante est plus âgée (43 ans) que sa partenaire de jumelage (26 ans). Fang possède le chinois comme langue maternelle tandis que Rosalie est de langue maternelle française.

Le deuxième cas constitue une équipe d'une femme et d'un homme dans la trentaine (respectivement 37 ans et 30 ans) : d'une part, une personne immigrante d'origine iranienne (Rima) qui se dit infirmière de profession et qui possède le persan comme langue maternelle; d'autre part, une personne étudiante en développement de carrière (François), originaire du Canada et francophone de naissance.

Le cas 3, quant à lui, est formé de deux femmes : une de 40 ans (Clemencia) et une de 25 ans (Charlotte). Clemencia vient du Venezuela, elle a l'espagnol comme langue maternelle et elle dit être journaliste dans son pays d'origine. L'intervenante du cours de développement de carrière, Charlotte, est une Canadienne de la société d'accueil qui a le français comme langue maternelle.

Pour ces trois cas, une collecte de données est effectuée durant l'année universitaire 2017-2018. Dans les sections subséquentes sont étayées les stratégies de collecte et les données qui sont recueillies.

3.4.5 Stratégies de collecte de données

L'étude multicas comme méthodologie de recherche établit un lien fort avec le contexte dans lesquels évoluent les cas et tente de faire ressortir la perspective des personnes participantes pour mieux comprendre les cas vus comme des systèmes (Yazan, 2015). Pour ce faire, trois méthodes sont choisies pour collecter des données autant sur le contexte, sur la négociation interculturelle entre les personnes participantes que sur le point de vue de ces personnes : 1) l'observation non participante; 2) la cueillette de documents; et 3) l'entrevue semi-dirigée.

En somme, les données sont recueillies à la suite des jumelages interculturels. Le devis de recherche avec les trois méthodes de collecte se déroule en deux temps : 1) les personnes

participantes sont observées lors des jumelages interculturels grâce aux enregistrements vidéo fournis postérieurement, puis les documents écrits produits lors de ces jumelages sont recueillis; 2) les personnes participantes sont interrogées à la suite des jumelages interculturels dans le cadre d’une entrevue semi-dirigée avec la chercheure (voir Tableau 3.4).

Tableau 3.4 Devis de recherche

Étape 1
Observation non participante avec les enregistrements vidéo des rencontres de jumelages à la suite des jumelages
Cueillette de documents écrits à la suite des jumelages
Étape 2
Entrevue semi-dirigée avec les personnes participantes à la suite des jumelages

Le détail des trois méthodes de collecte de données est exposé dans les sections suivantes.

3.4.6 Observation non participante

La méthode consiste à effectuer une observation prolongée de situations et de comportements (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011) dans le cadre d’interactions entre les personnes scriptrices et lectrices des cas. Avec l’observation non participante, il est question d’examiner sans que la chercheure intervienne directement dans le milieu de recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Dans la présente étude, il s’agit pour la chercheure d’obtenir les enregistrements des jumelages, comprenant les interactions entre les personnes scriptrices de français langue seconde et les personnes lectrices francophones, pour ensuite noter ses observations (Fortin et Gagnon, 2016). Cette stratégie permet de collecter des données précieuses sur les personnes participantes en pleine action. Elle offre aussi l’occasion de saisir les comportements des personnes participantes en interaction, de capter le sens de leurs paroles en contexte, d’examiner comment elles discutent de textes, en l’occurrence lorsqu’elles échangent autour du CV. L’observation non participante possède l’avantage pour la chercheure de maintenir une distance avec les événements observés, sans avoir d’influence sur eux (Flick, 2009).

L’observation non participante s’effectue grâce aux enregistrements vidéo des rencontres entre les personnes participantes lors des jumelages interculturels. Chaque rencontre est enregistrée dans les

locaux universitaires, soit en cubicules d'entrevue, et l'enregistrement s'effectue avec le logiciel Panopto. La cueillette des vidéos pour l'observation non participante est effectuée alors que la session universitaire se termine et que les rencontres dans le cadre des jumelages interculturels sont achevées. La chercheure récupère alors les vidéos des rencontres des personnes participantes à la recherche doctorale, soit les vidéos relatives aux cas choisis. Pour les trois cas de la présente étude, la collecte de données amène de quatre à cinq vidéos par cas (4 vidéos pour le cas 1, 4 pour le cas 2 et 5 pour le cas 3) et ces enregistrements sont d'une durée d'environ 1 heure. Pour les besoins de la recherche, seules les vidéos qui montrent les personnes participantes discuter du CV sont finalement retenues. En effet, la chercheure réalise un visionnement rapide des vidéos pour choisir celles qui contiennent des discussions sur le CV. À la suite de ce tri, le décompte final pour la collecte des vidéos s'avère de 5 vidéos : 1 vidéo pour le cas 1, 2 pour le cas 2 et 2 pour le cas 3.

3.4.7 Cueillette de documents

Il s'agit de recueillir prioritairement les CV provenant des personnes immigrantes participant à l'étude sans compter les autres documents qui peuvent être fournis par toutes les personnes participantes : les comptes rendus de jumelages interculturels, les travaux d'analyse des personnes étudiantes en développement de carrière et les autres documents d'employabilité discutés lors des jumelages interculturels. Ces documents sont autant d'artefacts qui fournissent des informations sur les rencontres de jumelages interculturels, les échanges entre les personnes participantes et le travail effectué sur les CV.

À la suite des rencontres de jumelages interculturels, la chercheure contacte par courriel chacune des personnes enseignantes dont les personnes étudiantes ont accepté de participer à la recherche pour les inviter à fournir ces documents. Il est possible d'obtenir des documents par l'entremise des personnes enseignantes puisque la certification éthique permet, avec l'accord des personnes participantes, la collecte de tous les documents relatifs aux jumelages interculturels et autres documents d'employabilité liés au cours de français langue seconde et au cours de développement de carrière. De cette manière, des documents écrits sont fournis à la chercheure pour qu'elle puisse les photocopier ou les télécharger.

Pour ce qui est des CV, la chercheuse retrouve ce document annexé aux travaux étudiants de certaines personnes participantes. Puis, pour obtenir tous les CV, la chercheuse contacte également par courriel certaines personnes participantes de français langue seconde pour obtenir les CV qu'elles ont travaillés dans le cadre des jumelages interculturels. À la suite de cette démarche, la chercheuse reçoit quelques CV par courriel.

En bref, la chercheuse collecte 22 documents écrits associés aux 3 cas de la présente recherche doctorale. Sur ces 22 documents, 5 sont des CV qui sont travaillés dans le cadre des jumelages. Il faut spécifier que ces données recueillies sont rendues anonymes et gardées confidentielles, particulièrement les CV qui contiennent des informations personnelles.

3.4.8 Entrevue semi-dirigée

L'entrevue est habituellement « utilisée pour recueillir de l'information en vue de comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 201). De plus, l'entrevue individuelle donne la chance à chaque personne participante de « décrire, de façon détaillée et nuancée, son expérience, son savoir, son expertise » (Savoie-Zajc, 2010, p. 342). Dans la présente étude, l'entrevue vient compléter la collecte de données en recueillant, notamment, le point de vue des personnes participantes sur leur jumelage et le travail effectué sur les CV. Quant à l'entrevue semi-dirigée, elle « consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur » (Savoie-Zajc, 2010). Cette stratégie permet aux personnes participantes de s'exprimer assez librement tout en gardant le cap du côté de la personne chercheuse sur les visées de la recherche (Savoie-Zajc, 2010).

Du côté de l'opérationnalisation de l'entrevue semi-dirigée, quelques précisions sont offertes à ce sujet. Ainsi, à la fin des rencontres de jumelages interculturels, la chercheuse contacte par téléphone ou par courriel les personnes participantes à la recherche pour les inviter à réaliser une entrevue semi-dirigée. Chaque personne participante qui accepte est questionnée individuellement par la chercheuse. L'entrevue dure environ 45 minutes. Pour les 6 personnes participantes, 4 entrevues prennent place dans un local universitaire et 2 entrevues se déroulent par vidéoconférence Zoom.

Toutes les entrevues sont enregistrées audionumériquement. Avant chaque entretien, la personne participante est invitée à répondre à un questionnaire sociodémographique (voir Annexe E).

Dans le but de mieux comprendre les modalités d'entrevue semi-dirigée choisies, les étapes et les considérations scientifiques qui guident la chercheuse sont exposées. D'abord, selon Boutin (2011), l'entretien doit être adapté au profil des personnes participantes. Dans la présente étude, les personnes de français langue seconde requièrent un vocabulaire standard, possiblement un débit plus lent et un délai de réponse plus long. Boutin (2011) rappelle aussi que la personne qui interviewe doit être soigneusement préparée, ayant prévu une entrée en matière, des questions sur l'objet de recherche et une clôture adéquate. Dans cette optique, Van der Maren (2010) propose de monter une maquette d'entrevue pour en assurer le bon déroulement. Deux maquettes sont ainsi élaborées pour la présente recherche : une maquette d'entrevue pour les personnes étudiantes de développement de carrière (voir Annexe F) et l'autre destinée aux personnes étudiantes en français langue seconde (voir Annexe G). Ces canevas permettent à la fois de dégager des thèmes à aborder et de donner une structure à l'entretien. Même si l'entrevue semi-dirigée est enregistrée audionumériquement, la chercheuse prend des notes après chaque entrevue pour recueillir des informations sur le contexte (Creswell, 2012).

Sommairement, la collecte de données prend l'allure suivante (voir Tableau 3.5). Avec un nombre de trois cas pour l'étude multicas, on peut compter 39 documents recueillis avec des questionnaires sociodémographiques, des entrevues semi-dirigées en format audionumérique, des vidéos et des travaux écrits. Chaque cas est associé à environ une douzaine de documents, avec au minimum 1 CV.

Tableau 3.5 Sommaire de la collecte de données

Cas	Personnes participantes	Documents recueillis	Total
1.	Fang et Rosalie	2 questionnaires sociodémographiques 2 entrevues audio 1 vidéo 6 travaux étudiants 2 CV	13
2.	Rima et François	2 questionnaires sociodémographiques 2 entrevues audio 2 vidéos 5 travaux étudiants 1 CV	12
3.	Clemencia et Charlotte	2 questionnaires sociodémographiques 2 entrevues audio 2 vidéos 6 travaux étudiants 2 CV	14
Total			39

3.5 Stratégies de préparation et d'analyse des données

Avant même de plonger dans les données, il incombe de les traiter. Dans cette lignée, tous les documents collectés sont numérisés ou téléchargés pour éventuellement les consigner dans le logiciel NVivo, outil employé pour la recherche. De plus, toutes les paroles des entrevues semi-dirigées en format audio et des vidéos en format audio sont transcrites intégralement (Savoie-Zajc, 2010) et manuellement avec une convention de transcription (Mackey et Gass, 2011). Une fois le premier jet de ces transcriptions effectué, les transcriptions sont revues une seconde fois par la chercheure pour en assurer l'exactitude.

3.5.1 Analyse thématique

Une analyse thématique est menée dans un premier temps sur l'ensemble des données recueillies. Avant de décrire la procédure suivie pour cette analyse thématique dans la présente étude, il importe de présenter cette approche, de justifier ce choix méthodologique, puis d'en dégager les phases.

Selon Braun et Clarke (2006), l'analyse thématique est « une méthode pour identifier, analyser et rapporter des récurrences (thèmes) dans un ensemble de données » (notre traduction, p. 79)¹⁵. Il

¹⁵ Voir la citation originale anglaise en Annexe O.

s'agit d'une méthode d'analyse qualitative qui peut à la fois s'ancrer dans la théorie ou se laisser porter par une logique inductive (Braun et Clarke, 2006). Le but, comme l'explique Saldana (2016), est de dégager un certain nombre de thèmes pour réduire ensuite ce nombre et les articuler dans le rapport pour répondre aux questions de recherche.

Un thème peut être confondu avec une catégorie ou une unité d'analyse. Or, il est question ici d'adopter la nomenclature de Braun et Clarke (2006) avec des codes et des thèmes. En fait, dans leurs plus récents écrits, Braun et Clarke (2019) insistent non seulement sur ces unités, mais sur une approche réflexive. Selon ces deux méthodologistes, il ne s'agit pas seulement d'appliquer des codes et de relever des thèmes; il importe d'adopter une posture réflexive à chaque étape pour mieux s'investir dans les données et mieux les faire parler. Dans cet esprit, Braun et Clarke (2022) définissent le thème ainsi :

Le thème est un sens partagé qui se retrouve dans au moins une partie de l'ensemble des données qualitatives. Il englobe plusieurs idées connexes, organisées par un concept ou une idée centrale. Il a été développé initialement dans le cadre d'une analyse thématique réflexive en regroupant des codes (Braun et Clarke, 2022, notre traduction, p 296)¹⁶.

L'analyse thématique est choisie pour plusieurs raisons. Premièrement, c'est une approche qui offre une grande flexibilité. Il est possible de se coller aux données avec cette analyse, de s'y adapter et d'en faire une description très riche (Braun et Clarke, 2006). Dans le cadre de la présente recherche, qui est exploratoire, la négociation interculturelle est un terrain assez vaste et peu documenté. Il importe donc de rester près des données tout en demeurant ouvert à l'inconnu. De plus, c'est une méthode d'analyse qui s'accommode de différents cadres théoriques et qui laisse une certaine liberté théorique à la personne chercheure (Dionne, 2018), ce qui convient au présent projet. En effet, pour répondre aux objectifs de recherche, l'étude puise dans plusieurs théories pour mieux arrimer certains éléments. Pour la chercheure, l'analyse thématique offre le grand avantage de tisser des ramifications entre les thèmes à l'étape de l'interprétation des données.

¹⁶ Voir la citation originale anglaise en Annexe O.

Braun et Clarke (2022) présentent six phases pour une analyse thématique réflexive. Selon elles, ces phases ne constituent pas une recette, mais bien un guide pour effectuer une analyse systématique et réfléchie. Dans la phase 1, la personne chercheuse se familiarise avec les données en les traitant, en les transcrivant et, surtout, en effectuant un balayage de l'ensemble. En phase 2, le codage commence. Avec possiblement une liste de codes, la personne analyste identifie des segments dans les données qu'elle relie à un ou des codes. En phase 3, elle poursuit l'analyse, mais elle y détecte des thèmes initiaux qui regroupent les codes. En phase 4, elle continue le travail sur les données en développant de nouveaux thèmes et en révisant ceux déjà existants. En phase 5, la personne chercheuse s'assure de la justesse et de la précision de ses thèmes en leur attribuant une étiquette. En phase 6, cette personne se met à la tâche pour rédiger des résultats qui répondent à ses questions de recherche sous la forme d'une histoire cohérente et intéressante.

Cela étant dit, la présente recherche ne suit pas à la lettre toutes ces phases de Braun et Clarke (2022), même si elle s'y colle beaucoup. Il faut aussi préciser que l'analyse thématique des données vise à répondre aux objectifs de recherche 1 et 2 (décrire la voix de la personne scriptrice immigrante et décrire celle de la personne lectrice francophone). De plus, l'analyse thématique porte sur un ensemble de données : transcription des entrevues semi-dirigées, transcriptions écrites de l'oral des vidéos et travaux étudiants écrits des personnes participantes.

Dans la phase 1, la chercheuse de la présente étude effectue une certaine immersion dans les données en réalisant les transcriptions requises et en lisant les différents documents recueillis. Dans la phase 2, la chercheuse commence le codage des données. À partir d'une grille thématique appliquée aux données, elle analyse une première fois l'ensemble des données à l'aide du logiciel NVivo. La grille thématique est d'abord établie avec le cadre conceptuel, cependant d'autres codes viennent s'imposer dans une logique inductive au fur et à mesure des analyses. Il faut ajouter que la chercheuse remplit un carnet de notes contenant des réflexions, des hypothèses et des idées durant tout ce processus d'analyse pour réfléchir à ses choix analytiques et préparer la rédaction des résultats. À la phase 3, les observations de la chercheuse amènent l'ajout de codes et de thèmes qui émergent des données. À la phase 4, un second tour d'analyse sur NVivo est effectué pour confirmer la grille (voir Annexe H pour la grille thématique finale), couvrir l'ensemble des données

et vérifier l'exactitude des analyses. La phase 5 consiste surtout à réaliser certaines révisions avec les documents papier. La chercheuse imprime les résultats des analyses thématiques pour revoir les thèmes et les extraits des données sélectionnés. La phase 6 débouche sur la rédaction des résultats pour les objectifs 1 et 2 de la recherche.

3.5.2 Analyse des incidents critiques

Pour le troisième objectif, il s'agit d'analyser les interactions dans les dyades de personnes participantes de manière à faire ressortir la négociation interculturelle autour du CV écrit. Dans ce but, la présente recherche amène une méthode supplémentaire pour l'analyse des interactions entre les personnes participantes. Les transcriptions écrites des dialogues entre les personnes participantes (lors des jumelages interculturels alors qu'ils discutent du CV) sont analysées à la lumière de la méthode d'analyse des incidents critiques. Cette méthode offre plusieurs avantages dont celui de se prêter à l'analyse des interactions, de faire ressortir le contexte de l'interaction et de tenir compte des relations interpersonnelles, sans oublier qu'elle s'avère efficace pour l'analyse inductive. Dans les paragraphes suivants, les contours de cette méthode sont dégagés.

La méthode d'analyse des incidents critiques est tirée de ce qui est appelé, selon les sources, la technique des incidents critiques (Butterfield et Borgen, 2005) ou encore la méthodologie des incidents critiques (Bahoya, 2018). Cette approche méthodologique est bien balisée et comporte un certain nombre de règles et de principes normalement suivis rigoureusement (Byrne, 2001). En effet, il existe des méthodes de collecte de données pour cette méthodologie, le type de données à considérer ou encore les principes pour l'entrevue sur les incidents critiques (Byrne, 2001). La présente recherche tente essentiellement de bénéficier de l'outil de recherche qu'est l'incident critique pour ensuite tirer parti des outils d'analyse qui y sont associés. La présente recherche reprend donc les principes d'analyse des incidents critiques pour mieux cerner la négociation interculturelle entre les personnes scriptrice et lectrice autour du CV.

Sans entrer dans l'historique complet, il faut mentionner que Flanagan (1954), l'instigateur de la technique des incidents critiques, voit cette technique comme une façon d'observer les êtres humains en action, en interaction dans un milieu professionnel, pour prévenir ou résoudre des

problèmes pratiques (Leclerc *et al.*, 2010). De plus, il faut savoir que les incidents critiques sont des outils pour la formation et la recherche dans le domaine de l'interculturel ou du counseling. Dans la sphère interculturelle, la référence de Cohen-Emerique (1984) revient systématiquement. Cette chercheuse propose l'analyse des incidents critiques pour la formation en travail social. Du côté de Pedersen (1995), l'incident critique amène à dégager les chocs culturels et à mieux comprendre l'expérience des personnes étudiantes à l'étranger. Quant à Sue *et al.* (2022), l'incident critique sert d'outils pour les conseillers en développement de carrière dans leurs interventions en contexte interculturel. Dans la présente recherche, il s'agit plutôt pour la chercheuse de choisir des épisodes de négociation interculturelle particulièrement parlants (des incidents critiques) pour les analyser à l'aide de la méthode d'analyse des incidents critiques.

Dans cet esprit, il importe de préciser ce qui est entendu comme un incident critique dans la présente recherche. Il faut d'abord se référer à Flanagan (1954) qui le définit comme suit :

Par incident, on entend toute activité humaine observable qui est suffisamment complète en elle-même pour permettre des déductions et des prédictions sur la personne qui l'a accomplie. Pour être critique, un incident doit se produire dans une situation où le but ou l'intention de l'acte semble assez clair à l'observateur et où ses conséquences sont suffisamment précises pour laisser peu de doutes quant à ses effets (notre traduction, p. 327)¹⁷.

Lescarbeau (2000) ajoute en précision en stipulant que « l'incident critique désigne habituellement : un événement bien précis dans le temps; généralement imprévu; comportant des enjeux importants ou mettant en évidence une compétence ou une problématique particulière » (p. 159). Enfin, l'incident critique s'avère représentatif d'autres incidents, comme le stipulent Leclerc *et al.* (2010) :

[L'incident critique] se justifie aussi parce que les incidents critiques ponctuels vécus par un sujet s'avèrent souvent révélateurs des schèmes interactifs mobilisés dans plusieurs autres situations. Autrement dit, l'analyse d'un seul incident peut donner accès à une compréhension d'un large éventail de situations (Leclerc *et al.*, p. 18).

¹⁷ Voir la citation originale anglaise en Annexe O.

Dans le cadre de cette recherche doctorale, trois incidents critiques sont choisis par la chercheuse (un incident par cas) pour leur potentiel interculturel. De plus, ces passages de négociation interculturelle sont examinés en s'inspirant des principes de l'analyse des incidents critiques élaborés par Pedersen (1995). Cette approche permet d'analyser des incidents critiques survenus en contexte interculturel. Elle amène à examiner chaque incident critique, mais aussi à repérer les divers éléments qui entrent en jeu comme les circonstances, la relation interpersonnelle, le problème à résoudre et le résultat qui en découle. En adoptant cette approche d'analyse dans la présente étude, il est possible de rendre compte de la négociation interculturelle autour du CV entre la personne scriptrice et la personne lectrice.

3.5.3 Analyse par cas et synthèse des cas

Les stratégies d'analyse précédentes mènent à deux autres étapes : l'analyse en profondeur de chaque cas et la synthèse de tous les cas. Dans un premier temps, la chercheuse examine les données analysées sur chaque cas pour en arriver à broser un tableau le plus précis possible de chacun (Gagnon, 2012 ; Yin, 2018). Comme l'explique Gagnon (2012), « il faut arriver à une description détaillée de chaque cas » (p. 77) et le but est que les cas et leur contexte soient bien approfondis (Yin, 2018). Dans la présente étude, les cas choisis sont scrutés minutieusement et sont présentés avec précision, du premier au troisième cas.

La seconde étape se nomme la synthèse transversale des cas (Yin, 2018). Cette étape est particulièrement associée aux études de cas multiples puisque la personne analyste est invitée à opérer une analyse synthétique de l'ensemble des cas et l'« examen intercas pour dégager les tendances » (Gagnon, 2012, p. 77). Plus précisément, la synthèse transversale procède par la sélection « des catégories ou des dimensions en regardant ensuite les similarités et les différences intragroupes. Il est aussi possible [...] de dresser la liste des similarités et des différences entre chaque cas » (Gagnon, 2012, p. 77). Ce processus est mis en œuvre dans le cadre de la présente étude.

Il faut aussi spécifier que l'approche de Stake (2006) pour l'analyse des cas multiples sert de guide pour la recherche doctorale. Dans son ouvrage *Multiple Case Study Analysis*, Stake (2006) propose

une approche méthodologique pour mener des études de cas multiples. Il encourage ainsi une analyse comparative entre les cas pour identifier les similitudes, les différences et les schémas émergents. Les résultats de l'analyse intercas sont produits, entre autres, à l'aide des matrices d'analyse proposées par ce méthodologiste dans son ouvrage. Ces matrices permettent de cerner la particularité de chaque cas, le caractère unique de certains phénomènes, la pertinence et l'utilité de certains cas, sans compter qu'elles contribuent à cibler les principaux résultats pour chaque objectif de recherche. Dans la présente étude, ces matrices de Stake (2006) servent à la chercheuse pour l'approfondissement et la synthèse des analyses dans les trois cas.

Somme toute, l'analyse des données pour la présente étude multicas se décline en trois temps. En premier lieu, la préparation des données s'effectue avec un formatage approprié. En deuxième lieu, diverses stratégies d'analyse des données sont employées. L'analyse thématique est déployée pour répondre aux objectifs spécifiques 1 et 2 tandis que l'analyse des incidents critiques sert à dégager les résultats pour l'objectif 3. Finalement, deux analyses sont privilégiées pour la thèse, à savoir l'analyse en profondeur de chaque cas et la synthèse transversale des cas. La combinaison de ces stratégies vise à la compréhension fine de chacun des cas et de l'ensemble des cas eu égard aux trois objectifs spécifiques de recherche.

3.6 Rigueur de la recherche

La thèse se poursuit avec la présentation des forces de la méthodologie, c'est-à-dire des éléments méthodologiques qui contribuent à la rigueur scientifique. Dans cet esprit, la pertinence de la triangulation pour la présente étude s'impose comme premier point à aborder. Effectivement, il importe de souligner l'apport de la triangulation des méthodes (Savoie-Zajc, 2011) alors que la présente recherche mise à la fois sur l'observation non participante, la cueillette de documents et l'entrevue semi-dirigée. En combinant les stratégies méthodologiques, il est possible de dégager les différentes facettes de l'objet de recherche et de corroborer certaines données (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Puis, « plusieurs modes de collectes de données compensent les limites de chacun pris individuellement » (Savoie-Zajc, 2011, p. 144). Dans la présente étude, la collecte et l'analyse de textes seules ne parviendraient pas à saisir toute l'ampleur de la négociation interculturelle. En y ajoutant l'observation non participante et la collecte de documents, il est question d'examiner la

négociation interculturelle en contexte et sous différentes facettes. L'entrevue semi-dirigée vient saisir en plus la perspective des personnes participant à cette négociation. Par ailleurs, la triangulation des méthodes d'analyse assure une certaine fiabilité dans la production des résultats et leur interprétation. Dans la présente recherche, une analyse thématique combinée à une analyse d'incidents critiques permet de répondre aux trois objectifs de recherche. L'analyse en profondeur de chaque cas alliée à une synthèse des cas vient à la fois offrir une description riche de chacun des cas et une vue d'ensemble de tous les cas.

Le chapitre de méthodologie se termine sur ces indications de rigueur scientifique. Dans le chapitre suivant, les résultats émanant de cette opérationnalisation méthodologique sont présentés.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre expose les résultats pour les trois cas à l'étude, plus précisément il s'agit des résultats de l'analyse en profondeur pour chacun des cas. Ainsi, dans les sections subséquentes, les résultats pour chacun des cas suivent cette structure : la description de la voix de la personne scriptrice immigrante de français langue seconde (objectif 1); la description de la voix de la personne lectrice francophone (objectif 2); la description du processus de négociation interculturelle entre la personne scriptrice et la personne lectrice (objectif 3); enfin, la conclusion du cas. Pour mémoire, le cas 1 regroupe Fang et Rosalie, le cas 2 se rapporte à François et Rima, tandis que le cas 3 met en lumière Clemencia et Charlotte. La présentation des résultats débute par le premier cas.

4.1 Premier cas : Fang et Rosalie

En guise d'introduction, certaines informations générales au sujet de ce premier cas sont mentionnées. Cette dyade travaille sur un CV écrit de Fang qui cherche un emploi dans le domaine de la comptabilité (voir Annexe I). Le CV que Fang et Rosalie lisent et commentent a été préparé avec une intervenante précédente. Avec Rosalie, Fang en revoit des éléments et en discute. Contrairement à d'autres personnes immigrantes, Fang connaît bien ce document d'employabilité avant d'arriver dans sa société d'accueil puisqu'elle œuvre comme recruteuse dans une entreprise dans son pays d'origine. Dans le cadre de cet emploi, Fang a l'occasion de lire et de sélectionner des CV. Quant à Rosalie, elle termine un baccalauréat en développement de carrière qui inclut une formation sur le CV dans le contexte québécois. Elle finit aussi un cours en counseling qui lui permet de connaître les interventions possibles dans un contexte d'immigration et de diversité culturelle.

4.1.1 Description de la voix de la scriptrice immigrante (objectif 1)

La voix de la scriptrice immigrante, Fang, est décrite à partir de l'analyse thématique effectuée avec les données recueillies. Il s'agit de rendre compte des thématiques qui ressortent de l'analyse pour mieux comprendre la voix de Fang en termes de culture, d'écriture et de réception. En présentant ces thématiques qui caractérisent la voix de Fang comme scriptrice, il est possible de

saisir quels sont les éléments qui participent à la négociation interculturelle pour cette participante. Ainsi, les données analysées amènent à dégager cinq thématiques majeures qui entrent en jeu : 1) sa trajectoire personnelle; 2) ses déclarations sur la culture; 3) ses propos sur le CV comme artefact culturel; 4) ceux sur l'écriture du CV et 5) ceux sur la réception du CV. Chacune de ces thématiques pour cette scriptrice immigrante est détaillée subséquemment.

4.1.1.1 Trajectoire personnelle de Fang

La trajectoire personnelle de Fang est racontée dans cet ordre : son parcours personnel, son parcours postmigratoire, son parcours linguistique, son parcours professionnel et sa situation économique. En traçant cette trajectoire avec ces aspects, les premiers jalons pour mieux comprendre la voix de cette participante sont établis.

L'entrevue semi-dirigée qui est réalisée avec Fang permet de la connaître dans son parcours personnel. Dans cet entretien, la personne qui l'effectue demande à Fang de se présenter et elle répond en ces termes : « J'étais en Chine jusqu'à août 2016. Après, j'ai immigré ici avec ma fille. En Chine, [...], j'étais comptable. Je pense, après le certificat de français, je pourrai prendre des cours de comptabilité¹⁸ ». Dans cet extrait, Fang parle premièrement de son immigration et souligne le fait qu'elle soit venue seule avec son jeune enfant. Contrairement à d'autres participantes de la présente étude, Fang donne peu d'informations sur sa vie personnelle et son parcours prémigratoire. Elle ne spécifie pas non plus les raisons et les circonstances de son immigration. Elle débute avec son arrivée ici et, succinctement, continue avec sa situation familiale. Elle poursuit son autoportrait avec son parcours professionnel en se définissant avant tout comme comptable.

Il y a quand même à dire sur le parcours postmigratoire de Fang. Alors que certains cas de la présente étude exposent des circonstances postmigratoires difficiles, Fang semble sortir de ce schème. Effectivement, d'après Rosalie, Fang se montre solide psychologiquement pour une nouvelle arrivante. Selon ses observations, cette femme semble peu perturbée pour une immigrante

¹⁸ Notez que les extraits des transcriptions des entretiens semi-dirigés avec les personnes participantes puis les extraits des transcriptions des vidéos pour les rencontres de jumelage sont légèrement adaptés dans le présent chapitre pour en assurer la lisibilité.

arrivée au Canada depuis peu. Elle paraît peu affectée par le changement d'environnement et de culture et elle a une vision positive des individus de sa société d'accueil. Rosalie l'exprime de cette façon dans un travail universitaire : « [Fang] vit très peu de stress lié à l'acculturation. Elle dit que les gens qu'elle rencontre sont très gentils avec elle et qu'elle a de la chance ». Rosalie va plus loin en stipulant que Fang semble bien intégrée à sa nouvelle société. Elle le remarque parce que Fang a déjà acquis un certain bagage d'informations sur sa nouvelle société, ce qui lui donne confiance, selon cet extrait de l'entrevue semi-dirigée avec elle :

Rosalie : Je trouve que c'est une personne résiliente et je trouve aussi qu'elle s'est vraiment bien acclimatée, elle s'est bien intégrée en tout cas, ça, c'est certain. Elle a déjà l'air de connaître beaucoup de choses, beaucoup d'amis francophones aussi, elle semblait vraiment en confiance.

Pour ce qui est de sa situation familiale, un travail universitaire de Rosalie communique des informations sur le conjoint de Fang. Cette dernière le rencontre lors de son service policier : « Historique familial : [Fang] a rencontré son mari à Shanghai alors qu'elle était policière dans le nord-ouest de la Chine et qu'elle venait de terminer son diplôme en droit. Elle l'a rejoint en ville peu de temps après ».

Certaines données révèlent par ailleurs le parcours linguistique de Fang et les enjeux qui en découlent. Celle-ci raconte que, dans le cadre de l'activité de jumelage, Rosalie la soutient dans son apprentissage du français, notamment en l'aidant à reformuler des énoncés ou en lui proposant des mots en français qu'elle n'arrive pas à cibler. Fang l'explique ici dans le cadre de l'entrevue semi-dirigée avec elle : « Quand il y a des mots je ne comprends pas, [Rosalie] répète, elle explique avec d'autres phrases plus simples ». D'autres informations sur cette situation linguistique sont livrées par Rosalie. En effet, Fang s'exprime difficilement à l'oral à certains moments de leurs échanges. Rosalie mentionne en entrevue semi-dirigée qu'elle doit parfois aider Fang avec le vocabulaire : « Ça m'arrivait des fois de reprendre certains de ses mots parce qu'elle n'était pas capable de les trouver ». Rosalie juge aussi que le vocabulaire de Fang est parfois limité, comme elle l'explique dans cet extrait d'un travail universitaire : « Difficulté à trouver des mots spécifiques, [Fang] utilise souvent "choses", "quelque chose comme ça" ». En plus de ces limites lexicales, Rosalie stipule que le niveau de français de Fang est au cœur de certains ratés dans la

communication. D'une part, ses déclarations ne sont pas toujours bien comprises par Fang; d'autre part, Fang ne réussit pas toujours à s'exprimer avec justesse, ce qui pourrait causer des malaises et incompréhensions. Voici des propos de Rosalie à ce sujet, tirés de l'entrevue semi-dirigée avec elle :

Rosalie : Il y a aussi que parfois elle utilisait des verbes et des temps de verbe [et] j'ai l'impression que, justement, elle ne maîtrise pas assez le français. Parfois, ça me faisait sentir comme s'il y avait de l'arrogance. Parce qu'elle ne nuance pas assez justement les temps de verbe, le conditionnel et tout ça. Donc, il y a quelque chose là quand elle communique.

À la lumière de cet extrait, Rosalie attribue certains ratés de la communication entre elle et Fang au niveau de français insuffisant de sa cliente. Selon Rosalie, les erreurs dans les modes et les temps verbaux, par exemple, entraînent un manque de nuance, ce qui peut être interprété comme de l'arrogance. Le niveau de français de Fang amène alors des problèmes de communication entre elles.

Il s'agit maintenant de s'attarder au parcours professionnel de Fang. Il est question pour Fang de travailler en comptabilité dans sa nouvelle société d'accueil. Rosalie, dans son travail universitaire, écrit à ce sujet : « Projet très clair, lié directement à sa formation en comptabilité, à ses expériences de travail significatives et à ses intérêts; [elle] dit adorer la comptabilité et la gestion et [elle] valorise la stabilité ». Or, Fang n'œuvre pas uniquement dans le domaine de la comptabilité au cours de sa vie. Cette femme travaille aussi plusieurs années comme policière en Chine. C'est d'ailleurs une grande source de fierté pour elle. Fang raconte en détail le difficile processus de sélection qu'elle réussit pour devenir policière dans son pays d'origine. En voici un extrait :

Rosalie : Comment vous avez eu l'emploi comme policière ?

Fang : En examen.

Rosalie : Ok, vous avez passé un examen ?

Fang : Oui, j'ai passé un examen. *Number one*.

Rosalie : Ah, vous avez, vous êtes arrivée première à l'examen ?

Fang : Oui, la première.

Rosalie : Sur combien de personnes ?

Fang : Sur, euh, 150.

Rosalie : Waouh !
Fang : Cent cinquante personnes, euh, juste trois filles.
Rosalie : Ah oui ?
Fang : Oui, c'était trois filles.
Rosalie : Trois femmes qui ont été prises ?
Fang : Trois femmes, oui.

La participante raconte dans cet extrait l'exploit incroyable d'avoir obtenu le meilleur résultat sur un grand nombre de candidatures lors de l'examen de sélection pour devenir policière. Elle spécifie aussi le peu de femmes ayant réussi dans ce contexte. Fang est très fière de cet accomplissement et elle mentionne dans son CV qu'elle est policière dans son pays d'origine.

Il est important de considérer un événement supplémentaire du parcours professionnel de Fang qui lui confère un sentiment d'efficacité professionnel, soit son ascension rapide dans le domaine de la comptabilité en Chine. En effet, Fang raconte à Rosalie qu'elle accède à plusieurs postes en peu de temps là-bas. Elle en témoigne dans un extrait d'une conversation avec Rosalie :

Fang : Tout d'abord, j'étais commis comptable. Trois mois après, j'étais comptable.
Et non pas, 6 mois après, j'étais *manager* financier.
Rosalie : Oui, c'est ça. Donc, gérant des finances.
Fang : Oui, gérante des finances.
Rosalie : Gérante, ouais. *Manager*, c'est gérante ou gérant en français.
Fang : Gérante des finances. Donc, euh, ici, je pense, euh, cela va arriver aussi comme ça.

Dans cette discussion, Fang révèle qu'elle gravit les échelons rapidement, étant dans un premier temps commis comptable, ensuite comptable, puis gérante des finances. En un court laps de temps, cette femme sait démontrer ses compétences et parvenir à des postes plus importants. Elle affirme qu'elle aura le même parcours au Canada.

Dans la sphère économique, le cas de Fang se distingue. Effectivement, certaines personnes immigrantes sont en situation de précarité financière et sont confrontées à l'obligation de décrocher un emploi bien rémunéré dans les plus brefs délais. À l'opposé, Fang se démarque par son confort financier.

Déjà, dans sa phase prémigratoire, Fang semble dans une situation favorable. Rosalie aborde le sujet dans un travail universitaire : « Bonne situation économique familiale au moment du départ [de Chine. Elle y] possédait déjà une entreprise ». Dans sa société d'accueil, Fang se retrouve aussi dans une position enviable. Par exemple, cette cheffe de famille monoparentale parvient à concilier la poursuite de ses études universitaires en langue française avec la fréquentation de sa fille à temps plein dans une garderie. Elle offre aussi à son enfant toute une panoplie de loisirs (cours de danse, de mandarin, etc.) et elle fait l'acquisition d'une maison au moment du jumelage interculturel. Fang est également propriétaire d'entreprises, ce qui peut témoigner d'une bonne santé financière. Plus précisément, elle possède et gère deux petites entreprises, une en Chine et une à Montréal, selon un écrit universitaire de Rosalie. Finalement, Rosalie fait ce bilan révélateur dans un travail à l'université : « les besoins de la famille sont pleinement satisfaits. [...] L'argent n'est ni un souci ni une valeur pour la cliente ».

Dans cette perspective, Fang ne ressent pas de pression immédiate pour accéder à un emploi afin de subvenir à ses besoins. Rosalie l'explique dans ces deux déclarations issues de l'entrevue semi-dirigée avec elle : « je pense qu'elle est quand même assez à l'aise financièrement pour pouvoir reporter un petit peu son projet d'être employée », puis « en fait, ce qu'elle m'a dit la dernière fois qu'on s'est rencontrées, c'est qu'elle n'a pas l'intention de travailler tout de suite ».

En bref, la situation économique favorable de Fang, tant avant qu'après son immigration, la caractérise en tant que participante immigrante de cette étude. En raison de sa stabilité financière, Fang n'est pas contrainte de chercher un emploi immédiat, ce qui lui offre l'opportunité de se consacrer pleinement à ses études ainsi qu'à la gestion de ses entreprises.

Au terme de cette description de la trajectoire personnelle de Fang, il importe de rendre compte des éléments essentiels. Côté personnel, Fang rencontre son mari alors qu'elle travaille au sein du corps policier en Chine et elle est arrivée récemment au Canada avec sa fille. Elle semble satisfaite de son immigration au Québec. Du côté économique, cette nouvelle arrivante semble confortable financièrement, sans trop de contraintes de temps pour se trouver un emploi. Dans la sphère linguistique, Fang est une apprenante du français langue seconde qui peut compter sur le soutien

linguistique de Rosalie. Cependant, elle connaît encore quelques ratés dans sa communication en français. Quant à son parcours professionnel, Fang nourrit des projets assez précis. Avec son bagage professionnel de Chine, elle désire travailler en comptabilité. Pour finir, Fang est une personne qui a une grande confiance en ses capacités professionnelles, ayant gravi aisément les échelons dans son pays d'origine.

4.1.1.2 Déclarations sur la culture de Fang

Dans les données analysées, Fang exprime certaines positions culturelles qu'il est important de relever. C'est ce qui est classé ici dans les déclarations sur la culture. En fait, cette personne immigrante n'hésite pas à communiquer certaines de ses positions sur la culture, notamment en établissant des comparaisons culturelles.

Par exemple, Fang compare la ville de son pays d'origine, Shanghai, à sa ville d'accueil, Montréal. Elle note des similitudes entre les deux lieux. Elle établit également des ressemblances dans la communication entre les personnes habitant ces deux métropoles. Voici un extrait de l'entretien semi-dirigé avec Fang qui en fait foi :

Fang : Euh, la différence, quelles différences... [...]. Euh, différences, je pense que non.

Interviewer : Dans la façon de communiquer?

Fang : Dans la façon de communiquer, j'ai quelques amis québécois, je pense, c'est la même façon. J'étais en Chine, peut-être parce que j'étais à Shanghai. Donc, j'ai des amis étrangers là-bas, j'ai des amis qui, comment dire, éducatifs.

Interviewer : Oui, qui sont éduqués?

Fang : Oui, oui, oui. Donc, je pense, quand je suis arrivée à Montréal, « oh, c'est la même qu'à Shanghai », la même façon.

Interviewer : Donc, il y a plusieurs cultures, plusieurs... Ok, ok.

Fang : Donc, depuis la première journée, le premier jour, je me sens que je suis à Shanghai, je suis en Chine. Ce n'est pas l'étranger, tout est pareil. Les supermarchés, le transport en commun, comment dire, tout. Peut-être plus facile que Shanghai de vivre ici.

Interviewer : Oui, pourquoi ?

Fang : Parce que les Montréalais sont très intelligents, toujours aimables. Oui, oui, c'est vrai, toujours sympathiques. Et le transport en commun est pratique, très pratique. Pour le climat, je pense qu'il y a des personnes qui n'aiment pas le climat de l'hiver à Montréal. Mais pour moi, ma ville natale, en Chine, le climat de ma ville natale, presque la même qu'à Montréal.

Dans cette conversation, les comparaisons culturelles sont repérables. Dans un premier temps, Fang perçoit peu de différences dans la façon de communiquer des personnes de Shanghai et de Montréal. Elle attribue principalement ces similarités au fait qu'elle fréquente des personnes éduquées et que la diversité culturelle est présente dans ces deux villes. Dans un second souffle, elle voit des points communs dans son environnement, que ce soit à Shanghai ou à Montréal. Les éléments similaires se retrouvent, entre autres, dans les services comme les commerces ou les transports. Fang revient dans une troisième analyse sur les avantages de sa nouvelle ville, plus spécifiquement sur la vie qui est plus facile à Montréal. Elle attribue cette facilité à l'intelligence et à l'amabilité des gens de la métropole montréalaise. D'après elle, ces gens sont toujours agréables et ils ont des modalités de transport pratiques. Fang termine les comparaisons entre ici et là-bas en notant un climat hivernal assez similaire.

Cette série de déclarations de Fang fait émerger deux constats. Premièrement, Fang perçoit principalement des similarités entre les personnes de sa culture d'origine et de sa culture d'accueil, de même qu'entre sa ville d'origine et sa ville d'accueil. En outre, Fang expose les caractéristiques positives de son nouvel environnement et de sa population. En tant que nouvelle arrivante, Fang semble voir sa société d'accueil d'un bon œil.

4.1.1.3 CV comme artefact culturel

Ces déclarations sur la culture sont à mettre en relation avec le point de vue de Fang sur le CV comme artefact culturel. Ici, le CV est appréhendé comme un produit qui peut être propre à une culture donnée. Même si le CV est un document d'employabilité qui se retrouve dans plusieurs pays, il n'est pas utilisé partout et de la même façon, puis il peut varier en forme et en contenu d'un contexte culturel à l'autre. Dans le cas de Fang, elle aborde le CV comme produit culturel en pointant des particularités de forme linguistique et de contenu informationnel.

Autant Fang entrevoit peu de différences culturelles entre Montréal et Shanghai, autant elle affirme que le CV est un document quelque peu différent d'un pays à l'autre, d'une langue à l'autre. Dans un premier exemple, Fang explique des modalités du CV en Chine :

Fang : Parce que le CV en anglais, la lettre de présentation en anglais, je dirais, comment dire, parfaits, je dirais des formats très parfaits. Parce qu'en Chine quand on cherche un travail, on doit fournir deux CV. Un en chinois, un en anglais.

Interviewer : Ah oui, pourquoi ils demandent ça en anglais?

Fang : Parce que pour des personnes qui veulent travailler avec des compagnies à l'étranger. Et même si [ce sont] des entreprises chinoises, elles demandent pour les emplois à parler et à écrire très bien en anglais. Donc, le CV et la lettre de présentation c'est le, comment dire, une preuve?

Interviewer : Oui, une preuve.

Fang : Oui, une preuve pour le niveau d'anglais.

Interviewer : Ah oui, ça montre votre niveau d'anglais.

Fang : Oui, oui, oui.

Dans cet extrait, Fang mentionne divers éléments du CV en Chine. D'abord, il existe un lien entre le CV et la lettre en disant qu'ils peuvent être en anglais et qu'ils doivent être parfaits. Fang explique que ces documents sont à ce moment-là une preuve de la maîtrise de la langue anglaise. Il est possible de déceler une autre particularité du contexte chinois, à savoir que les personnes candidates doivent fournir deux CV : un dans la langue locale (le chinois) et un en anglais. Ces éléments révèlent ce document d'employabilité avec ses particularités culturelles en Chine, donc le CV comme artefact culturel. Fang fait aussi état de différences dans le contenu informationnel du CV, comme il en sera question ci-après.

Fang rend compte d'autres particularités du CV qui est différent dans le contexte culturel de son pays d'origine. Ainsi, elle raconte comment le CV en Chine doit inclure certaines informations personnelles sur le candidat. Cette participante en fait part dans le cadre de l'entretien semi-dirigé mené avec elle :

Fang : En Chine, on doit inclure une liste avec âge, date de naissance, féminin, masculin, tout sur le CV. Toutes les informations personnelles, oui, tout.

Interviewer : Mettez-vous une photo?

Fang : Oui, avec des photos. Mais pas toutes les entreprises demandent des photos. Juste quelques. Mais au Québec, pas besoin des informations personnelles. C'est la différence. Pour le reste, presque le même.

Selon Fang, le CV connaît certaines variations culturelles, mais il ne change pas complètement de format. Une des distinctions se situe dans l'inclusion des informations personnelles. Le CV en Chine contient certaines informations personnelles : la date de naissance, l'âge, le genre et parfois une photo de la personne candidate.

Pour récapituler, Fang souligne que le CV est un document quelque peu distinct en Chine. Il peut être en deux langues (chinois et anglais) pour refléter les compétences linguistiques. Le CV en Chine partage certaines similitudes avec le Québec, sauf en ce qui concerne l'intégration de certaines informations personnelles.

4.1.1.4 Écriture du CV

Dans la perspective où le CV est le produit d'une culture donnée, il existe des conventions et des stratégies d'écriture privilégiées dans un contexte culturel. Fang connaît certaines conventions et stratégies rédactionnelles puisqu'elle a déjà travaillé son CV au Québec avec une autre intervenante. Des extraits où Fang discute de ces impératifs d'écriture sont dégagés ici. Ces passages montrent que Fang possède des connaissances sur l'écriture du CV.

Dans une première discussion qui est mise en lumière, Fang s'entretient avec Rosalie des conventions rédactionnelles sur la longueur du CV. Selon les écoles de pensée, les tendances ou les contextes de recherche d'emploi, il peut être suggéré aux personnes candidates de garder le CV le plus concis possible. Dans cet esprit, Fang croit qu'il faut garder le CV en une seule page :

Fang : Je pense qu'il faut toujours une page. Non ?

Rosalie : Non, pas nécessairement, mais vous pouvez le faire en une seule page. Vous voyez, ça tient sur une page, mais si jamais ça dépasse, ce n'est pas grave.

Fang : [L'intervenante précédente] m'a dit que c'est mieux de rester à une page.

Rosalie : Oui, ben, oui. C'est ça. Ça dépend tellement de chaque employeur. C'est sûr que si vous allez par exemple postuler pour une grande entreprise où il n'y a pas beaucoup de temps pour lire le CV, c'est toujours mieux sur une page. Mais sinon...

Dans cette discussion, il est clair que Fang connaît une convention rédactionnelle pour le CV : celle d'en faire un document qui tient sur une seule page. De l'avis de Rosalie, cette convention n'est

pas si stricte, mais Fang prétend que cette longueur est souhaitable. D'ailleurs, le CV de Fang, qui a été recueilli et analysé pour la présente étude, fait une page (voir Annexe I).

Dans les données analysées, Fang ne fait pas mention d'autres conventions rédactionnelles. Cependant, avec l'extrait cité précédemment, l'expérience professionnelle que possède Fang, sans oublier les informations qu'elle a transmises sur les similarités du CV au Québec et en Chine, laissent entendre qu'elle connaît des conventions rédactionnelles pour l'écriture du CV.

Les résultats des analyses font également ressortir les connaissances de Fang concernant les stratégies rédactionnelles du CV. Les stratégies rédactionnelles constituent les choix effectués à la rédaction d'un CV pour, notamment, le rendre plus efficace, plus lisible ou plus attrayant. Or, il semble que la scriptrice (Fang) possède dans sa boîte à outils certaines de ces stratégies. Un extrait où ce savoir de Fang refait surface est examiné.

Dans la rédaction de son CV, Fang adopte une stratégie rédactionnelle qui peut paraître surprenante, mais qui vise à annoncer son potentiel à la personne qui lit son CV. Fang inscrit dans son objectif professionnel trois postes différents. La pratique courante au Québec est d'inclure un seul emploi convoité dans l'objectif professionnel. Pour sa part, Fang en expose trois. Voici l'extrait de son CV qui montre cette stratégie qu'elle a adoptée (voir Figure 4.1).

Figure 4.1 Premier extrait du CV de Fang

OBJECTIF PROFESSIONNEL ET SYNTHÈSE DE L'EXPÉRIENCE

Aimant relever de nouveaux défis, j'aspire à faire partie d'une équipe stimulante et à obtenir un poste en tant que commis comptable, technicienne comptable ou commis de bureau.

- 11 ans d'expérience comme comptable spécialiste
- 10 ans d'expérience dans le domaine des exportations et importations
- Langues parlées et écrites : français, anglais et mandarin chinois
- Compétences informatiques : Word, Outlook, PowerPoint, Excel, Quickbooks, SAP

Dans cet extrait du CV, l'objectif professionnel et les emplois visés apparaissent en premières lignes : « obtenir un poste en tant que commis comptable, technicienne comptable ou commis de bureau ». Cette stratégie rédactionnelle peut être mise en relation avec le parcours professionnel de Fang. Comme il est mentionné précédemment, Fang connaît une ascension professionnelle rapide

dans le domaine de la comptabilité dans une entreprise en Chine. Elle est aussi une personne qui a grande confiance en ses capacités professionnelles. En conséquence, elle croit qu'une fois qu'elle entre dans une entreprise au Québec, elle peut certainement gravir rapidement les échelons comme elle le fait en Chine. Fang opte donc pour afficher le parcours souhaité dans son objectif professionnel. Cette stratégie rédactionnelle permet d'annoncer ses aspirations à la personne qui lit le CV.

En somme, les exemples de convention rédactionnelle (le CV en une page) et de stratégie rédactionnelle (inscrire le parcours souhaité dans l'objectif professionnel) montrent les connaissances que Fang possède concernant l'écriture du CV. Il est maintenant question de ses connaissances sur la réception du CV.

4.1.1.5 Réception du CV

Il s'agit d'examiner si Fang possède des connaissances sur la façon de recevoir, de lire et d'interpréter le CV. Ainsi, il est possible de statuer que Fang connaît certaines pratiques de lecture du CV, sans compter qu'elle a la capacité de concevoir mentalement le lecteur imaginé de ce document. Ces deux aspects sont détaillés ici.

Dans les données analysées pour le premier cas, des informations sont transmises sur les pratiques de lecture du CV. Ces pratiques sont des actions accomplies par la personne qui lit un CV (par exemple, un survol ou une lecture partielle du CV). Puisque Fang œuvre comme recruteuse en Chine, elle est au fait des pratiques de lecture du CV alors qu'elle a la tâche de sélectionner des candidatures dans le cadre de ce travail. De ce point de vue, il importe d'examiner un extrait de l'entretien semi-dirigé mené avec Fang alors qu'elle rapporte comment elle lit très rapidement les CV à l'époque où elle travaille en Chine :

Fang : C'est parce qu'il y a trop de personnes [rire]. Quand j'étais en Chine, je suis *manager* des finances. Donc, je, comment on dit, j'embauche ? Des personnes pour mon département. Quand j'ai regardé le CV, juste deux secondes, trois secondes, passe, passe, passe. Je n'ai pas le temps pour la lettre de présentation. Même s'il écrit la lettre de présentation, « bonjour monsieur », je n'ai pas le temps. J'ai juste, comment on dit *pay attention to* ?

Interviewer : Oui, porte attention.

Fang : Oui, porte attention à la carrière, au diplôme, est-ce qu'il a les capacités, sinon, passe, passe, passe. On n'a pas le temps.

Dans ce passage, Fang explique qu'elle doit trier un grand nombre de CV alors qu'elle est recruteuse et qu'elle passe les nombreuses candidatures rapidement. D'ailleurs, elle décrit la durée de son survol de chaque CV à deux ou trois secondes. Elle rapporte aussi que la lecture se limite à quelques éléments spécifiques (carrière, diplôme, capacités), puis elle mentionne qu'elle ne prend pas le temps de lire la lettre de présentation. Au final, cet extrait met en évidence trois pratiques de lecture : la lecture rapide, la lecture d'éléments ciblés et la non-lecture de la lettre de présentation qui accompagne le CV. Cette connaissance peut l'amener à préconiser un CV court (1 page), car Fang sait que certaines personnes – les lecteurs imaginés pour le CV – peuvent procéder rapidement lors du tri des documents d'employabilité.

Fang possède aussi cette capacité à imaginer la personne qui lit son CV, ses croyances et son interprétation. Effectivement, le lecteur imaginé est une entité présente dans les propos de Fang. Il faut préciser que ce lecteur imaginé représente cette entité qui lira éventuellement le CV, une personne qui est imaginée (une personne du recrutement par exemple) dans sa lecture du document. Cette entité virtuelle est nommée ici lecteur imaginé parce qu'elle est le fruit de l'imagination des personnes participantes à la recherche, en l'occurrence de l'imagination de Fang.

Dans un passage où Rosalie et Fang discutent du CV, ce lecteur imaginé est évoqué. Dans cet exemple, Fang ne souhaite pas inclure une expérience professionnelle dans son CV parce qu'elle imagine la réaction de cette personne lectrice :

Rosalie : Pourquoi est-ce que les employeurs trouveraient ça mal que vous ayez une entreprise, selon vous ?

Fang : Peut-être il va penser que je suis... Je ne vais pas travailler très longtemps pour cette entreprise, pour son entreprise.

Rosalie : Mm-hmm.

Fang : Peut-être il va penser que vous êtes déjà très capable pour une entreprise. Euh, pourquoi tu veux travailler pour moi ? Peut-être tu vas travailler quelques mois, après tu vas partir. Euh, je pense, j'imagine.

Il est possible de cerner dans cet extrait la présence fictive d'une personne qui réagit au CV de Fang eu égard à son expérience entrepreneuriale. D'après Fang, cette personne interprétera cette mention comme un signe d'un passage temporaire dans la nouvelle entreprise. Néanmoins, comme Fang le dit elle-même, c'est du domaine de l'hypothèse, de l'anticipation (« je pense, j'imagine ») parce que ce scénario n'est pas validé.

Les paragraphes précédents font état des propos de Fang pour ce qui est de la réception. Il apparaît que cette scriptrice immigrante possède un certain savoir sur la manière de recevoir un CV. Avec les données dégagées, il est possible de constater que Fang est consciente des pratiques de lecture du CV et qu'elle peut se figurer un lecteur imaginé de ce document. Ces propos de Fang pour ce qui est de la réception découlent de son expérience professionnelle de recruteuse en Chine.

4.1.1.6 Conclusion pour l'objectif 1 cas 1

À ce stade du chapitre de résultats, il s'agit de récapituler les principaux résultats de l'objectif 1 du cas 1. Le but s'avère de décrire la voix de la scriptrice immigrante de français langue seconde qu'est Fang relativement aux cinq thématiques qui sont ressorties des analyses. Il se dégage que la trajectoire personnelle de cette scriptrice est à prendre en compte. Ensuite, ses déclarations sur la culture et ses propos sur le CV en tant qu'artefact culturel viennent fournir des informations précieuses sur la voix de cette scriptrice. De plus, ses connaissances sur les conventions et les stratégies rédactionnelles sont des éléments à garder en tête. Enfin, Fang peut concevoir divers aspects de la réception de son CV, dont les pratiques de lecture et les réactions d'une entité lectrice imaginée.

Cela étant dit, il devient pertinent d'entreprendre la caractérisation de la voix de la lectrice francophone associée au cas 1 (Rosalie). Ces deux entités sont parties prenantes dans la négociation interculturelle autour du CV et il revêt une importance significative de les appréhender dans leurs particularités respectives.

4.1.2 Description de la voix pour la lectrice francophone (objectif 2)

Dans ce premier cas, la lectrice francophone de la société d'accueil, Rosalie, travaille avec sa partenaire, Fang, pour améliorer le CV de cette dernière. Rosalie arrive dans cet échange avec son bagage, ses connaissances, son parcours. Il importe alors de désigner ce qui appartient à Rosalie pour mieux saisir sa voix et sa participation dans la négociation interculturelle autour du CV.

Les analyses effectuées amènent à dégager quatre thématiques saillantes du côté de Rosalie, thématiques qui sont dégagées l'une à la suite de l'autre : 1) sa trajectoire personnelle; 2) ses déclarations sur la culture; 3) ses propos sur l'écriture du CV et 4) ceux sur la réception de ce document.

4.1.2.1 Trajectoire personnelle

L'analyse des données permet de faire ressortir quelques informations sur la trajectoire de Rosalie, surtout des renseignements sur son parcours professionnel. Rosalie laisse filtrer dans les données des informations sur sa formation universitaire en psychoéducation et en développement de carrière. Elle parle aussi de ses projets pour les années à venir dans l'extrait suivant de l'entretien semi-dirigé :

Rosalie : En fait, moi, c'est ça, je termine mon bac, maintenant. Il me reste à peu près un mois de travaux, d'examens. Je m'en vais à la maîtrise en counseling de carrière. Dans le but, justement, de devenir conseillère en orientation. Je compte la faire sur 3 ou 4 ans, donc plus à temps partiel. Puis, présentement, je travaille déjà dans le domaine, mais je suis dans la fonction publique : je travaille pour Emploi-Québec. Ce que je fais, c'est que je réfère des gens à des mesures d'employabilité, surtout. Puis, j'ai l'intention de garder cet emploi-là aussi longtemps que je peux parce que c'est quand même une belle expérience pour moi. Donc, mes projets, à plus court terme, c'est à peu près ça, de compléter la maîtrise et tout ça.

Plusieurs informations sur le parcours professionnel de Rosalie viennent poindre dans cet extrait d'entrevue. D'abord, il y a ses études au baccalauréat complétées et la poursuite de ses études à la maîtrise. Rosalie possède ainsi un certain bagage universitaire dans le domaine du développement de carrière. De plus, Rosalie travaille dans la fonction publique québécoise à temps partiel. Elle a

alors une expérience de travail dans son domaine. Elle désire aussi devenir conseillère en orientation. Ces éléments concernant Rosalie introduisent une autre dimension pertinente à explorer, à savoir ses déclarations sur la culture.

4.1.2.2 Déclarations sur la culture

Il apparaît pertinent d'examiner les déclarations sur la culture de Rosalie pour mieux plonger dans son univers culturel. Or, il ressort quatre constats quant à la culture : 1) Rosalie dit avoir été peu exposée à la diversité culturelle; 2) il semble difficile pour elle de cerner ce qui appartient ou non à la culture et elle ne met pas la culture au centre de ses préoccupations; 3) elle entrevoit des similarités et des différences culturelles dans son travail avec Fang; et 4) elle se pose comme médiatrice culturelle dans certaines interventions. Ces éléments relatifs à la culture sont expliqués subséquemment.

Premièrement, Rosalie raconte comment l'activité de jumelage interculturel a été une nouvelle expérience pour elle. Ayant surtout travaillé avec une clientèle francophone de la majorité québécoise, elle a été peu exposée à la diversité culturelle. Elle justifie aussi son manque de contact avec des personnes d'autres cultures par ses origines en périphérie de Montréal : « Moi-même, en fait, je viens quand même [de l'extérieur de Montréal], puis là-bas, il n'y a pas une très grande diversité culturelle. Donc, c'est sûr que [le jumelage interculturel] m'a donné beaucoup d'expérience » (extrait de l'entrevue semi-dirigée menée avec elle). Cette déclaration de Rosalie vient ancrer sa perspective interculturelle alors qu'elle se dit peu expérimentée en matière de diversité culturelle et qu'elle peut bénéficier de son jumelage avec Fang.

Deuxièmement, Rosalie explique que la composante culturelle est difficile à saisir pour elle. Bien qu'elle parvienne à appréhender certains éléments distincts au cours de ses interactions avec Fang, elle exprime son incapacité à saisir les subtilités culturelles. Voici les propos qu'elle tient à ce sujet dans un extrait de l'entretien semi-dirigé :

Rosalie : Sinon, par rapport à la culture, bon c'est sûr que dans la simulation d'entrevue que j'ai faite avec elle, je lui ai demandé de parler d'elle, puis elle n'est vraiment pas habituée de faire ça. Donc, ça a été plus difficile, mais en même temps je voulais vraiment travailler ce côté-là. Mais encore là, ce qui lui appartient à elle et ce qui

appartient à sa culture, c'est vraiment, pour moi, c'est extrêmement flou. [...] Ce n'est pas une chose sur laquelle j'ai vraiment mis beaucoup d'accent dans mon intervention.

À travers ces paroles, Rosalie remarque que Fang ne présente pas le réflexe de discuter de sa propre personne, même lors d'une simulation d'entretien d'embauche. Cependant, Rosalie ne se prononce pas sur la différence culturelle qu'il pourrait y avoir ici et n'identifie pas d'élément culturel dans cette situation. De son point de vue, la culture est difficile à saisir et elle n'adapte pas ses interventions dans cette perspective. Cette perception a des incidences puisque Rosalie prétend aussi qu'elle apprend peu en matière de culture dans le cadre du jumelage. À la question sur ses apprentissages dans le cadre du jumelage, elle répond en entretien semi-dirigé : « C'est sûr que j'ai eu des informations sur la culture, mais je dirais que ce n'est pas aussi important comme apprentissage ».

Ainsi, Rosalie affirme que le facteur culturel n'est pas au centre de ses préoccupations. Toutefois, elle tente de mettre de côté les préjugés et les croyances qui peuvent nuire à ses interventions. Rosalie l'explique en entrevue de recherche :

Rosalie : C'est vraiment ça le plus important. Donc, c'est sûr que tout ce qui est empathie, le fait d'explorer le vécu de la personne qui est devant moi, mais de manière à ce que mes préjugés, mes croyances, mes pensées, tous ces éléments ne viennent pas en contradiction et ne viennent pas modifier mes interventions. Puis ça, c'est la même chose, peu importe la culture de la personne.

Il est possible de constater dans les déclarations de Rosalie qu'elle veut mettre l'accent sur l'empathie et le parcours de la personne accompagnée. D'après elle, il s'agit d'aller au-delà de certains filtres (préjugés, croyances, pensées), et ce, indépendamment de l'origine culturelle de l'individu.

Troisièmement, il faut considérer le fait que Rosalie identifie certaines similarités et différences culturelles dans ses interactions avec Fang. Par exemple, Rosalie statue qu'il est peu question de culture avec Fang parce que les similarités culturelles prédominent selon sa partenaire. Voici un extrait de l'entretien semi-dirigé qui le démontre :

Interviewer : Est-ce qu'ensemble, [Fang et toi] vous avez parlé de la langue et de la culture chinoises?

Rosalie : On en a parlé un peu. Mais bien franchement, elle avait l'air justement, comme en lune de miel. C'est-à-dire qu'elle disait « ah, mais la Chine et ici, c'est la même chose ». Pis là j'étais comme « Ah ! Ok ». Je suis allée explorer un peu. En fait, elle m'a dit qu'elle vient du nord-ouest de la Chine et que là-bas, il fait froid. Comme ici. C'est comme si elle revenait un peu à sa ville natale pour ce qui est du climat. Ensuite, elle m'a dit « ben Montréal, c'est une grande ville, Shanghai aussi ». Bon, à des échelles différentes, mais elle avait tendance à souligner beaucoup ce qui était, comment dire, ce qui était commun aux deux. C'est sûr que par rapport à l'emploi, elle m'a dit des choses qui divergeaient un petit peu du Québec, mais sinon, c'était vraiment, comme si c'était tout pareil. Tout est parfait, et tout ça.

Dans ces affirmations, Rosalie rapporte la lune de miel de Fang et le fait qu'elle explore peu les différences culturelles avec cette dernière. Selon Rosalie, il n'existe en fin de compte que peu de différences, si ce n'est par rapport à l'emploi. En général, Fang et Rosalie mettent le cap sur les similarités culturelles dans le cadre de leurs rencontres.

Si la culture est peu ressortie dans ses interactions avec Fang, Rosalie remarque toutefois une différence culturelle alors qu'elle travaille la simulation d'entrevue avec cette personne immigrante. Voici sa déclaration qui en témoigne dans l'entretien semi-dirigé :

Rosalie : Le fait de parler d'elle. [Fang] m'a dit carrément à un moment donné « parler de moi, ce n'est pas bon, ce n'est pas bon ». Là, j'y ai dit « ben ok, qu'est-ce que tu veux dire? ». Pis c'est ça, c'est qu'elle n'est pas habituée, puis en plus, ce n'est pas quelque chose qui était encouragé. Alors qu'ici, parler de soi, c'est quelque chose de fortement encouragé pour faire sa place dans la société. Ce sont les grosses différences que j'ai remarquées.

Dans cet extrait, Rosalie identifie une différence culturelle : le discours sur soi est fréquent et valorisé dans la société d'accueil, ce qui n'est pas le cas chez Fang, personne immigrante d'origine chinoise. Cet impératif culturel se pose alors qu'elle et Fang simulent l'entrevue d'embauche.

En quelques mots, les paragraphes précédents montrent que Rosalie réussit à pointer des similarités culturelles, mais aussi des différences culturelles observées dans ses échanges avec Fang. Même si

Rosalie ne veut pas voir la culture, celle-ci transparait tout de même dans les interactions avec sa jumelle.

Quatrièmement, les déclarations sur la culture de Rosalie viennent aborder la médiation culturelle alors que Rosalie se pose comme représentante de la société d'accueil. Il est possible de le constater dans l'extrait suivant de l'entrevue de recherche avec elle :

Rosalie : Dans les interventions, je ne sais pas si justement ça relève d'elle, de sa personnalité, ou de son éducation, sa culture, mais elle avait tendance à...Ça m'est arrivé de prendre un certain rôle de médiation, c'est-à-dire d'experte de ma propre culture, celle dans laquelle j'ai grandi. Moi, je viens [d'ici], puis elle avait tendance à souvent réfuter ce que je disais. Oui, c'est ça, ça lui arrivait souvent. Des suggestions que je faisais et tout ça, surtout par rapport à son domaine, par rapport à l'emploi. Donc, j'ai tôt fait de changer de rôle à un moment donné. Je me suis dit « bon, elle est l'experte de son contenu, moi je vais juste me concentrer sur l'attitude générale ».

Dans ces explications de Rosalie, il ressort encore une fois une culture aux contours flous, qui se distingue mal de la personnalité ou de l'éducation du point de vue de cette jeune francophone. Pourtant, Rosalie raconte qu'elle est confrontée aux contestations et aux réfutations de Fang, qui se montre experte de son domaine professionnel. La stratégie de Rosalie est alors de se poser en médiatrice culturelle, c'est-à-dire en experte de sa culture qu'elle peut transmettre à Fang, qui est d'une autre culture d'origine. Si Rosalie ne tient pas compte de la composante culturelle, elle s'en sert tout de même pour légitimer son intervention et changer de rôle en tant que médiatrice culturelle auprès de Fang.

Avant d'aller plus loin, il est possible de résumer les déclarations sur la culture de Rosalie. Cette intervenante francophone dit d'abord rencontrer des difficultés à reconnaître la culture chez Fang. Rosalie veut ensuite demeurer dans l'empathie, dans l'exploration du vécu de Fang, tout en laissant de côté certains filtres (préjugés, croyances, pensées) qui peuvent miner ses interventions. De ce point de vue, elle aborde la personne sans trop tenir compte de la culture. De plus, Rosalie voit davantage de similarités que de différences culturelles avec Fang. Elle cerne tout de même quelques dissemblances culturelles (ne pas vouloir parler de soi en emploi). Rosalie se retranche enfin dans

sa culture première alors que sa jumelle s’oppose à elle. Elle dit se positionner comme représentante de la société d’accueil et jouer le rôle de médiatrice culturelle avec sa jumelle.

4.1.2.3 Écriture du CV

En tant que représentante de la société d’accueil, et avec sa formation en développement de carrière, Rosalie semble investie de certaines connaissances sur l’écriture du CV. Dans cette perspective, les parties subséquentes exposent les propos de Rosalie sur les conventions rédactionnelles du CV, puis ceux sur les stratégies rédactionnelles. Ces résultats montrent le bagage en écriture de Rosalie, qui nourrit sa voix et la négociation interculturelle avec Fang.

Rosalie rappelle à quelques reprises les conventions rédactionnelles relatives au CV, plus particulièrement celles qui sont fréquemment employées au Québec. Ces conventions se révèlent particulièrement dans son discours puisqu’elle emploie à quelques reprises l’adverbe « habituellement » pour signifier les normes de la société d’accueil. Cet extrait, où le mot « habituellement » est mis en gras par la chercheure, en témoigne :

Rosalie : Je ne sais pas ce que vous en pensez, mais je ne sais pas si c'est vraiment nécessaire, mais c'est sûr qu'**habituellement** dans un CV quand on écrit les expériences professionnelles et qu'on met des compétences en dessous, c'est toujours bien. Pour toutes les expériences qu'on met, on met quand même des descriptions.

L’extrait mis en exergue expose des paroles de Rosalie reprises d’une conversation avec Fang. Rosalie y explique ce qui est couramment fait au Québec dans le cadre d’un CV en français. Avec l’adverbe « habituellement », Rosalie dégage une convention adoptée par plusieurs dans l’écriture du CV. Dans l’extrait, il est question d’une convention qui consiste à identifier une expérience professionnelle et à y ajouter au-dessous les compétences liées à cette expérience, ou encore à fournir une description de celle-ci. Tout compte fait, cet exemple montre que Rosalie possède des connaissances sur les conventions rédactionnelles du CV dans le contexte québécois.

Rosalie démontre également une aptitude à proposer des stratégies rédactionnelles à Fang en vue d’optimiser son CV. Rosalie possède les compétences nécessaires pour formuler diverses stratégies

en fonction de la nature spécifique du problème à résoudre. À titre d'exemple, dans une discussion avec Fang, Rosalie recommande la stratégie rédactionnelle de faire ressortir les compétences acquises ailleurs dans le CV. Voici les propos de Rosalie tirés d'une conversation avec Fang :

Rosalie: Donc, je me dis, si vous voulez, si vous ne voulez pas détailler ce poste-là, peut-être que ce que vous voulez mettre en preuve ici, vous pourriez, euh, le mettre en évidence ailleurs dans votre CV. Par exemple dans la synthèse de l'expérience ou dans atout distinctif. Vous pouvez parler du respect des règles.

Ces affirmations de Rosalie sont tirées d'un échange avec Fang. Dans cette prise de parole, il est question d'un poste que Fang peut détailler. Voyant que cette option ne plaît pas à Fang, Rosalie propose une autre stratégie rédactionnelle : celle de mettre de l'avant les compétences développées dans le cadre du poste dans une autre rubrique. Cet exemple montre que Rosalie possède un certain bagage lui permettant d'offrir plusieurs possibilités de rédaction à sa partenaire, en l'occurrence d'autres stratégies rédactionnelles.

En guise de conclusion pour la thématique de l'écriture, il faut rappeler que Rosalie soumet des propositions à Fang pour l'écriture de son CV. Avec les exemples dégagés, il est constaté que Rosalie est capable de guider Fang dans l'écriture du CV, entre autres en exposant des conventions et des stratégies rédactionnelles pour le contexte québécois francophone.

4.1.2.4 Réception du CV

Il est question de la réception, c'est-à-dire de tout ce qui a trait à la lecture du CV et à son interprétation. En fait, les données analysées font émerger des conventions interprétatives relatées par Rosalie. Les autres aspects comme les pratiques de lecture ou le lecteur imaginé ne sont pas ressortis des analyses, contrairement à d'autres personnes participantes de cette étude. Cela étant dit, ces conventions en réception sont examinées ci-après.

En tant que lectrice francophone, Rosalie interprète le CV de Fang en se basant sur des conventions spécifiques, c'est-à-dire des conventions interprétatives largement adoptées par les personnes lectrices au sein du contexte culturel québécois francophone. Par exemple, Rosalie fait valoir qu'à

la lecture du CV de Fang, elle peut entrevoir les similarités des tâches de comptable en Chine versus au Québec. Voici un extrait de la discussion entre Rosalie et Fang à ce sujet :

Rosalie : Oui, mais c'est parce que nous, on s'est dit, "mais ici et là-bas, ça peut être quand même différent".

Fang : Mm-hmm.

Rosalie: Vous comprenez ? Parce que ça a été fait... On voit ici quand même que... Ok, vous avez été comptable à deux reprises dans deux entreprises différentes en Chine.

Fang : Mm-hmm.

Rosalie : Mais on voit par les compétences que vous avez mises ici que c'est très, très semblable à ce qu'un comptable fait ici finalement.

Dans cet extrait de conversation, Rosalie lit des éléments du CV et partage avec Fang comment elle interprète ces éléments du document. Rosalie effectue la lecture des tâches de comptable de Fang en Chine et elle est capable d'y repérer des correspondances avec les tâches en comptabilité au Québec. Rosalie connaît ainsi les conventions interprétatives, c'est-à-dire les façons habituelles de lire le CV au Québec pour y repérer des similitudes entre l'étranger et la société d'accueil.

Cette section consacrée à la voix de la lectrice francophone de la société d'accueil (Rosalie) se termine en rappelant ses traits distinctifs. Rosalie possède son bagage comme lectrice francophone avec sa formation universitaire et son expérience professionnelle en employabilité. Elle a peu conscience des différences culturelles qui entrent en jeu dans son interaction interculturelle avec Fang. Elle veut tout de même que ses préjugés et croyances ne viennent pas entraver ses interventions. Elle ne met pas non plus la culture comme pierre d'assise dans ses interactions avec Fang, mais elle se considère comme représentante de la société d'accueil et médiatrice interculturelle. Rosalie fait montre de certains savoirs sur l'écriture du CV (conventions rédactionnelles, stratégies rédactionnelles). Pour la réception, Rosalie est habilitée à dégager comment sont décryptés des passages du CV en fonction de conventions interprétatives adoptées dans le contexte culturel québécois.

Après avoir décrit la voix de la scriptrice immigrante de langue seconde, Fang, et celle de la lectrice francophone, Rosalie, du premier cas, il est temps de plonger plus à même dans la négociation interculturelle autour du CV.

4.1.3 Description du processus de négociation interculturelle (objectif 3)

À certains moments de leur rencontre de jumelage, Fang et Rosalie discutent d'éléments du CV de Fang. Les deux participantes livrent leur avis, elles échangent diverses informations pour en arriver à un accord, à leurs choix et à leur vision sur ces éléments du CV. Dans la présente étude, ces extraits témoignent de la négociation entre les interlocutrices de culture différente, c'est-à-dire de la négociation interculturelle.

Dans les pages qui suivent, il est question de cette négociation interculturelle entre Fang et Rosalie. Pour ce faire, un incident de négociation est sélectionné par la chercheure et examiné de plus près. Cet incident est analysé parce qu'il est singulièrement évocateur et qu'il fait ressortir certains rouages de la négociation interculturelle.

Pour le cas 1, l'incident présente une discussion sur l'expérience de policière de Fang, à savoir si celle-ci doit être détaillée ou non dans le CV. Pour mieux dégager le processus de négociation interculturelle pour cet incident, la structure suivante est adoptée : 1) la description de la relation interpersonnelle entre Fang et Rosalie; 2) le résumé de la rencontre de jumelage interculturel dans laquelle s'insère l'incident; 3) la présentation de l'incident de négociation interculturelle; et 4) l'analyse détaillée de l'incident de négociation interculturelle. Sans plus attendre, la relation interpersonnelle entre Fang et Rosalie est abordée dans la section suivante.

4.1.3.1 Relation interpersonnelle

Pour mieux définir cette relation interpersonnelle entre Fang et Rosalie, différents aspects sont soulevés et examinés de plus près. Par exemple, il s'agit de dégager les perceptions que ces participantes ont l'une de l'autre, les difficultés et les changements de cap dans la dynamique relationnelle. Mais avant tout, il faut esquisser les premiers traits de cette relation qui se veut cordiale.

La relation entre ces deux personnes peut être qualifiée de cordiale. Les dialogues qui sont analysés et les propos des deux participantes ne laissent entendre aucun dérapage, aucun conflit majeur. Les données recueillies pour ce cas laissent croire que les deux participantes développent une relation professionnelle qui est marquée par le respect et la politesse. De plus, les confrontations ou les frictions sont peu palpables dans les données collectées, ce qui laisse entrevoir une relation cordiale.

À l'examen des données recueillies, il est possible de constater que ces deux participantes travaillent efficacement ensemble et que, conséquemment, la relation semble constructive. Par exemple, les objectifs fixés au début du jumelage (réviser les outils d'employabilité, pratiquer l'entrevue d'embauche et établir un plan d'action) sont tous atteints. Néanmoins, la perception de l'autre et la relation interpersonnelle sont perçues différemment selon la personne, comme il en est question dans les paragraphes suivants.

Effectivement, Fang et Rosalie se perçoivent l'une et l'autre de manière complètement différente. Par exemple, Fang voit Rosalie comme étant une intervenante avec une certaine expérience professionnelle (elle travaille à Emploi Québec). Cependant, elle la qualifie d'autoritaire et d'insistante. En entretien semi-dirigé, Fang affirme que Rosalie conseille fortement et revient constamment à la charge : « Comment dire, elle m'a donné des [inaudible, un mot], " tu dois faire comme ça, je conseille très fort de faire comme ça ". Je lui dis " non, non, non ". Je pense "non". Elle a insisté. [...] Pour Rosalie, je pense, elle demande des choses ». De plus, Fang affirme que Rosalie est jeune et peu expérimentée. Comme avec une intervenante précédente en jumelage interculturel, Fang considère qu'elle est plus âgée et qu'elle a plus d'expérience, ce qui ne facilite pas la tâche des personnes intervenantes dans le cadre des jumelages : « Oui, oui, pas facile pour [l'intervenante précédente] et pour Rosalie de travailler avec moi, pas facile ».

Du côté de Rosalie, la perception de la jumelle (Fang) est plus positive à la suite du jumelage, même si son impression était plutôt mitigée dans les premiers moments de l'activité. Ainsi, Rosalie confie ses premières impressions négatives (froideur, retenue, opposition) au sujet de Fang dans l'entretien semi-dirigé : « au début, je trouvais que c'était une personne plutôt froide, qui

s'exprimait peu ou du moins, elle semblait réfuter beaucoup de mes propositions ou suggestions et tout ça ». Rosalie reconnaît aussi qu'il est ardu pour elle d'avoir des sentiments positifs à son égard : « c'était un peu plus difficile de ressentir de la chaleur et de la reconnaissance, au départ surtout ».

Il demeure que Rosalie a une perception positive de Fang à la suite du jumelage. Elle en trace un portrait plutôt favorable au bout du compte. D'après elle, Fang est une personne active, concrète, pragmatique. À titre d'illustration, Rosalie parle de sa jumelle comme d'une personne brillante dans le cadre de l'entretien semi-dirigé : « C'est une femme intelligente, vraiment, puis j'appréciais sa vivacité d'esprit ». Et même si elle considère que Fang entre souvent en opposition avec son point de vue, Rosalie reconnaît sa détermination et sa connaissance de soi, comme elle l'explique dans ces deux extraits d'entrevue semi-dirigée : « elle sait ce qui est bon pour elle, elle sait ce qui n'est pas bon pour elle. Puis [...] elle fait très bien son chemin avec ça » ; « en même temps, si elle était crédule puis qu'elle finissait par penser comme moi je pense, je veux dire, ça ne l'aiderait pas. [...] je me dis, c'est bon, c'est tant mieux si elle tient tête puis qu'elle est déterminée, tant mieux ».

Dans l'ensemble, Fang et Rosalie entretiennent des perceptions mutuelles distinctes. Bien qu'elles se témoignent du respect et nourrissent des opinions favorables l'une envers l'autre, elles émettent également des jugements négatifs à l'égard de certains traits de personnalité de leur partenaire. Ces perceptions peuvent exercer une influence sur leur dynamique relationnelle, et par extension, sur leur processus de négociation interculturelle. Or, la poursuite de la description de la relation interpersonnelle entre Fang et Rosalie s'oriente vers l'examen des difficultés relationnelles.

La relation interpersonnelle entre Fang et Rosalie connaît en effet quelques écueils. Il est clair que les positions campées de l'une et de l'autre n'amènent pas toujours des conversations harmonieuses. De l'avis même de Fang, elle et sa jumelle ont une personnalité affirmée : « Rosalie a une personnalité très forte. Moi, j'ai une personnalité très forte, donc ». Il est possible d'en déduire que la forte personnalité des deux individus entraîne certaines difficultés dans les échanges et dans la relation. D'ailleurs, ces discussions relativement musclées et la personnalité de Fang ont

tôt fait d'affecter Rosalie dans son sentiment d'efficacité professionnelle : « je me sentais des fois moins pertinente, moins compétente à cause de ce type de personnalité ».

En conséquence, Rosalie affirme avoir modifié son approche pour établir une meilleure relation avec sa cliente. Elle raconte que les deux premières rencontres de jumelage avec Fang sont plus difficiles et que les deux rencontres suivantes se passent mieux. En entretien semi-dirigé, Rosalie explique comment elle renverse la vapeur pour la suite du jumelage :

Rosalie : Je dirais que, étrangement, j'ai plus ou moins aimé la première moitié du processus et j'ai beaucoup aimé la deuxième. En fait, c'est peut-être un changement d'attitude de ma part qui a fait en sorte que ça transforme la relation. [...] À un moment donné, mon besoin de connexion n'était clairement pas comblé parce que j'avais tendance à mettre l'accent un petit peu plus sur ce côté-là d'elle qui était un petit peu têtue. [...] Puis j'ai eu de la supervision, finalement, j'ai vraiment décidé de me centrer sur ce qui me touchait chez elle, c'est-à-dire son rôle de mère. [...] Donc j'ai décidé de me centrer là-dessus, pis de m'adresser à elle plus dans son rôle de mère que dans son rôle de professionnelle qui était un petit peu plus froid, avec un peu plus d'orgueil. Mais c'est sûr que, par rapport à ça, ensuite, il y a eu plus de confiance.

Rosalie y raconte que sa relation avec Fang change de cap au moment où elle s'appuie sur un côté touchant de celle-ci : son implication en tant que mère. C'est en modifiant sa perception de sa cliente que Rosalie réussit, d'après elle, à améliorer la relation entre elles deux. Il est à noter, en terminant, que la présente étude examine un incident de négociation interculturelle qui se situe dans la troisième rencontre de jumelage. Selon Rosalie, cette séance se déroule de manière plus favorable grâce à ce changement de perspective qu'elle opère.

En résumé, la relation interpersonnelle entre Fang et Rosalie montre son efficacité et son caractère cordial. Les deux participantes atteignent leurs objectifs ensemble, puis elles manifestent un respect mutuel l'une envers l'autre. Néanmoins, Fang considère l'expérience professionnelle de Rosalie tout en l'estimant jeune et moins compétente. Selon Rosalie, Fang est une femme aux nombreuses qualités, malgré un côté froid et têtue. Rosalie semble d'ailleurs avoir une perception plus favorable de sa jumelle à la fin de l'activité de jumelage. En outre, la relation interpersonnelle entre Fang et Rosalie est teintée de leurs deux personnalités fortes, entre autres avec des échanges ponctués

d'opposition et de réfutation de la part de Fang. À mi-parcours, d'après Rosalie, la relation s'améliore parce que cette dernière change de perception par rapport à sa cliente.

4.1.3.2 Rencontre de jumelage interculturel

Cette section vise à rendre compte de la rencontre de jumelage interculturel dans laquelle se déroule l'incident de négociation interculturelle autour du CV. Pour ce faire, il incombe de transmettre certaines informations sur les discussions autour du CV de Fang, pour ensuite faire ressortir des éléments essentiels de la rencontre de jumelage interculturel visée par l'incident de négociation.

Ainsi, dans la poursuite de son objectif professionnel, Fang s'attèle à la rédaction de son CV en français. Ce document a déjà fait l'objet d'une révision avec une conseillère en développement de carrière auparavant. Avec Rosalie, Fang revoit ce document lors de la troisième rencontre de jumelage interculturel afin de se préparer à une simulation d'entrevue d'embauche prévue pour la quatrième rencontre. Il faut également préciser que le thème de la comptabilité est déjà abordé dans la seconde rencontre de jumelage alors que Fang avait « apporté [en séance] trois offres d'emploi pour un poste de commis comptable ».

Par conséquent, Fang retravaille son CV avec Rosalie. Toutefois, dès le début, cet outil est jugé adéquat par les deux participantes. Par exemple, Fang explique en entrevue semi-dirigée : « cette année, quand Rosalie a vu le CV, elle m'a dit que c'est très parfait, juste quelques mots à modifier ». Même son de cloche du côté de Rosalie qui voit d'un bon œil la version initiale du CV : « oui, on l'a surtout révisé parce qu'il était déjà bien fait, selon moi ». Rosalie rajoute : « on n'a pas pris le temps de le réviser complètement. C'est sûr que c'étaient plutôt des changements mineurs ». Plus spécifiquement, Rosalie explicite dans ces mots les quelques modifications effectuées : « C'était de changer certains mots qui étaient plus ou moins bien utilisés. Sinon, le reste [du CV] était quand même bien, la structure était très bien aussi ». Ces derniers commentaires de Fang et Rosalie sur le CV paraissent essentiels. Effectivement, l'analyse de l'incident de négociation interculturelle entre les participantes peut laisser penser qu'une révision substantielle du CV de Fang est nécessaire, ou encore que la scriptrice et la lectrice manifestent un désaccord total concernant le contenu du CV.

Il apparaît plutôt que les deux participantes s'entendent pour dire que le CV est bien conçu et qu'elles échangent surtout sur des points mineurs.

D'autre part, il est temps d'examiner la composition de la rencontre de jumelage dans laquelle prend place l'incident de négociation interculturelle. En effet, la rencontre se déroule en suivant un schéma assez classique pour le jumelage. Les premiers échanges sont consacrés à la prise de contact entre les participantes. Les interactions suivantes portent sur des tâches particulières. La séance se clôt avec des « devoirs » à réaliser et la planification de la rencontre subséquente. Les détails sur cette rencontre sont fournis ci-après.

Fang et Rosalie amorcent la rencontre de jumelage en établissant le premier contact. À la suite des salutations d'usage, les deux personnes s'entendent sur des tâches pour la rencontre : le travail sur le CV et la lettre de présentation de Fang. Une fois cette phase d'introduction passée, les conversations pointent vers le CV. Les échanges sont nombreux alors que Fang et Rosalie abordent divers éléments du CV de Fang : des suggestions de modifications mineures du CV, des discussions sur la terminologie en comptabilité, notamment. Dans l'ensemble, Rosalie émet des suggestions à Fang qui les rejettent ou Rosalie proposent d'ajouter des précisions, ce que Fang endosse peu. Or, Fang en arrive même dans ces conversations à revendiquer la propriété de son CV et à rappeler que ce texte représente son propre récit de vie. Au bout du compte, le CV contient peu de modifications proposées par Rosalie. Après cet examen du CV, Fang et Rosalie s'attaquent à la lettre de présentation. Elles s'y attardent peu et entament par la suite un dialogue portant sur les tâches post-rencontre et la planification de la séance de jumelage suivante.

L'incident de négociation interculturelle choisi survient à mi-rencontre, alors que Fang et Rosalie discutent amplement du CV. Cet incident de négociation interculturelle sélectionné se distingue par sa richesse interculturelle. De surcroît, l'incident peut être mis en relation avec d'autres données de la présente étude. Ces liens entre l'incident et les autres données enrichissent la description du processus de négociation interculturelle.

Après avoir synthétisé les discussions sur le CV et la rencontre de jumelage interculturel, puis situé l'incident de négociation interculturelle dans ses circonstances, il est désormais approprié

d'examiner l'incident de négociation sélectionné par la chercheure. Celui-ci est déployé en suivant un scénario en deux temps : 1) la présentation générale de l'incident de négociation interculturelle; 2) l'analyse détaillée de l'incident.

4.1.3.3 Présentation générale de l'incident de négociation interculturelle

L'incident de négociation interculturelle concerne le poste de policière qu'occupe Fang dans son pays d'origine. Alors qu'elles travaillent sur le CV, Rosalie et Fang discutent longuement de cet élément. D'ailleurs, voici un extrait du CV où l'emploi de policière est repérable après les deux postes de comptable (voir Figure 4.2).

Figure 4.2 Deuxième extrait du CV de Fang

EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE	
<i>Comptable</i> • Vérifier les rapports de ventes et les registres émis par toutes les divisions de l'entreprise • Gestion des comptes fournisseurs et clients • Superviser l'ensemble du processus des institutions des dossiers de crédit des clients • Examiner les dépenses remboursables des employés • Préparer les rapports mensuels d'impôts • Remplir la déclaration fiscale annuelle • Analyser les états financiers internes et effectuer les tâches de fin de mois • Superviser les gestions des actifs, la prise d'inventaire • Organiser les frais d'analyse et de contrôle trimestriel	2008-2016
<i>Comptable</i> • Facturer les clients et émettre les payes, les taxes et les autres factures • Effectuer le suivi des coûts de contrats • Rédiger différents rapports pour la direction et faire la conciliation bancaire • Préparer les impôts ainsi que les dossiers de fin de mois et d'année • les paiements et les déclarations de revenus au bureau des impôts • Contacter les clients pour vérifier des informations sur leur facture et leurs impôts • Gérer l'inventaire	2005-2008
<i>Policière</i>	1996-2004

Dans cet extrait du CV de Fang, le contraste est frappant entre les deux postes de comptable, qui sont détaillés avec une liste de tâches, alors que celui de policière est seul, sans autres explications. De plus, il faut se souvenir que Fang inscrit comme objectif professionnel qu'elle souhaite obtenir un poste en comptabilité. C'est dans cette perspective que les deux participantes négocient (voir l'extrait avec l'incident de négociation interculturelle complet pour le cas 1 à l'Annexe J).

Il faut d'abord résumer cet incident de négociation interculturelle. Rosalie commence par suggérer à Fang de déclinier les tâches de policière comme elle le fait plus haut dans le CV pour les postes en comptabilité. Cette déclinaison permet de dégager les similarités entre l'emploi de policière au Québec et en Chine. Ensuite, cette lectrice francophone recommande de supprimer l'emploi de

policière du CV parce qu'il est moins pertinent pour le domaine de la comptabilité et que cette expérience professionnelle remonte à plus d'une décennie. Une autre stratégie proposée par Rosalie consiste à disséminer un peu partout dans le CV les compétences en lien avec le poste de policière pour ne pas perdre ces atouts. Ces propositions de Rosalie sont toutes rejetées directement ou indirectement par Fang. Celle-ci veut maintenir cet emploi dans son CV, sans ajouter de détails ni effectuer de modifications. Fang affirme qu'il est inutile de détailler le poste de policière parce qu'il est différent de celui de comptable. Cette scriptrice immigrante ne voit pas pourquoi il faut décrire ces tâches alors que le travail de policière est d'une évidence frappante. De plus, d'après Fang, cette mention crée un effet sur la personne lectrice du CV. Enfin, cette scriptrice immigrante confirme l'importance de cette expérience professionnelle dans son parcours de vie, dans sa définition de soi. La négociation entre Fang et Rosalie se conclut au terme de plusieurs échanges par un statu quo. L'élément est maintenu tel quel dans le CV et Rosalie comprend, après avoir discuté avec Fang, l'importance du poste de policière.

Dans cet incident de négociation interculturelle entre Fang et Rosalie, le problème à résoudre s'avère celui d'intégrer ou non une description des tâches de policière. Sans cette liste descriptive, la mention du poste de policière paraît incongrue. Cependant, les deux participantes ne voient pas cette information du même œil. Pour Fang, l'expérience professionnelle de policière concorde avec celle de comptable, même si cela est peu élaboré dans le CV. Pour Rosalie, l'emploi de policière est en dissonance par rapport au reste du CV.

L'incident de négociation interculturelle se clôt et, par la suite, Fang raconte avec grande fierté comment elle est sélectionnée en Chine pour l'emploi de policière. Elle fait état de sa formation, de sa période de probation et des compétences développées dans le cadre de ce travail. Ce récit sur l'expérience professionnelle de policière vient expliquer pourquoi Fang veut maintenir cet emploi comme élément dans son CV, pourquoi elle négocie tant avec Rosalie dans le cadre de cet incident. Cette femme travaille durement pour obtenir ce poste et elle se démarque nettement dans les épreuves de sélection. En gardant ce poste à son CV, Fang montre ses compétences professionnelles notables qu'elle veut implicitement afficher.

Après avoir repéré les composantes essentielles de cet incident de négociation interculturelle, il convient d'approfondir l'analyse de cette séquence.

4.1.3.4 Analyse détaillée de l'incident de négociation interculturelle

L'incident est décortiqué ligne par ligne afin de faire ressortir les éléments qui entrent en jeu dans la négociation interculturelle. Ces spécificités et ce processus de négociation sont expliqués en détail ci-après.

L'incident débute avec des commentaires de Rosalie sur la pertinence de l'emploi de policière dans le parcours professionnel de Fang (lignes 1 à 7). Rosalie fait ressortir les compétences acquises dans le cadre de cette fonction : la connaissance des règles, le respect des lois, etc. Rosalie fait ainsi son entrée en matière avant de livrer ses suggestions sur le poste de policière tel qu'il est affiché au CV.

Dans les échanges subséquents (lignes 8 à 19), la négociation interculturelle s'amorce véritablement. Rosalie propose à Fang d'ajouter des informations au CV : elle suggère d'insérer des compétences ou des tâches en description pour le poste de policière. Selon Rosalie, les ajouts au CV poursuivent deux fonctions : 1) harmoniser cet élément avec les autres éléments du CV et 2) pallier les différences possibles entre un tel poste en Chine et au Québec. Dans un premier argument, Rosalie sort la carte des conventions rédactionnelles pour signifier qu'il faut décrire les tâches policières similairement à celles en comptabilité. Dans un deuxième argument, Rosalie évoque la culture, les différences culturelles. En effet, il vaut mieux être plus précis dans la description d'une expérience professionnelle pour détailler le travail dans un autre contexte culturel. Fang ne répond pas clairement à ces deux recommandations de Rosalie et la négociation se poursuit.

Aux lignes 20 à 27, Rosalie ne semble pas trop savoir comment ses propositions sont reçues puisque Fang s'exprime peu. Rosalie déclare : « Je ne sais pas ce que vous en pensez ». Rosalie continue alors son argumentaire en évoquant une fois de plus les conventions rédactionnelles : « habituellement dans un CV quand on écrit les expériences professionnelles [...] on met des

compétences en dessous » (lignes 21 à 23). Fang ne cède pas à cet impératif d'écriture. Cette dernière renchérit plutôt avec l'idée que l'expérience de policière se distingue nettement de celle de comptable et que, conséquemment, il n'est pas utile de fournir plus d'informations.

Aux lignes 28 à 34, la conversation entre les deux participantes se prolonge avec Rosalie qui soumet une nouvelle suggestion : supprimer l'emploi de policière du CV. Rosalie change ainsi de stratégie : il est possible de régler l'incongruence de cet élément du CV en le retranchant. Fang ne réagit pas immédiatement à cette idée de suppression. Elle revient plutôt sur la proposition précédente en précisant qu'il est inutile de spécifier davantage l'emploi de policière dans le CV (ligne 32). Fang reconnaît subséquemment avec Rosalie que les descriptions des postes en comptabilité sont déjà suffisamment étayées (lignes 33 et 34).

Dans les premières lignes de cet incident, il est clair que Fang refuse les propositions de Rosalie en se référant principalement à son parcours professionnel, où elle sépare ses expériences de policière et de comptable. Fang s'appuie aussi sur ses connaissances sur l'écriture du CV pour juger que les informations inscrites à ce document sont suffisantes. Du côté de Rosalie, l'argumentation repose surtout sur l'écriture alors qu'elle fait référence à des conventions rédactionnelles de la culture d'accueil.

À ce stade, il devient possible d'identifier les premiers obstacles de communication entre Fang et Rosalie. L'analyse des échanges (qui sont des transcriptions de l'oral sans accès aux informations non verbales) ne permet pas de déterminer clairement si Fang comprend les paroles de Rosalie, ni si elle choisit délibérément de ne pas réagir aux propositions de Rosalie, ou si elle élude les questions en introduisant de nouveaux arguments et en exprimant des points de vue divergents. D'ailleurs, dans les données recueillies, Rosalie relève les difficultés linguistiques de communication avec Fang. Rosalie est d'avis que Fang ne saisit pas toujours pleinement les nuances et exprime ses idées de manière quelque peu imprécise à l'oral. Les lignes 28 à 34, ainsi que les échanges ultérieurs, semblent être le théâtre de ruptures de communication ou, tout au moins, de malentendus. Cependant, Rosalie réussit le plus souvent à lire entre les lignes, à comprendre Fang malgré les dérives et à éviter la confusion totale dans la négociation.

L'incident se poursuit aux lignes 35 à 46. Rosalie propose de couper la mention de l'emploi de policière et Fang semble acquiescer (lignes 36, 40 et 43). En réponse à cet acquiescement, Rosalie revient à la charge avec une convention rédactionnelle (mentionner les expériences récentes sur le CV) et la trajectoire professionnelle de Fang (la grande expérience professionnelle) pour justifier encore une fois le retrait de l'emploi sur le CV. Fang semble d'accord, même si elle s'exprime peu sur la question.

Les lignes 47 à 57 font état d'un dialogue quelque peu ambigu. En scrutant ces énoncés, l'ambiguïté apparaît pour savoir si Fang fait référence à l'occupation de policière et/ou à celle de comptable. Cette scriptrice immigrante semble vouloir établir un lien entre les emplois de policière et de comptable grâce aux compétences qui s'y rattachent : « Comme je vous l'avais dit, respecte les règles, respecte les lois. Je suis toujours dans... comment dire ? Travailler en équipe, etc. » (lignes 50 à 52). Il est possible que Fang veuille transmettre implicitement ses compétences acquises comme policière. Peut-être que pour elle, certaines compétences issues de cette expérience sont des évidences qui ne demandent aucune explication (respect des lois, travail d'équipe). Le lecteur imaginé du CV peut accéder à ces informations en scrutant les descriptions des emplois en tant que comptable et en établissant une corrélation avec la fonction de policière. Dans ce scénario, Fang anticipe les déductions potentielles du lecteur hypothétique du CV. En adoptant la perspective de la réception de cet élément, la scriptrice immigrante justifie ainsi son refus de fournir des détails sur la fonction de policière.

Les lignes suivantes de la négociation interculturelle (lignes 58 à 67) étalent encore une fois un échange où Fang s'oppose à détailler l'emploi de policière alors que Rosalie argumente en sa faveur. Dans ce passage, Fang émet un commentaire important qui justifie sa position : « Oui, mais c'est l'évidence » (ligne 58). Cette dernière ne comprend pas pourquoi elle fournirait des informations supplémentaires puisque la mention du poste parle d'elle-même. Il est possible que Fang, qui voit peu de différences culturelles entre Shanghai et Montréal, pense que l'emploi de policière est similaire dans ces deux contextes culturels. Dans cette optique, il n'est pas nécessaire d'effectuer des ajouts au CV. Il est aussi plausible que l'emploi de policière soit associé à un certain

prestige dans la culture d'origine de Fang, mais que Rosalie ne le perçoive pas de cette manière, ce qui explique son argumentation.

Dans les tours de parole suivants, Rosalie continue de prôner la déclinaison des compétences de policière, même si pour Fang, « c'est l'évidence ». Rosalie poursuit avec la justification qu'« en même temps, on n'a pas vraiment une idée de ce que vous faisiez, étant donné qu'il n'y a pas de détails vraiment » (lignes 59-60). Ici, des visions culturelles différentes semblent émerger. Fang voit des similarités culturelles pour ce qui est de l'emploi de policière tandis que Rosalie insinue qu'il y a certainement un écart. Rosalie se pose à ce moment-là en représentante de la société d'accueil pour dire que, dans la perspective d'un individu de cette société, la description de l'emploi de policière en Chine ne va pas de soi.

Rosalie continue son plaidoyer en rapportant les conventions interprétatives des lecteurs imaginés de la société d'accueil : « Parce qu'ici, c'est très important en fait. [...] On aime quand on voit ce que vous faisiez, donc les compétences » (lignes 63 à 66). Rosalie évoque les préférences de la personne lectrice imaginée du CV, la façon dont elle interprète et apprécie certains éléments du CV. Toutefois, il peut s'agir de préjugés de la part de Rosalie à l'égard du travail policier dans des pays étrangers. Il est possible qu'imaginant des pratiques policières distinctes dans d'autres contextes culturels, Rosalie croie qu'il vaut mieux décliner les compétences et les tâches qui s'y rattachent.

Les lignes qui viennent à peine d'être analysées montrent que les deux participantes ont des interprétations différentes d'un élément du CV : la mention succincte du poste de policière. Cette opposition interprétative est possiblement le résultat de leur trajectoire personnelle différente et de leur vision culturelle distincte.

Les lignes 68 à 75 sont un rappel de l'argumentation évoquée dans les échanges précédents de l'incident. Les deux participantes reviennent sur les arguments pour ou contre l'étayage du poste de policière. Rosalie confirme alors la lecture suggérée par Fang, à savoir qu'il est possible de déduire des similarités de poste selon le contexte culturel. Cette perche tendue à Fang est immédiatement suivie d'un retour de Rosalie sur les conventions rédactionnelles pertinentes :

inclure des expériences professionnelles récentes, intégrer des expériences en cohérence avec l'ensemble du contenu du CV. Ces paroles sont en quelque sorte une synthèse et une transition vers une dernière phase d'argumentation.

Effectivement, aux lignes 76 à 86, Rosalie formule une dernière proposition : disséminer les compétences du poste de policière dans d'autres rubriques du CV. Rosalie se tourne donc vers une autre solution pour ne pas supprimer le poste de policière, tout en gardant les renseignements relatifs aux compétences. Rosalie opte pour une nouvelle stratégie rédactionnelle, en espérant que cette avenue puisse convenir à Fang. Cette dernière rejette cette option. Fang rétorque que l'effet ne sera pas le même, que l'impression ne sera pas aussi forte : « Ce n'est pas très fort, c'est... J'ai écrit comme ça. Je montre, euh, j'étais policière. Ce sera très fort » (lignes 81 et 82). Fang plaide par conséquent pour garder l'élément tel quel afin de créer l'effet recherché sur l'éventuelle personne lectrice.

En somme, il est constaté que Rosalie s'accroche à certains impératifs d'écriture (conventions et stratégies rédactionnelles) en tant que représentante de la société d'accueil pour mieux justifier ses propositions. Quant à elle, Fang revient constamment à son parcours professionnel et à la réception du CV en imaginant l'entité lectrice de ce document.

Le dernier passage à analyser est constitué des lignes 87 à 96. L'incident de négociation interculturelle tire à sa fin et les deux participantes semblent à court d'arguments. Rosalie change alors de tactique et bifurque du côté émotionnel : « Mais vous êtes fière en fait d'avoir été policière ? » (ligne 87). Elle mentionne la satisfaction ressentie par Fang à l'égard de cette expérience de travail. Rosalie délaisse ainsi l'argumentation au profit d'une exploration des sentiments. Elle renchérit même en établissant un lien avec l'identité : « Oui, oui, c'est ça. Ça fait partie de vous ? Ça fait partie de votre identité » (lignes 89 et 90). Fang comprend les propos de Rosalie et en rajoute en disant : « De toute ma vie » (ligne 91). Avec ces mots, Fang met en lumière la signification cruciale de cette expérience professionnelle au sein de sa trajectoire personnelle, la position qu'occupe cette fonction au sein de son parcours professionnel, ainsi que l'attachement qui en découle. Il faut dire que les informations sur le parcours personnel de Fang révèlent que cette

dernière rencontre son mari, le père de sa fille, dans le cadre de ses fonctions de policière, ce qui peut expliquer cet attachement particulier à cette expérience de travail. Rosalie revient enfin sur la durée importante de ce poste (8 ans) et elle se résigne à ne plus proposer de modifications. L'incident de négociation interculturelle se termine avec Fang qui affirme : « Je préfère rester comme ça » (ligne 96). Le problème à résoudre dans le cadre de cet incident de négociation interculturelle se solde par un statu quo. L'élément du CV qui est amplement discuté, négocié, examiné sous divers angles, demeure identique.

Finalement, il est important de noter que l'incident de négociation interculturelle mène à des révélations cruciales. En effet, le cœur de l'argumentation de Fang émerge au terme de longs et nombreux échanges. L'idée que l'expérience de policière fasse partie intégrante de l'identité de Fang, de sa vie, de son histoire, est divulguée au bout de toute une négociation. L'analyse détaillée de cet incident finit avec ce constat.

4.1.3.5 Conclusion de l'incident de négociation interculturelle

Pour conclure cette section, il s'agit de synthétiser les principales observations sur cet incident de négociation interculturelle pour le premier cas. Il faut rappeler qu'un incident est examiné afin de répondre au troisième objectif de recherche : décrire le processus de négociation interculturelle entre la scriptrice immigrante et la lectrice francophone pour le premier cas. Pour bien livrer cette description du processus, la relation interculturelle entre Fang et Rosalie est décrite, la rencontre de jumelage interculturel est résumée et les circonstances entourant l'incident sont déterminées avant de présenter l'incident avec son problème à résoudre. Enfin, une analyse chronologique est détaillée pour aller plus en profondeur dans la compréhension de cet incident de nature interculturelle.

L'incident de négociation interculturelle analysé montre que les deux participantes, Fang et Rosalie, discutent longuement d'un élément du CV de Fang. Cette négociation est certainement à mettre en lien avec la relation interpersonnelle des participantes. Comme il est mentionné plus tôt, leur relation est cordiale et efficace. Cependant, des difficultés relationnelles se pointent alors que les deux se considèrent comme compétentes professionnellement et qu'elles possèdent une forte

personnalité. Dans l'incident de négociation interculturelle, les participantes négocient longuement, possiblement parce qu'elles ont confiance en leurs capacités et qu'elles ont des personnalités bien trempées.

La rencontre de jumelage interculturel dans laquelle s'insère l'incident de négociation est résumée. Ce compte-rendu fait ressortir des éléments importants pour la négociation interculturelle. Par exemple, il est notable que Fang en dit davantage sur son intérêt pour la comptabilité et son parcours comme policière après l'incident de négociation comme le met de l'avant le résumé de la rencontre de jumelage. Il semble qu'une fois que les deux participantes terminent la négociation, se sentant plus en confiance, Fang se dévoile davantage. En outre, il ne faut pas perdre de vue que Fang veut effectuer une simulation d'entrevue d'embauche avec Rosalie lors de la séance de jumelage subséquente. Fang a déjà apporté des annonces de poste de comptable à Rosalie et elle veut s'exercer pour l'entrevue d'emploi en comptabilité. Dans cette optique, il est possible que Fang veuille principalement intégrer des éléments pertinents pour la comptabilité dans son CV et qu'elle négocie longuement avec Rosalie parce qu'il s'agit d'ajouts et de modifications d'un autre ordre. Tout bien considéré, les circonstances dans lesquelles l'incident a lieu viennent teinter la négociation interculturelle.

D'autres éléments dégagés sont essentiels eux aussi pour mieux comprendre l'incident de négociation interculturelle. Pour le premier cas, des informations sur la situation économique de Fang sont fournies. Ainsi, le fait que Fang n'ait pas de besoins financiers urgents lui permet de négocier amplement avec Rosalie sans avoir à faire des compromis dans son CV. De plus, Fang s'est établi un objectif professionnel clair et elle n'est pas dans l'urgence de l'atteindre. Elle peut se permettre d'étudier et de ne pas travailler pour un moment encore. Dans cette perspective, Fang a le temps de négocier avec Rosalie et elle peut rester centrée sur son objectif professionnel sans trop faire de concession.

Un élément reste à soulever : le parcours linguistique de Fang. D'une part, Fang a parfois du mal à s'exprimer oralement en français alors qu'elle est toujours en apprentissage. D'autre part, Rosalie affirme que les conversations avec Fang peuvent être des défis parce que cette dernière s'exprime

parfois de façon imprécise et peu nuancée. D'après Rosalie, cette situation linguistique amène certains enjeux de communication. Cela étant dit, il est clair qu'après avoir examiné l'incident de négociation interculturelle, la question linguistique se pose. Dans certains passages de ce dialogue, il semble y avoir de la confusion dans les échanges et ces moments confus viennent ralentir sinon obstruer la négociation interculturelle.

Dans un dernier temps, il apparaît essentiel d'examiner en détail l'incident de négociation interculturelle dans le cadre d'une rétrospective thématique. L'analyse fait état de longs échanges entre Fang et Rosalie sur un élément précis du CV de Fang. Or, il est clair que la trajectoire personnelle de Fang, surtout avec son parcours professionnel, est la ligne directrice de cette femme dans la négociation. S'appuyant sur son expérience professionnelle, elle reste focalisée sur son objectif professionnel et elle a confiance en ses compétences de comptable pour se trouver un emploi. C'est une des raisons qui explique que Fang négocie avec Rosalie pour ne rien ajouter à son CV.

De surcroît, il est incontestable que les deux participantes teintent la négociation de leur perspective culturelle. Pour Fang, il semble y avoir une transposition de certains éléments de sa culture d'origine dans le contexte de sa culture d'accueil, ce qui vient activer la négociation entre elle et Rosalie. Quant à Rosalie, ne voulant pas considérer la culture et les questions interculturelles, elle demeure surtout canalisée sur la société d'accueil en proposant des modifications au CV en conformité avec les conventions rédactionnelles et interprétatives le plus souvent adoptées au Québec.

L'analyse détaillée des incidents de négociation interculturelle amène aussi à scruter les éléments relatifs à l'écriture et à la réception du CV. Dans la négociation entre Fang et Rosalie, les conventions rédactionnelles sont des arguments importants. Fang fait référence aux conventions qu'elle connaît de sa culture d'origine et de sa culture d'accueil. Rosalie brandit les conventions rédactionnelles de sa société d'accueil comme des arguments d'autorité. Les conventions de l'une et de l'autre sont amplement discutées pour nourrir une longue négociation interculturelle. De plus, la réception du CV s'impose dans l'incident de négociation. Il est clair que les deux participantes

pensent au lecteur imaginé du CV et anticipent ses réactions. Tantôt Fang imagine comment l'élément du CV serait interprété, tantôt Rosalie communique sa réflexion sur la manière dont cet élément spécifique peut être compris. Avec chacune leur filtre culturel et leur bagage professionnel, la réception d'un élément se déploie différemment.

Cette synthèse fait ressortir les résultats notables pour ce qui est de l'incident de négociation interculturelle. Elle fait émerger la complexité et l'étendue des éléments qui entrent en jeu dans le processus de négociation interculturelle. Effectivement, chaque participante du cas 1 possède sa voix en tant que scriptrice ou lectrice (objectifs 1 et 2) qui intervient dans la négociation. De plus, la relation interpersonnelle et les circonstances de l'incident sont autant de facteurs à considérer dans le processus de négociation interculturelle (objectif 3).

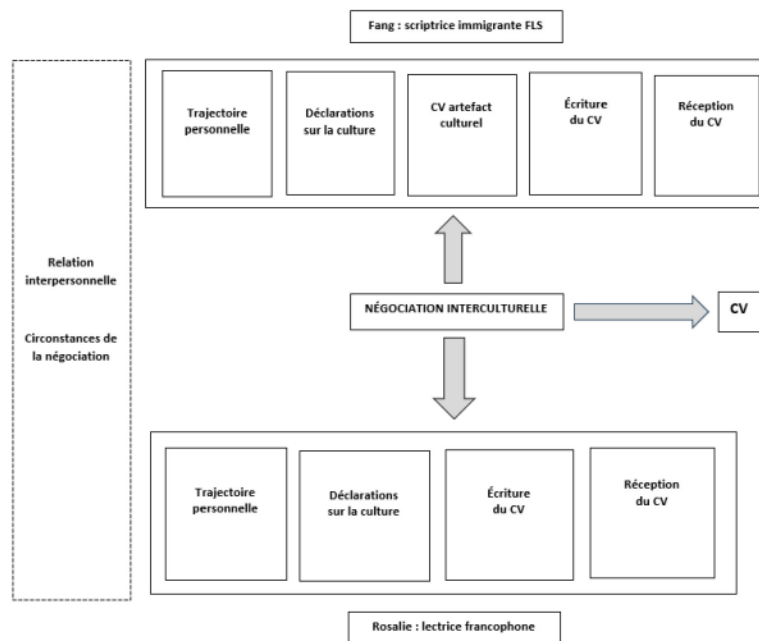
4.1.4 Conclusion du premier cas

Dans les sections précédentes, les résultats du premier cas sont étayés pour répondre aux trois objectifs de recherche. Dans le cadre du premier objectif, la voix de la scriptrice immigrante de français langue seconde, Fang, est décrite. Les renseignements qui sont ressortis (pour sa trajectoire personnelle, ses déclarations sur la culture et le CV comme artefact culturel, puis l'écriture et la réception du CV) permettent de constituer une voix qui est interpellée dans la négociation interculturelle. Quant au second objectif, la lectrice francophone de la société d'accueil, Rosalie, fait l'objet d'une description thématique. Les informations rassemblées offrent une vue d'ensemble de sa voix avec sa trajectoire personnelle, ses déclarations sur la culture, ses connaissances sur l'écriture et celles sur la réception du CV. Il faut mentionner, pour finir, que Rosalie puise elle aussi dans sa voix pour mieux négocier avec Fang.

Le troisième objectif amène un examen plus approfondi de l'interaction entre la scriptrice et la lectrice. Il s'agit de décrire le processus de négociation interculturelle entre les deux participantes autour du CV de Fang. Au préalable, il faut considérer la relation interpersonnelle et les circonstances de l'incident dans la rencontre de jumelage interculturel. Cette négociation est dégagée en choisissant et en analysant en détail un incident. Au terme de cette analyse, le processus

de négociation interculturelle entre les deux protagonistes peut être schématisé en tenant compte de tous ces éléments (voir Figure 4.3).

Figure 4.3 Représentation du processus de négociation interculturelle pour le cas 1



4.2 Deuxième cas : Rima et François

Cette dyade prépare un CV pour Rima, qui ne possède pas ce document dans son pays d'origine, l'Iran. Comme Rima ne travaillera pas prochainement dans son domaine professionnel au Québec, les deux participants conviennent de produire un CV pour que Rima puisse œuvrer bénévolement dans le secteur de la santé avant son départ pour son pays d'origine. Lors des rencontres de jumelage interculturel, Rima et François œuvrent ensemble sur ce CV destiné à l'engagement bénévole.

Dans les sections suivantes, il est question de la négociation interculturelle entre Rima, considérée comme la scriptrice immigrante de français langue seconde, et François, associé au lecteur francophone de la société d'accueil. Toutefois, il incombe de commencer en dégageant la voix de Rima comme scriptrice immigrante de français langue seconde pour répondre au premier objectif de recherche.

4.2.1 Description de la voix de la scriptrice immigrante (objectif 1)

Rima possède son propre bagage à partir de ses expériences personnelles et professionnelles. Ainsi, les données analysées pour ce qui est de la voix de Rima amènent cinq thématiques : 1) sa trajectoire personnelle; 2) ses déclarations sur la culture; 3) ses propos sur le CV comme artefact culturel; 4) ceux sur l'écriture du CV et 5) ceux sur la réception de ce document. Chacune de ces thématiques est examinée.

4.2.1.1 Trajectoire personnelle

La trajectoire personnelle de Rima est racontée en abordant plusieurs aspects : son parcours personnel, migratoire, linguistique et professionnel.

Pour ce parcours personnel, il est question de broser un tableau de la situation familiale et financière de Rima. Dans un travail universitaire, François résume la situation de Rima dans ces mots : « Rima est venue seule au Canada et n'a pas d'enfants. En ce moment, elle n'a pas de rôle genré dans sa famille. Cet été, elle va se marier en Iran ». Dans cette citation, plusieurs informations importantes ressortent au sujet de Rima : le fait qu'elle soit seule au Canada, qu'elle n'ait pas d'enfants, qu'elle soit fiancée et à la veille d'un mariage en Iran. Ces renseignements décrivent aussi la situation particulière de Rima qui veut travailler sur ses documents d'employabilité tout en étant près d'un départ pour son pays d'origine. Ces informations teintent les discussions de Rima et de François alors qu'ils travaillent sur le CV.

Pour faire suite, il est possible de rendre compte de la situation familiale de Rima. Lors de la troisième rencontre de jumelage entre Rima et François, cette question est abordée. Ces échanges permettent d'en apprendre davantage sur la famille de cette participante :

Rima : Ma famille, ma mère, mes sœurs, mon frère, ils sont vraiment fiers que je suis infirmière.

François : Mm-hmm.

Rima : Mais ils veulent, ils aiment que je travaille et je continue comme infirmière.

François : Mm-hmm.

Rima : Finalement, ils disent : " C'est ton choix. C'est ta décision. On ne t'oblige pas à faire ça." Mais mon fiancé, non. Vraiment, il n'aime pas ce travail, ce métier-là. Il

n'aime pas, mais finalement, il dit aussi : « Rima, c'est ton choix. Si tu veux, tu vas travailler ».

Certaines informations filtrent de cet échange. Entre autres, Rima est soutenue par sa famille (mère, sœurs, frère et conjoint) dans sa prise de décision. Elle prend ses décisions et les membres de sa famille l'endossent dans ses choix. Ces considérations sont à prendre en compte alors que Rima est à une croisée des chemins : elle va se marier dans son pays d'origine et elle veut poursuivre son projet de devenir infirmière à son retour au Canada. Les discussions sur le CV qui ont lieu entre Rima et François ont ces considérations en trame de fond.

Un dernier aspect vient compléter le tableau du parcours personnel de Rima : sa situation financière. Dans les données recueillies, aucun indice ne laisse croire à une situation financière précaire. Un peu comme Fang dans le premier cas, les données analysées suggèrent que les finances ne soient pas un souci pour Rima. Elle a le loisir d'étudier à l'université et de ne pas travailler avec rémunération depuis son arrivée au Canada. Dans un extrait de travail universitaire, François y va sensiblement du même constat : « Elle n'a pas quitté son pays pour des raisons économiques. Rima n'a pas mentionné avoir une situation financière problématique malgré qu'elle soit sans emploi ». François évoque donc les finances prémigratoires qui ne semblent pas épineuses et celles postmigratoires qui ne sont pas non plus difficiles. Or, cette situation est à prendre en compte dans la négociation interculturelle autour du CV. Rima n'est pas dans l'urgence d'obtenir un emploi rémunéré pour subvenir à ses besoins et elle n'a pas besoin d'un CV efficace immédiatement pour décrocher un emploi. Elle a le temps et la possibilité de discuter du CV, de le travailler et de négocier avec François. Elle est dans une situation favorable pour en apprendre plus sur les documents d'employabilité au Québec.

L'exploration du parcours migratoire de Rima peut être entreprise avec la description des étapes prémigratoire et postmigratoire. Dans un travail universitaire, François rend compte succinctement de la situation prémigratoire de Rima. Il écrit : « Rima a quitté l'Iran pour des raisons personnelles. Elle avait un désir d'aventure ». Pour sa part, Rima explique en d'autres mots que les raisons pour

lesquelles elle a immigré sont différentes de celles de la plupart des personnes immigrantes. Voici ce que Rima raconte dans l'entretien semi-dirigé :

Rima : Moi, mon origine, je suis iranienne, je viens d'Iran. Il y a presque deux ans que je suis arrivée à Montréal, mais la cause principale de mon immigration n'est pas vraiment comme, peut-être n'est pas vraiment comme les autres immigrants, pour travailler, pour changer la vie, obtenir une meilleure situation. Non, pour moi, parce que j'ai pas aucune idée sur le Canada, aucune idée concernant le Canada avant l'immigration. Je déteste le froid, j'ai jamais pensé au Canada, j'ai toujours pensé à la France. Je voudrais immigrer là-bas pour continuer mes études en psychologie. Mais je le laisse, quand même. Puis, j'ai entendu qu'il y a une province au Canada où les gens parlent français et qui s'appelle Québec. J'étais vraiment étonnée parce que moi vraiment j'adore la langue française. J'ai déjà étudié la langue française en Iran, il y a dix ans avant, j'ai étudié pendant trois ans. J'étudie au niveau vraiment débutant. Et la raison que j'ai immigré ici au Québec, premièrement, c'est pour apprendre le français, ici au milieu de la société francophone.

Dans cette déclaration, Rima explique bien les raisons de son immigration au Québec. Contrairement à d'autres personnes immigrantes qui veulent améliorer leur sort ou celui de leur famille en s'installant au Canada, Rima cherche à vivre dans une société francophone et à apprendre le français. Cette francophile découvre le Québec après avoir étudié cette langue en Iran et elle choisit d'y immigrer pour la langue française.

Une fois installée au Québec, Rima vit des déceptions dans sa nouvelle société d'après l'analyse de François. Dans un travail universitaire, François se prononce sur les enjeux rencontrés par Rima en phase postmigratoire. Voici ce qu'il écrit à ce propos :

Selon moi, Rima est actuellement dans la phase de crise ou de choc. À plusieurs reprises dans le processus, elle a mentionné des événements qui l'ont déçue du Québec. Elle remet en question son plan de départ, car il était trop complexe à réaliser. Par exemple, elle a eu beaucoup de difficultés à se faire des contacts avec des natifs. Aussi, au départ, elle avait comme plan d'étudier en astronomie. Mais comme sa formation n'était pas officiellement reconnue, cela prendrait beaucoup trop de temps à effectuer. [Rima] a fourni un effort pour apprendre la langue française avant même son immigration. Aussi, elle a tenté de se faire des contacts amicaux avec des natifs en s'inscrivant à des cours au centre sportif. Par contre, elle n'a pas été apte à se faire des amis québécois.

Ces affirmations sur le vécu de Rima dans son pays d'accueil font ressortir les embûches qu'elle rencontre dans sa phase postmigratoire. Elle abandonne son projet de devenir astronome au Québec. Elle peine à se faire des contacts et des amis de la majorité francophone.

Certaines remarques s'imposent en terminant au sujet du parcours migratoire de Rima. Il s'agit de faire état de son instabilité migratoire. Comme mentionné précédemment, Rima a pour projet à court terme de retourner dans son pays d'origine pour se marier. Ce départ prochain la fait vaciller quant à ses projets professionnels. Ainsi, à certains moments des rencontres de jumelage, Rima émet des doutes quant à la pertinence de préparer des documents d'employabilité (CV et lettre de motivation) et d'œuvrer dans l'action bénévole. Voici un extrait d'un échange qui montre ses doutes :

Rima : C'est un peu difficile. Maintenant, je ne veux pas décider qu'est-ce que je veux faire dans quelques mois.

François : Oui.

Rima : Parce que je vais quitter Canada au 1^{er} juillet.

François : Oui, oui, tu m'en avais parlé.

Rima : Je vais...Et je vais retourner dans un an.

François : Oui.

Rima : Et pendant un an, je ne sais pas qu'est-ce qui va...qu'est-ce qui sera arrivé pour moi.

François : Ouais, ce n'est peut-être pas...

Rima : Je ne veux pas directement, exactement je veux faire ça. J'aime, il m'intéresse beaucoup, mais vraiment, euh... Je suis, maintenant, je suis dans une position instable.

Dans cette conversation, il apparaît clairement que Rima vit une situation migratoire instable, qu'elle ne sait pas ce qui l'attend. Ces constats l'amènent à réfléchir au bien-fondé de rédiger un CV de bénévolat. Au terme de cette exploration du parcours migratoire de Rima, il importe d'aborder son parcours linguistique.

Le manque de réseau francophone et d'occasions de pratiquer la langue française est un premier thème à explorer pour décrire le parcours linguistique de Rima. À cet effet, Rima explique sa

situation à François dans cet extrait : « Il n'y a personne autour de moi avec qui je parle français. Je n'ai pas la télé, je suis toute seule. Et seulement le temps que j'arrive, je viens, je vais à l'université, je parle français. C'est seulement ça ». Dans ces paroles, Rima révèle que le milieu universitaire est l'unique lieu où elle exerce son français. Comme elle vit seule, elle n'a pas d'autres occasions d'être exposée à la langue française. Ce manque de contacts avec les francophones et d'occasions de pratiquer la langue cible motive d'ailleurs le choix d'œuvrer bénévolement dans le domaine de la santé.

D'autre part, selon François, le niveau de français langue seconde de Rima amène des problèmes de communication. Voici ce qu'il en dit dans un extrait de l'entrevue semi-dirigé mené avec lui :

François : D'après moi, oui, il y a certains moments où [la communication] était plus difficile parce qu'il y a des difficultés avec la langue. [...] Parfois, je pose une question, puis elle me répond, mais ce n'est pas toute la réponse à la question. Je suis comme ok. Là, je pars de sa réponse puis j'essaie de continuer par rapport à ça. Quelquefois, il y avait de petits enjeux. Puis, une affaire comique. À la dernière rencontre, je faisais son CV avec elle et elle m'a obstiné sur quelque chose. J'ai fait " pourquoi tu m'obstines là-dessus ", je trouvais ça très drôle. C'est que j'avais marqué " tâches médicales ", on s'entend " tâches médicales ", c'est grammaticalement correct, mais j'avais des doutes quasiment [rire]. Elle a dit " non, c'est médicaux, tâches médicaux ". Non, c'est une tâche, c'est féminin. Elle m'obstinait là-dessus, 5 minutes.

Dans cet extrait, François explique les moments où la communication entre lui et Rima se sont moins bien déroulés, possiblement à cause du niveau de français de cette dernière. Il raconte qu'à certaines occasions, Rima ne répond pas à ses questions, probablement après avoir mal compris. Dans ces situations, François reprend le fil de l'échange en partant des éléments de réponse de Rima. Pour finir, François se souvient d'une anecdote où Rima l'a contredit à tort sur l'accord d'un adjectif (médicales), montrant en quelque sorte les connaissances grammaticales à parfaire chez cette apprenante du français langue seconde.

Cependant, l'épreuve ultime de Rima au sujet du français est l'examen d'admission pour suivre la formation collégiale complémentaire en soins infirmiers. Cet échec est un jalon important de son parcours linguistique. Rima dit même avoir perdu confiance en ses capacités en français écrit à la suite de ce revers. Elle en discute avec François lors d'une des rencontres de jumelage :

Rima : Parce que le point faible dans mon français, à ce niveau, c'est l'erreur d'orthographe.

François : Oui.

Rima : Et ce n'est pas beaucoup... J'ai été sûr sur mon papier, mais je dois voir.

François : Même moi, j'en fais encore. Le français, les fautes d'orthographe, c'est quelque chose de très difficile.

Rima : Après ce jour-là [d'examen], j'ai perdu ma confiance en moi.

François : Ouais.

Rima : Quand j'écris une petite phrase, un mot très simple, je suis... Ah ! Oh *my God*, j'écris mal !

François : Tu te remets...

Rima : J'ai perdu 100 % de ma confiance.

François : Fait que ta confiance à écrire une phrase en français avec ce... à cause de cet événement-là ?

Rima : Oui.

Dans cet échange, les deux participants reviennent sur l'examen échoué de Rima. Cette dernière raconte que cet insuccès mine sa confiance en elle en français écrit. Elle est particulièrement convaincue que son français écrit est en cause parce qu'elle commet des fautes d'orthographe. Elle dit douter depuis ce moment-là de ses compétences en français écrit.

Ce cheminement linguistique de Rima cède maintenant la place à une description de son parcours professionnel. Rima est une nouvelle arrivante au Québec. Elle y est installée depuis deux ans et elle tente encore de trouver sa voie dans sa société d'accueil. Dans cet esprit, il s'agit de décrire le parcours professionnel de Rima, d'abord dans son pays d'origine, puis dans son pays d'immigration.

En examinant le CV de Rima (voir Annexe K), le parcours scolaire et professionnel de cette femme en Iran apparaît clairement. Dans ce document d'employabilité, il est écrit que Rima décroche un baccalauréat en sciences infirmières d'une université iranienne. Le CV de Rima affiche aussi que cette infirmière travaille près de 6 ans dans un hôpital en Iran, plus spécifiquement dans une unité de transplantation du rein. S'ajoutent à cette expérience trois années à œuvrer dans une unité de maladies cardiaques dans un autre hôpital en Iran. Ce diplôme et ces années d'expérience montrent les qualifications de Rima dans le domaine des sciences infirmières dans son pays d'origine.

Le parcours professionnel de Rima prend une nouvelle tangente alors qu'elle s'installe au Québec. Elle explique, dans le cadre de l'entretien semi-dirigé, qu'elle a pour projet de se réorienter en astronomie au début de son installation. Cependant, ses plans changent en cours de route à cause des exigences scolaires pour accéder aux études dans ce domaine. Voici ce qu'elle en dit dans cet extrait de l'entretien :

Rima : Quand je suis arrivée ici, parce que j'ai déjà en Iran, j'ai étudié en astronomie, mais pas académique, parce que moi j'étais infirmière en Iran. J'ai travaillé comme une infirmière autorisée pendant 10 ans. Mais parallèlement, j'ai étudié en astronomie, mais pas académique, dans un institut privé. Je pensais que je peux avoir une maîtrise d'astronomie ici comme en Iran, parce qu'en Iran, peu importe ce que vous avez comme baccalauréat, vous pouvez changer votre branche pour la maîtrise. Je pensais qu'ici, c'est comme en Iran. Mais dès que j'arrivais ici, je trouve que... Parce que, moi, mon diplôme de secondaire est presque 17 ans avant. C'était en sciences et pas en mathématiques. Je dois avoir passé ici le secondaire pour avoir un diplôme de math et puis un baccalauréat en physique. Et puis, pour la maîtrise, je peux choisir l'astrophysique. Je n'ai jamais pensé travailler comme infirmière ici, mais je n'ai aucun choix d'avoir une profession, un travail comme personne professionnelle expérimentée ici.

Rima raconte dans ce passage qu'elle pense pouvoir étudier en astronomie à son arrivée au Québec. Elle étudie déjà dans ce domaine dans un institut privé en Iran. Elle croit qu'elle peut poursuivre les études à la maîtrise en astronomie avec ses études en sciences de l'Iran. Or, le cheminement scolaire exigé au Québec ne correspond pas au sien et, à moins de recommencer un long cursus scolaire, elle se voit dans l'impossibilité de faire la maîtrise en astronomie dans sa nouvelle société. Elle revient par dépit à la profession d'infirmière.

Rima suit également une formation comme préposée aux bénéficiaires dans un collège privé à la suite de son arrivée au Québec. Cette attestation apparaît dans la section Formation scolaire de son CV. Le poste de préposée aux bénéficiaires est aussi mentionné dans la section Objectif professionnel : « Préposée aux bénéficiaires qui souhaite être active au sein de la société en effectuant du bénévolat dans le secteur de la santé et souhaitant élargir son nombre de contacts professionnels ». Il reste que Rima ne désire pas travailler comme préposée. Elle dit que des infirmières venues d'ailleurs font ce choix. Néanmoins, elle ne souhaite pas occuper ce genre de

poste. Elle expose son point de vue dans cet extrait de conversation : « François : Préposée aux bénéficiaires. Rima : Jamais, parce que ce n'est pas comme une infirmière. [...] C'est pas vraiment... C'est relié à infirmière, mais c'est seulement... c'est à l'hôpital ».

Ces obstacles scolaires rencontrés sur sa route au Québec amènent Rima à se rabattre sur la profession d'infirmière pour laquelle elle possède déjà un diplôme et de l'expérience de son pays d'origine. Toutefois, cette nouvelle arrivante n'est pas au bout de ses peines. Elle doit aussi répondre à certaines exigences pour cette profession au Québec. Dans un travail universitaire, François résume cette situation de Rima : « Son baccalauréat en sciences infirmières en Iran ne lui donne pas accès immédiatement à la profession infirmière. Elle doit faire son AEC en soins infirmiers. Le programme dure environ 1 an ». François souligne ainsi que Rima ne peut pas travailler pour le moment dans son domaine, puisqu'elle doit suivre une formation supplémentaire au Québec.

Malgré tout, Rima garde le cap sur son objectif professionnel qui est de devenir infirmière. Dans un extrait d'un bilan d'employabilité que François produit, celui-ci affirme : « Selon moi, son projet professionnel est clair et vraisemblable. En ce moment, [Rima] veut compléter son AEC en soins infirmiers pour pratiquer la profession d'infirmière au Québec ». Ainsi, Rima se retrouve au stade des études après deux années passées au Québec. Au moment de la collecte de données, elle perfectionne son français à l'université et elle n'occupe pas d'emploi. À vrai dire, Rima n'a jamais travaillé dans sa société d'accueil. Dans cette perspective, François propose de concevoir un CV pour être bénévole afin d'acquérir de l'expérience pertinente localement en attendant de terminer la formation complémentaire d'infirmière.

En conclusion, il importe de revenir sur les points saillants de la trajectoire personnelle de Rima, avec son parcours personnel, migratoire, linguistique et professionnel. Dans un premier temps, certaines informations sur le parcours de Rima sont mises en lumière, notamment le fait qu'elle soit venue seule au Québec, qu'elle n'a pas d'enfants et qu'elle est sur le point de se marier avec un homme en Iran. Elle semble bien entourée et soutenue dans ses projets par les membres de sa famille et rien n'indique qu'elle puisse connaître des soucis financiers. Son parcours migratoire est

lui aussi particulier. Rima affirme avoir immigré un peu par esprit d'aventure, mais surtout parce qu'elle est francophile. Cet amour de la langue française qui la mène au Québec laisse place à diverses déceptions alors qu'elle a peu de contacts avec des francophones. Son parcours linguistique est singulier puisque Rima apprend le français avant même d'arriver au Québec. Cependant, son niveau de français langue seconde occasionne, selon François, certains ratés de la communication lors des rencontres de jumelage. De plus, le récent échec à un examen d'admission à cause des erreurs linguistiques ébranle Rima. Cet échec engendre une certaine insécurité langagière chez elle, surtout pour ce qui est de son français écrit. Toutefois, ce revers n'empêche pas Rima d'avancer dans son projet de carrière. Après avoir exploré le domaine de l'astronomie au Québec et avoir suivi une formation comme préposée aux bénéficiaires, elle revient à sa profession d'infirmière pour laquelle elle possède diplôme et expérience. Ayant pour but de pratiquer les soins infirmiers, Rima projette de suivre toutes les étapes vers sa qualification pour être en mesure de travailler dans ce domaine. Ce parcours de vie de Rima cède maintenant la place à ses déclarations sur la culture.

4.2.1.2 Déclarations sur la culture

L'analyse des données amène diverses déclarations sur la culture de Rima. Cette participante identifie surtout des similarités culturelles entre sa culture d'origine et sa culture d'accueil. Toutefois, elle reconnaît qu'il existe certaines différences culturelles entre le Québec et l'Iran. Chacun de ces points est décliné pour mieux comprendre les propos de Rima sur la culture.

Rima discerne principalement des similitudes culturelles entre le Québec et l'Iran. Certains de ses commentaires laissent transparaître l'idée qu'il existe peu, voire aucune, différence significative d'un contexte culturel à l'autre. Dans un premier exemple, Rima explique qu'il y a principalement des similarités dans le travail d'infirmière dans son pays d'origine et son pays d'accueil. Elle en parle avec François lors d'un échange sur le bénévolat en milieu de santé :

François : C'est sûr que, tu sais, le milieu de la santé, comme je disais tantôt, ça te permettrait d'avoir un pied dans, je sais pas, dans un hôpital. Tu sais comment ça fonctionne au Québec dans le milieu de la santé. Tu sais, c'est, peut-être qu'il y a des petites différences avec l'Iran. [...]

Rima : Je pense que partout, dans tout le monde, travailler dans le domaine de la santé, c'est très proche. [...] Parce que toutes les affaires, c'est bien clair et c'est bien organisé partout et on fait la même chose.

François : Mm-hmm, mais c'est sûr que ça dépend de...

Rima : Peut-être un [inaudible], je ne sais pas, une petite règle.

François : Par rapport à... ?

Rima : Des choses différentes, je ne sais pas.

François : Ok, par rapport au... à la santé en général.

Rima : Peut-être.

François : Ça, je ne suis pas... Je ne peux pas... [...] Mais c'est sûr que c'est quelque chose que tu vas découvrir toi-même en t'investissant là-dedans. Peut-être qu'il n'y a pas de différences. [...]

Rima : Non, ce n'est pas tellement différent.

Pour résumer, François explique que le bénévolat peut permettre à Rima d'aller voir sur le terrain le fonctionnement du milieu de santé. Rima réagit à cette affirmation en arguant que le domaine de la santé est assez similaire d'un contexte culturel à l'autre, qu'il peut y avoir quelques détails distincts et quelques règles différentes, mais que, dans l'ensemble, l'organisation s'avère la même. Rima pose de cette façon une de ses positions culturelles, à savoir qu'il existe des similarités culturelles d'un lieu à l'autre et plus particulièrement dans le domaine de la santé.

Dans un second exemple, Rima effectue une autre déclaration qui va dans le sens de la similarité culturelle. Dans le cadre de l'entretien de recherche mené avec elle, Rima raconte qu'elle ne reconnaît pas de différences dans la communication interculturelle ni dans sa communication avec François. Voici son point de vue sur la question :

Interviewer : Vous parlez avec [François] ou vous parlez avec quelqu'un de votre culture, est-ce que vous voyez des différences dans la communication?

Rima : Moi, non, parce que moi, normalement je parle avec tout le monde très facilement. Parce que j'ai déjà, je pense que c'est une qualité de mon travail parce que les infirmières doivent être capables de parler et de faire connaissance avec tout le monde, tous les types de personnes, n'importe quel genre, n'importe quel âge, n'importe quelle religion. J'ai des clients en Iran qui sont athées, mais moi j'étais vraiment religieuse, mais il veut que ce soit seulement Rima [...]. J'étais comme ça. Ici, avec François, non, je pensais que l'on se connaît déjà depuis des années et des années, j'étais vraiment à l'aise. Oui, comme une personne qui vient de la même culture.

Dans sa réponse, Rima fait état de sa facilité à communiquer avec des personnes de tous les profils sociaux ou culturels. Elle établit un lien avec sa profession d'infirmière alors qu'elle doit pratiquer auprès d'une diversité de personnes. Elle cite d'ailleurs une anecdote où la communication interconfessionnelle avec des patients s'est bien déroulée. Elle part de ce fait pour affirmer qu'elle ne cerne pas de différences culturelles dans la communication. De même, elle stipule que sa communication avec François est excellente, comme si elle échange avec une personne ayant la même culture. Bref, Rima ne perçoit pas de distinctions dans la communication entre des personnes de cultures différentes. Or, Rima expose dans d'autres propos certains éléments de différences culturelles, comme il en est question subséquemment.

Un point pertinent est que Rima entrevoit certaines différences culturelles entre sa culture d'origine et sa culture d'accueil dans le processus de recherche d'emploi. Elle explique que l'approche est dissemblable dans son pays d'origine et que la mise en évidence des qualifications y est mal perçue, comme le montre cet extrait de l'entretien semi-dirigé mené avec elle :

Rima : J'étais vraiment à l'aise avec François. On parle très bien ensemble, on parle surtout sur comment postuler à un travail, comment je dois écrire mon CV, comment je dois me présenter, moi-même, mes qualités, mes compétences. Parce que dans ma culture, ce n'est pas une chose vraiment polie. C'est tellement égoïste si vous exprimez votre compétence devant un directeur ou devant les ressources humaines. Ce n'est pas une bonne chose parce que tout le monde dit qu'il est tellement égoïste. On ne doit pas parler des points positifs, mais comment on fait vraiment. Quand j'arrive ici, c'était vraiment une chose bizarre pour moi. Mais François, il m'a dit et il m'a aidée à voir comment je peux exprimer mes points positifs et mes compétences concernant le travail.

Rima fait valoir cette différence culturelle entre le Québec et l'Iran. D'après elle, la mise en valeur de ses compétences et de ses qualités dans des démarches d'employabilité est interprétée négativement (comme de l'égoïsme) dans son pays d'origine. Dans le contexte québécois, cette mise en valeur de soi-même lui paraît étrange au début.

En guise de conclusion, les principales déclarations sur la culture de Rima sont synthétisées. Premièrement, les déclarations de Rima sur les similarités culturelles sont présentées. Dans son

domaine professionnel, celui de la santé, Rima stipule que les pratiques sont assez similaires d'un contexte culturel à l'autre. Elle croit que l'organisation et les façons de fonctionner sont aussi sensiblement identiques dans ces milieux. Deuxièmement, Rima n'entrevoit pas de différences culturelles dans la communication. Elle s'appuie sur son expérience d'infirmière en Iran où elle doit entrer en contact avec des personnes de tous les profils socioculturels. De plus, Rima rapporte que sa communication avec François s'est bien passée, qu'elle allait de soi. Troisièmement, Rima défend tout de même un point de vue voulant qu'il existe des pratiques différentes en employabilité dans sa nouvelle société. Rima compare les démarches et les documents d'employabilité d'un contexte culturel à l'autre (en Iran et au Québec) et elle constate une certaine mise en valeur de soi qui n'est pas valorisée dans son pays d'origine.

4.2.1.3 CV comme artefact culturel

Il s'agit de savoir comment Rima considère le CV, quelles sont ses connaissances sur cet outil de communication et ce, en explorant sa vision culturelle de ce document. Cette conception du CV est dégagée en racontant d'abord l'expérience de Rima avec ce document dans son pays d'origine. Il est question par la suite des savoirs de Rima sur le marché de l'emploi et sur le CV dans sa société d'accueil. Rima livre en dernier lieu son opinion sur les différences culturelles dans le CV selon les contextes.

Il est déjà évoqué que Rima réalise ses études en soins infirmiers en Iran et qu'elle travaille quelques années là-bas dans des hôpitaux. Toutefois, Rima raconte qu'elle ne produit jamais de CV dans son pays d'origine, qu'elle n'a qu'à se rendre à l'hôpital après avoir terminé ses études d'infirmière. Elle en fait état dans ce passage de l'entretien mené avec elle :

Rima : Mais, dans mon pays, c'est vraiment différent parce que je suis infirmière. On n'a jamais donné ni CV, ni lettre de motivation, ni lettre de rien, rien, rien.

Interviewer : Comment ça fonctionne?

Rima : Par exemple, j'ai mon baccalauréat. Tout de suite, je vais à l'hôpital, chez le chef des infirmières et je dis " j'ai terminé mes études, je veux travailler à votre hôpital ". " Ok, écris ce formulaire, puis, ok, demain tu peux venir pour commencer ton travail ".

Interviewer : Tu donnes ton diplôme ?

Rima : Je montre seulement [...]. Et quelques tests officiels. C'est ça, c'est fini. Parce qu'on commence notre travail comme infirmière tout de suite. Moins d'une semaine.

Dans cet échange, Rima explique le processus d'employabilité, qui est assez rapide selon elle, pour les personnes infirmières en Iran. De plus, Rima explique qu'il y a principalement un formulaire d'emploi comme document d'employabilité pour les personnes qui veulent œuvrer en milieu hospitalier. À son époque, le CV ou les lettres ne s'avèrent pas exigés pour déposer sa candidature.

De plus, dans l'entretien mené avec elle, Rima spécifie que le CV est requis dans d'autres corps d'emploi dans son pays d'origine. Un court passage d'entrevue le mentionne : « Rima : Chez nous, dans d'autres métiers, c'est comme ça. Les gens doivent faire des CV. Interviewer : Ça dépend des domaines. Rima : Mais je pense, c'est surtout les infirmières qui commencent tout de suite ». Ces propos viennent expliquer le fait que Rima n'ait pas à rédiger de CV dans son pays d'origine. Selon elle, le CV est demandé dans d'autres professions, mais le corps infirmier en est exempt. Ces déclarations sur le CV et le processus d'employabilité des personnes infirmières en Iran expliquent le fait que Rima ne semble pas posséder de CV ou du moins qu'elle ne travaille pas un CV préexistant dans le cadre des rencontres de jumelage interculturel.

Il importe d'aborder les connaissances de Rima sur le CV dans sa nouvelle société. Il faut tout d'abord rappeler que Rima ne travaille pas dans sa société d'accueil et qu'elle est étudiante depuis son arrivée. Elle arrive alors aux rencontres de jumelage avec peu de savoirs sur ce document et sur le marché du travail au Québec. Voici comment François l'explique en entrevue de recherche :

Interviewer : Puis, quand tu disais au début qu'elle ne connaissait pas bien le système, le milieu du travail, ou le système d'ici. Est-ce que vous en avez parlé?

François : Bien, c'est plus, en gros rien.

Interviewer : Rien dans le sens, elle ne sait rien, ou...

François : Bien, c'est ça. Quand elle disait " ah, je connais rien de comment ça fonctionne au Québec ". J'ai essayé de dire : " qu'est-ce que tu connais, tu ne peux pas rien connaître ". Elle dit " je sais qu'il faut une lettre de présentation, je sais qu'il faut un CV ". Je pense qu'elle a déjà participé à un atelier chez Emploi-Québec, quelque chose comme ça. [...] Mais, en Iran, ce n'est pas quelque chose qui existe.

En Iran, elle a choisi son métier un peu par hasard. Elle a fini son programme, puis elle a inscrit son nom sur une liste et elle a été engagée.

Pour résumer, François raconte en entrevue de recherche que Rima possède peu d'informations sur le marché de l'emploi, l'employabilité et le CV au Québec. Il attribue cet état des connaissances au contexte iranien où Rima n'a pas à effectuer de recherche d'emploi et à fournir de CV.

Rima livre d'autres informations sur le CV dans l'entretien mené avec elle, mais uniquement sur les marques et les pratiques culturelles pour cet outil. Elle déclare, par exemple, qu'il peut y avoir des différences culturelles dans l'écriture ou dans les pratiques d'envoi de ce document. Ainsi, dans un échange sur les raisons pour lesquelles le CV des personnes immigrantes est plus souvent rejeté au Québec, Rima voit une explication dans la façon de s'exprimer à l'écrit : « Peut-être, c'est la formulation. C'est différent, la formulation du CV canadien et du CV, par exemple, algérien, iranien. La formulation parce qu'on *translate* la phrase ». Elle croit donc que le CV peut être dissemblable d'un contexte culturel à l'autre à cause des façons d'écrire et des traductions littérales. En outre, Rima pense que les pratiques d'envoi du CV peuvent être distinctes chez les personnes immigrantes. D'après elle, certaines pratiques nuisent à ces personnes. Voici la déclaration de Rima sur ces pratiques :

Rima : Mais j'ai déjà entendu des personnes, une femme iranienne qui dit que " chaque jour, j'ai envoyé presque 30 CV pour 30 entreprises ". Mais, d'après moi, pourquoi on doit envoyer 30 fois. J'ai envoyé un CV ou deux CV aux deux entreprises. J'attends des réponses, le résultat. Ce n'est pas une bonne chose. Peut-être quelques personnes immigrantes font comme ça. Envoyer, envoyer, envoyer à tous, à toutes des CV. Elles n'arrêtent pas d'envoyer le CV. Alors, elles n'ont pas une bonne réaction, un bon résultat. Par exemple, j'ai envoyé un CV à l'université [...], je dois attendre le résultat. S'il n'y a aucun résultat, ok, je vais envoyer un CV à [l'autre université]. Mais j'attends, toujours. Chez les Iraniens, on envoyait chaque jour 10 ou 20 CV pour 20 entreprises. Mais, d'après moi, ce n'est pas logique, ce n'est pas une bonne stratégie. C'est exactement la chose qu'on ne doit pas faire, c'est mauvais.

Dans ces propos, Rima fait état d'une pratique d'envoi du CV que certaines personnes immigrantes adoptent au Québec, notamment des individus de la communauté iranienne. Cette pratique consiste

à acheminer quotidiennement et en grand nombre son CV à des personnes employeuses potentielles. Rima croit que ces envois fréquents et nombreux ne constituent pas une stratégie efficace, bien au contraire. Elle pense qu'il faut transmettre un exemplaire du CV et qu'il importe d'attendre la réponse avant de poursuivre les envois. Bref, Rima dégage des différences culturelles dans la forme linguistique du CV et ses modes de transmission.

Les paragraphes précédents permettent de dresser un constat : Rima connaît peu le CV. Elle arrive au Québec sans vraiment l'avoir expérimenté. De plus, excepté certaines informations sommaires, cette femme immigrante possède un bagage limité sur cet outil de communication. Il reste que Rima émet des déclarations intéressantes sur les variations culturelles dans l'écriture et la transmission du CV.

4.2.1.4 Écriture du CV

De l'avis même de Rima et de François, les connaissances sur le CV de cette femme immigrante sont limitées. Cependant, pour mieux comprendre la voix de cette scriptrice immigrante, il est question ici des connaissances sur l'écriture du CV de Rima en termes de conventions et de stratégies rédactionnelles. Il faut préciser d'emblée que peu de données sont recueillies à ce sujet.

En matière de conventions rédactionnelles, Rima se montre ainsi néophyte. Elle connaît peu les conventions rédactionnelles de ce document étant peu familière avec les rubriques habituelles ou certains éléments communs du CV. Dans un extrait, Rima demande des éclaircissements sur la nature de l'objectif professionnel à inclure dans le CV. Voici un exemple qui va dans ce sens :

Rima : Ça veut dire mon but, " objectif " ?

François : Des fois tu peux faire général, mais il y a beaucoup de gens qui le changent...

Rima : Non, mais je ne comprends pas, ça veut dire quoi " objectif ".

François : Objectif, c'est qu'est-ce que tu recherches comme emploi ou expérience.

Dans le fond, c'est, moi, qu'est-ce que je veux comme emploi. Alors, je sais pas, " J'aimerais travailler...". Bon, dans ton cas à toi, l'idée que j'ai, c'est : " J'aimerais gagner de l'expérience en tant que professionnelle au Québec. Élargir mes relations professionnelles..." Quelque chose comme ça.

Rima : Mm-hmm.

Par ailleurs, Rima montre une connaissance peu étendue des stratégies de rédaction du CV. Par exemple, une stratégie de rédaction adoptée par certains au Québec est de modifier ce document en fonction du poste visé. Pour sa part, Rima découvre qu'elle ne prépare pas un CV pour un emploi d'infirmière avec François et qu'elle devrait adapter ce CV. Elle en discute ici avec François :

François : C'est quoi, dans le fond, un objectif. C'est qu'est-ce que tu recherches dans un emploi, dans ton expérience de bénévolat.

Rima : Ah, celui-ci, c'est seulement pour le bénévole ?

François : Oui.

Rima : Seulement ?

François : Bien, pour aujourd'hui, oui.

Rima : Non, ça veut dire quoi. Par exemple, si je veux envoyer ce CV pour un travail professionnel, il ne faut pas écrire cette partie ?

François : Oui, oui, objectif professionnel, oui, oui.

Rima : Oui ?

François : Pour trouver un emploi aussi. C'est juste que ton objectif va changer.

Rima : Ah.

Dans cette conversation, François rend compte du concept d'objectif qui est à expliciter dans le CV. Rima s'aperçoit alors que le CV discuté est pour le bénévolat. Elle s'interroge à ce moment-là sur les adaptations à effectuer pour que ce document soit destiné à un emploi d'infirmière. François lui livre alors la stratégie rédactionnelle d'apporter des changements à l'objectif professionnel.

Pour clore cette section, il convient de souligner que les données mettent en évidence certaines absences de connaissances chez Rima en ce qui concerne l'écriture du CV, et plus précisément sur les stratégies et les conventions rédactionnelles pour le CV au Québec.

4.2.1.5 Réception du CV

Le volet réception couvre des thématiques comme les pratiques de lecture, les conventions et les stratégies interprétatives, sans oublier la figure du lecteur imaginé du CV. Dans le cas de Rima, ces thématiques de la réception sont peu ressorties dans les données analysées. Au risque de répéter, le fait que cette femme issue de l'immigration n'ait pas de CV dans son pays d'origine et qu'elle n'ait

pas de travail rémunéré dans sa société d'accueil depuis son arrivée amène une certaine méconnaissance du CV, et du même coup, de la réception de ce document.

Il reste que Rima exprime certaines idées au sujet du lecteur imaginé du CV. À titre d'exemple, cette dernière est capable de s'imaginer une personne qui lit son CV. Cette capacité ressort dans cet extrait d'un dialogue entre elle et François :

Rima : Je pense aussi, je travaille comme bénévole dans un hôpital, c'est une option positive dans mon CV, option pour travailler ou pour être acceptée au cégep parce que...

François : Ils prennent ça en considération.

Rima : Il faut qu'il y ait un rendez-vous, une entrevue, mais peut-être la personne, la responsable, elle me demande : " Qu'est-ce que tu fais pendant deux ans que tu étais ici ? " Et si je dis que, par exemple, je travaillais au *Canadian Tire*. Elle est comme : " Tu es infirmière, pourquoi tu as travaillé au *Canadian Tire* ? "

François : Mm-hmm. Oui, c'est d'avoir une expérience pertinente.

Rima : Oui, mais si je dis " je travaillais comme bénévole dans [tel ou tel hôpital] ", c'est un point positif.

Dans cette conversation, Rima parle du bénévolat qu'elle voudrait effectuer dans le milieu hospitalier. Elle explique à François que d'œuvrer ainsi en tant que bénévole peut s'avérer une expérience pertinente sur son CV. Pour mieux appuyer son propos, elle se représente une personne qui lit son CV. Cette lectrice imaginée est suspicieuse face à une expérience professionnelle qui n'est pas en lien avec les soins infirmiers. Rima conclut que l'expérience de bénévolat serait un atout sur son CV. En conclusion, il faut retenir ici l'habileté de Rima à visualiser une entité lectrice du CV, puis à anticiper une réaction de cette dernière.

4.2.1.6 Conclusion des résultats pour l'objectif 1

Rima, comme scriptrice immigrante de français langue seconde, peut être décrite dans sa voix par cinq thématiques : sa trajectoire personnelle, ses déclarations sur la culture, le CV comme artefact culturel, ses connaissances sur l'écriture et celles sur la réception du CV.

Dans un premier temps, il s'agit de dégager la trajectoire personnelle de Rima en lien avec son parcours personnel, migratoire, linguistique et professionnel. Il est question, dans son parcours personnel, du fait qu'elle soit seule et sans famille dans sa nouvelle société. Pour ce qui est de son parcours migratoire, Rima affirme être motivée à immigrer à cause de son amour du français. Dans son parcours linguistique, deux aspects sont particulièrement pertinents : son apprentissage du français avant même son immigration et son insécurité linguistique en français écrit à la suite d'un échec à un examen d'admission au cégep. Du côté professionnel, Rima est diplômée en soins infirmiers en Iran. À son arrivée au Québec, son ambition est d'étudier en astronomie, ce qui ne se concrétise pas. Une formation comme proposée aux bénéficiaires est complétée, bien qu'elle écarte cette option pour son avenir. Rima en arrive à vouloir pratiquer comme infirmière dans sa société d'accueil. Toutefois, elle se voit dans l'obligation de suivre une formation complémentaire au niveau collégial pour ensuite avoir accès à l'examen de son ordre professionnel. De plus, cette femme immigrante prépare son CV avec François pour œuvrer comme bénévole dans le milieu de santé de telle sorte qu'elle puisse avoir une expérience pertinente en sol canadien, briser l'isolement et pratiquer son français.

Dans un deuxième temps, Rima s'exprime sur des questions culturelles comme les différences culturelles dans la mise en valeur des compétences en recherche d'emploi ou les similarités dans son domaine professionnel d'une société à l'autre. Dans ses déclarations sur la culture, Rima croit que des similarités culturelles se retrouvent dans le fonctionnement des établissements de santé et dans la communication entre individus de cultures différentes. Cependant, elle est consciente qu'il existe des différences d'un contexte culturel à l'autre, surtout lorsqu'on parle de démarches et de documents d'employabilité.

La troisième thématique qui est abordée pour cette participante est le CV comme artefact culturel. Il ressort des données que Rima, en tant qu'infirmière, n'a pas cet outil dans son pays d'origine. Par conséquent, celle-ci se retrouve au Québec avec peu de connaissances sur ce document. Elle parvient tout de même à énoncer des différences culturelles entre le CV au Québec et celui d'ailleurs. D'après elle, il peut exister des spécificités dans la formulation écrite d'un contexte culturel à l'autre. Il peut aussi y avoir des méthodes distinctes dans l'envoi du CV.

Pour terminer, puisque Rima ne prépare pas de CV dans son pays d'origine, elle possède peu de connaissances en écriture et en réception de ce document. Par exemple, elle connaît peu les conventions et les stratégies rédactionnelles pour le CV. Le même constat est établi dans le domaine de la réception. Rima montre peu de savoirs sur la manière de recevoir le CV. Néanmoins, elle est en mesure de s'imaginer une personne lectrice de son CV et ses éventuelles réactions. À cette étape, il incombe de se tourner vers le partenaire de jumelage de Rima, François, en tant que lecteur francophone pour le deuxième cas.

4.2.2 Description de la voix du lecteur francophone (objectif 2)

François intervient dans la négociation interculturelle avec son bagage, sa perspective et sa voix. D'ailleurs, il est possible de décrire la voix de François en se basant sur quatre thématiques : 1) sa trajectoire personnelle; 2) ses déclarations sur la culture; 3) ses connaissances sur l'écriture du CV et 4) ses connaissances sur la réception du CV.

4.2.2.1 Trajectoire personnelle

La trajectoire personnelle de François est déclinée dans les paragraphes subséquents en rapportant des informations sur son parcours personnel et professionnel.

Le parcours personnel de François comprend certaines informations sur ses origines et sa famille. Ainsi, dans l'entrevue de recherche menée avec lui, il livre ces renseignements personnels :

François : Je viens [d'une petite localité du Québec] où il n'y a pas tant d'immigrants. Ça commence, les immigrants [dans cette localité], mais tu sais, c'est encore un peu *old school*. Mon père est raciste assumé, il le dit. Fait que j'arrive quand même d'une famille... Tu sais, ce ne sont pas des valeurs qu'elle me transmet.

Dans ses propos, François fait valoir qu'il provient d'une petite communauté francophone au Québec où il y a peu de personnes issues de l'immigration. Il avoue même que son père se déclare ouvertement raciste et que des valeurs d'inclusion culturelle ne lui sont pas transmises.

Du côté professionnel, François possède un baccalauréat en histoire et il termine un second baccalauréat, celui-là en développement de carrière. Malgré cette formation, il considère qu'il n'a

toujours pas le bagage requis pour effectuer du counseling en contexte pluriethnique et en recherche d'emploi. Voici l'extrait d'entrevue semi-dirigée où il explique cette position :

François : Moi, j'ai zéro, dans le baccalauréat, zéro expérience en processus de recherche d'emploi, j'ai zéro expérience.

Interviewer : Vous n'avez pas fait un cours là-dessus?

François : Bien, on a fait un cours, mais pas de counseling. Puis moi, mon stage, c'était au scolaire. Fait que j'ai fait zéro recherche d'emploi, je n'ai jamais fait ça. Alors t'embarquer dans un processus de recherche d'emploi, avec quelqu'un qui a des enjeux plus complets dans un sens, c'est très difficile. [...] J'essaye de l'aider, mais des fois, je ne sais pas quoi faire. Je ne sais pas comment arriver à... Je ne me trouve pas armé pour ça. Avec les habiletés ou la relation, je trouve que je suis bon. Mais le reste, le processus dans ce cadre-là, j'avais l'impression que je n'avais pas d'aide.

Dans cet extrait, il est clair que François exprime son insécurité face à sa tâche d'aider Rima dans sa recherche d'emploi. Il fait état de son manque de formation et d'expérience en la matière de sorte qu'il doute de son efficacité professionnelle avec elle. Pour lui, le contexte pluriethnique vient ajouter au défi du counseling.

François s'estime par ailleurs peu outillé pour travailler dans un environnement pluriethnique, étant donné son manque de connaissances sur les ressources offertes aux personnes immigrantes. Il expose cette situation dans ce passage d'entrevue de recherche :

François : Mais je pense en général, je trouve que j'ai encore beaucoup à apprendre par rapport au pluriethnique en général.

Interviewer : Ah oui, pourquoi?

François : Bien, surtout dans tout ce qui est système. Le système, le gouvernement, tout ce qui est en arrière, peut-être pas dans la relation. J'ai l'impression que je ne suis pas... Je n'ai pas l'impression que je suis armé pour travailler dans un organisme d'aide aux immigrants, aucunement. Je n'ai pas cette impression-là. Peut-être en counseling, un peu. Mais pas tout ce qui est, je ne sais pas comment appeler ça, tout ce qui est programmes d'accès au logement, toutes ces affaires-là.

Interviewer : Ah, tout ce qui est services offerts aux immigrants.

François : Non, c'est ça, je ne connais rien là-dedans.

Au sein de cette interaction, la perspective de François à l'égard du counseling en contexte pluriethnique se dégage de manière explicite. Il déclare manquer d'informations sur les ressources et les services dédiés aux individus issus de l'immigration.

Pour la trajectoire personnelle de François, il est principalement question de son parcours personnel et professionnel. Les données recueillies sur ce participant ne permettent pas d'approfondir d'autres sphères de sa vie. Ainsi, cet étudiant est originaire d'une petite localité francophone au Québec, culturellement homogène, où il n'est pas tellement exposé à la diversité culturelle. Il avoue même que, dans son environnement familial, une certaine fermeture à cette diversité et même du racisme sont manifestes. Après des études en histoire, François se dirige vers le développement de carrière et termine un baccalauréat dans ce domaine. Ce dernier exprime plusieurs doutes quant à ses connaissances et à ses capacités professionnelles. Même avec sa formation universitaire, il se sent peu outillé pour aider des personnes à la recherche d'emploi et pour le counseling en contexte pluriethnique.

4.2.2.2 Déclarations sur la culture

La thématique à dégager pour mieux cerner la voix de François s'avère ses déclarations sur la culture. Les données analysées amènent des déclarations classées autour de trois thématiques : 1) les propos montrant l'intérêt de François pour les cultures et celle de sa cliente; 2) les déclarations relatives à son désir d'apprendre sur la culture de l'autre et 3) celles qui font état de sa prise en compte de la culture dans ses interventions.

D'abord, François porte un intérêt tout particulier aux cultures et à la culture de sa cliente, Rima. Dans une déclaration à ce sujet, il établit un lien avec ses études antérieures en histoire. Voici ses paroles issues de l'entrevue semi-dirigée menée avec lui :

François : Avant j'étudiais en histoire puis en géo. Fait que j'adore tout le construit sociohistorique qu'on a derrière tout le monde. Je trouve ça vraiment intéressant de m'asseoir avec quelqu'un, peu importe qui, avec un ami ou un client. C'est sûr qu'avec un client, je le faisais moins, mais tu sais être un peu curieux de " comment ça se passe ". [...] Juste parler de la culture en général, je trouvais ça vraiment intéressant.

Dans cet extrait, François explique sa curiosité envers les cultures et son intérêt à partager avec des individus d'autres cultures. Il émet d'ailleurs sensiblement le même point de vue dans cet autre passage de l'entrevue semi-dirigée :

François : Mais, je n'ai pas eu beaucoup d'interactions dans ma vie.

Interviewer : Avec des gens d'autres cultures.

François : Moi, je le vois super positif dans la vie parce que j'aime ça apprendre. J'aime ça m'asseoir avec eux, j'aime ça. Je suis quelqu'un de... Je m'en fous un peu, on est des humains, on est tous des humains. Je m'en fous qu'est-ce tu as sur la tête, peu importe.

Dans le paragraphe précédent, il est clair que François se prononce sur l'apport des individus d'autres cultures. Il est intéressé par eux. Il considère que son contact avec eux l'enrichit et lui permet d'apprendre. Il met également l'accent sur l'humanité commune aux gens d'un peu partout.

François porte plus qu'un intérêt marqué pour les cultures : il tente d'apprendre sur la culture de l'autre pour mieux intervenir auprès d'elle. Par exemple, dans un extrait de l'entretien semi-dirigé, ce participant explique la prise en compte de la culture dans l'employabilité et admet réaliser une certaine exploration des différences culturelles. Il raconte également qu'il apprend sur la culture perse dans ses rencontres avec Rima. Voici l'extrait en question :

Interviewer : Est-ce que [tu tenais compte de la culture] dans tes interventions ? Est-ce que ça avait une influence sur ta façon de travailler quand elle te parlait de sa langue et de sa culture?

François: Bien, j'essayais de pas être trop curieux dans un sens. De ne pas... Mettons, je me serais assis avec elle pour un café, ou pour une rencontre, ça aurait été différent. Là, j'étais *focussé* sur son employabilité. Je ne posais pas de questions pas rapport. Mettons, la musique ou peu importe. Je ne sais pas, relation de couple ou rôle des femmes en Iran, je ne sais pas... Peu importe ce qui peut faire débat. J'axais plus sur l'employabilité, le rôle de la culture dans l'employabilité ou des changements qu'elle peut faire par rapport à la manière de penser. Un peu, oui.

Interviewer: Ok, tu as posé des questions, en tout cas. La façon que ça s'est déroulé, tu cherchais à comprendre un peu comment elle pensait? Les différences...

François: C'est ça. J'essayais de chercher un peu, comme je disais tantôt, son cadre de référence par rapport à différentes... Tu sais, essayer de comprendre comment ça se passe en Iran pour voir c'est quoi les différences entre l'Iran et le Québec. Je ne connais pas l'Iran [rire]. J'y ai dit à la première rencontre, c'est toi l'experte de ta

situation. Moi, l'Iran, je connais la capitale puis ça finit là. Je pensais que le perse, c'était une langue morte [rire].

Il est possible de cerner dans cet extrait la position culturelle déclarée de François et son désir d'en apprendre davantage sur la culture d'origine de Rima. Néanmoins, il est conscient qu'il lui faut surtout rester fidèle à son mandat : soutenir sa jumelle dans son parcours d'employabilité. Pour ce faire, François s'intéresse à la façon de penser de cette personne qui provient d'une autre culture. Puisqu'il connaît peu la culture d'origine de Rima, il s'en remet à elle pour qu'elle l'informe à ce sujet.

Par ailleurs, François s'exprime sur la prise en compte de la culture dans certaines données recueillies. À titre d'exemple, il inscrit dans un travail universitaire que Rima pourrait être victime de préjugés en raison de son pays d'origine. Il l'anticipe compte tenu du traitement médiatique au Canada à l'égard de certains groupes ethnoculturels. Il affirme : « L'Iran est un pays du Moyen-Orient que des gens peuvent associer au terrorisme et à la religion musulmane. [...] Il est possible qu'il y ait un traitement négatif envers [Rima] ». François rapporte donc que Rima pourrait être traitée différemment et négativement à cause de ses origines. Il tient compte de ces facteurs relatifs aux relations interculturelles dans ses interventions.

Il apparaît que François relève certaines difficultés inhérentes à son travail dans un contexte interculturel. Il veut tenir compte de la culture de Rima et des éléments relatifs à la diversité culturelle, mais la tâche n'est pas toujours facile. Il l'explique dans un autre extrait de travail universitaire :

Cette démarche a été plus difficile que je l'avais prévue au début du cours. J'ai toujours eu de la facilité à explorer avec le client et à être respectueux de ses valeurs. J'ai évidemment gardé cette portion de mon travail en intervention interculturelle. Ce que j'ai trouvé plus difficile, c'est que d'habitude, quand un client me pose une question ou dit un élément erroné, je le corrige en donnant la bonne information. Dans le cadre de l'intervention interculturelle, je dois plutôt aller chercher le raisonnement du client plutôt que donner la bonne réponse immédiatement.

Ainsi, François considère qu'il faut s'intéresser à la logique culturelle de la personne pour mieux comprendre et mieux l'informer. Il estime que le counseling en contexte interculturel est plus ardu que ce qu'il a imaginé et qu'il ne peut pas seulement renseigner la personne devant lui.

François poursuit sa réflexion en ce sens en racontant qu'il lui faut aller plus en profondeur dans la compréhension du cadre de référence de l'autre dans l'intervention interculturelle. Voici l'extrait du travail universitaire de François qui en fait foi :

Je crois que cela a été assez facile de découvrir le cadre de référence de l'autre. Le défi a été d'essayer de comprendre rapidement un cadre de référence dans lequel je n'ai pas moi-même vécu. Bref, j'avais à écouter ma cliente et à intégrer de nouvelles informations en même temps. Pour moi, c'était assez similaire avec l'exploration que j'effectue avec tous mes clients. Il faut juste que, dans un contexte interculturel, je ne prenne rien pour acquis et que j'explore tous les aspects de son parcours, car le système éducatif, le monde du travail et les valeurs qui l'entourent sont très différents qu'au Québec.

Dans ce paragraphe, François explique qu'il identifie comme difficulté de bien intégrer le cadre de référence de l'autre lorsque le vécu est dissemblable à ce qu'il connaît. À son avis, la clé de voûte est non seulement d'explorer le cadre de référence de la personne, mais aussi de creuser à fond le parcours de celle-ci.

Pour clore cette section qui aborde les déclarations sur la culture de François, il faut revenir sur les trois aspects suivants : l'intérêt, l'apprentissage et la prise en compte de la culture. Ainsi, François est intéressé par divers sujets relatifs aux autres cultures, tout en restant dans l'arène du counseling. De surcroît, il veut pousser plus loin son intérêt en s'investissant à apprendre la culture de l'autre, en l'occurrence celle de Rima, pour mieux l'accompagner. Dans un troisième temps, il est question de la prise en compte de la composante culturelle dans les interventions en counseling de François. Il ne s'agit pas seulement de s'intéresser à l'autre et d'en apprendre sur lui, mais aussi d'intégrer son cadre de référence pour mieux intervenir. François parle de chercher et de comprendre la logique culturelle de la personne en évitant d'uniquement informer. François rapporte les embûches

possibles dans les relations interculturelles, par exemple, les préjugés qui pourraient interférer sur le chemin d'employabilité de Rima.

4.2.2.3 Écriture du CV

À cette étape, il s'agit de considérer ce que sait et partage François comme conventions et stratégies rédactionnelles pour le CV. Puisque François travaille le CV avec sa partenaire qui a peu de connaissances sur ce document, il transmet bon nombre d'informations sur l'écriture du CV.

D'abord, François expose plusieurs conventions rédactionnelles pour le CV de Rima dans ses interactions avec elle. Ces conventions, qui ont été communiquées par François, sont synthétisées ici et classées dans un tableau avec des exemples (voir Tableau 4.1). Près d'une douzaine de conventions rédactionnelles sont répertoriées à la suite de l'analyse de données. Cependant, elles ne sont pas toutes rendues ici. Ces conventions sont classées en quatre catégories : 1) les conventions sur le format du CV; 2) les conventions sur la structure du CV; 3) les conventions sur le contenu informationnel du CV et 4) les conventions sur la forme linguistique des éléments du CV.

Tableau 4.1 Classement des conventions rédactionnelles émises par François

Classement des conventions rédactionnelles	Exemple tiré des données analysées
1. Conventions sur le format du CV	Conventions concernant la mise en page du CV
2. Conventions sur la structure du CV	Conventions au sujet des rubriques du CV
3. Conventions sur le contenu informationnel du CV	Conventions sur le choix des tâches professionnelles à inclure
4. Conventions sur la forme linguistique des éléments du CV	Conventions pour la formulation de l'objectif professionnel

Il incombe d'illustrer davantage ces conventions en détaillant un exemple. À un moment des échanges avec Rima, François présente la rubrique sur les expériences de travail avec des conventions qui s'y rattachent. Voici l'extrait où François livre ces informations à Rima :

François : Expériences de travail, c'est vraiment de résumer tout ton travail, qui a beaucoup, beaucoup de tâches, mais trois-quatre tâches clés. Tu sais, comme les plus importantes. Puis, pas trois tâches pareilles, là. Mettons, tu marques : " Faire " mettons,

" dialyse ", " Faire de la chimiothérapie ", puis, " Faire des injections ", on s'entend, c'est un peu la même chose. Mais là, tu sais, mettons, marque " Mettre à jour les dossiers ". [...] Ici, " Communiquer les étapes de traitement à un patient ", ça montre une capacité à parler, à interagir avec des gens. Puis, tu sais, " Effectuer des tâches médicales ", ton côté manuel, technique, après.

Dans ce passage, il est clair que François possède des connaissances sur les conventions rédactionnelles du CV. Il explique ce qui est contenu habituellement dans la rubrique Expériences de travail dans le CV, plus spécifiquement une convention sur le contenu informationnel de cette rubrique. Il spécifie aussi qu'il faut inclure un certain nombre de tâches (convention quant à la structure du CV) et que ces dernières doivent être différentes les unes des autres (convention sur le contenu informationnel). Ces conventions pour l'écriture d'un CV au Québec montrent le bagage de François sur la rédaction de ce document d'employabilité.

En plus des conventions à l'écrit, François initie Rima à certaines stratégies rédactionnelles. Ce lecteur francophone possède donc dans son coffre à outils des stratégies rédactionnelles possibles pour le CV. Il faut rappeler d'emblée que les stratégies rédactionnelles sont vues ici comme des actions prises dans l'écriture pour mieux atteindre le but, en l'occurrence pour assurer une meilleure réception et, ultimement, une sélection par la personne qui recrute. Compte tenu de ce qui précède, François transmet principalement des stratégies rédactionnelles qui ont pour but de faire ressortir les expériences de bénévolat de Rima ou encore des stratégies pour montrer la pertinence du bénévolat pour son parcours professionnel. Notamment, François met de l'avant la stratégie qui consiste à inclure des expériences passées de bénévolat pour mieux trouver de futures activités bénévoles. Autre exemple : dans le CV de Rima, François suggère de faire ressortir certaines compétences professionnelles (la compétence à préparer des cours) d'une expérience de bénévolat (enseignante en astronomie).

En résumé, les résultats dégagés dans cette section montrent les savoirs de François en matière de conventions et de stratégies rédactionnelles pour le CV. Et comme Rima en sait très peu sur ce document, François se retrouve à expliciter et à exposer un certain nombre de ces renseignements.

4.2.2.4 Réception du CV d'après François

À plusieurs reprises, François explique la façon de recevoir le CV, de le lire, puis s'exprime à propos de la personne ou de l'instance qui en est éventuellement la lectrice. Dans ses échanges avec Rima, il communique ce type d'informations pour mieux la guider dans la rédaction du CV. Dans cette optique, il s'agit d'examiner des extraits où des renseignements sur la réception sont partagés par François, en l'occurrence des propos sur le lecteur imaginé et les conventions interprétatives.

Dans une de ses conversations avec Rima, François imagine une personne lectrice qui considère la rubrique « Engagement social » dans le CV de Rima. Il transmet à sa partenaire l'interprétation possible de cette entité lectrice pour cette rubrique. Voici le dialogue entre François et Rima à ce sujet :

François : Puis, je ne t'ai pas dit, dans le fond, aussi, dans un contexte de bénévolat...

Rima : Mm-hmm.

François : Ce que ça dit, c'est que tu es déjà engagée quelque part. Fait qu'une prochaine personne qui regarderait ton CV de bénévole, elle se dit, " Ah, elle est déjà... C'est quelqu'un qui s'engage dans quelque chose." C'est, comme, tu es fiable, ça montre un peu de fiabilité. Puis, bénévole, c'est bien vu.

Le lecteur imaginé ressort ici alors que François mentionne « qu'une prochaine personne qui regarderait ton CV de bénévole, elle se dit [...] ». Il fait valoir auprès de Rima ce que cette personne lectrice peut déduire à partir des informations fournies dans le CV. Il explique que cette entité virtuelle peut interpréter de façon positive les expériences de bénévolat de Rima en les associant à certaines qualités (fiabilité). Avec cet extrait, la capacité de François à imaginer le lecteur éventuel du CV et à exposer ses interprétations possibles est exposée.

L'analyse des données sur François permet de mettre en relief un certain nombre de conventions interprétatives. Ces conventions sont révélatrices d'un certain point de vue culturel. Avant d'aller plus loin, il faut rappeler que le concept de convention interprétative fait référence à cette façon habituelle, dans un contexte culturel, d'interpréter un mot, un énoncé ou d'autres segments

linguistiques. Dans une culture donnée, certains éléments peuvent être interprétés communément d'une certaine manière. Ainsi, François, en tant que lecteur francophone de la société d'accueil, communique certaines interprétations qui sont habituellement admises dans le contexte culturel québécois. Il l'effectue plus spécifiquement en livrant certaines interprétations fréquentes d'éléments spécifiques du CV de Rima. Un extrait d'une conversation entre François et Rima où une convention interprétative est exposée est rendu ici. L'échange porte plus précisément sur un élément de la rubrique Loisirs dans le CV de Rima :

François : Fait que c'est parfait, tout ça. Je vais l'arranger tantôt. Là, ce sont tes loisirs, puis tes intérêts. Là, je les ai...

Rima : Ce n'est pas vraiment patinage, c'est avec patin à roue.

François : *Rollerblade*?

Rima : Oui, oui.

François : Oh, ok, ok.

Rima : Le *skating*.

François : Le *skate*, c'est... Bien, c'est, le *skate*, c'est *ice skating*. Genre patin à glace.

Rima : Les patins à rouler ?

François : Les patins à roulettes.

Rima : Roulettes, oui, oui.

François : Patins à roulette, *rollerblade*, en anglais.

Rima : Oui, oui. Mais ce n'est pas vraiment patinage sur la glace, non.

François : On va le spécifier. Sinon on va te demander de jouer au hockey.

Dans ce dialogue, l'échange porte sur le mot « patin » puisque le patin est un loisir inscrit au CV de Rima. François et Rima discutent des mots « patin à glace » et « patin à roulettes » pour inscrire le mot juste au CV. La convention interprétative émise par François se trouve à la dernière ligne de l'échange alors qu'il explique : « Sinon on va te demander de jouer au hockey ». Ici, François révèle une convention qui dit que, dans un contexte québécois, le terme patin est souvent interprété comme du « patin à glace ». De son point de vue, il faut spécifier qu'il s'agit du patin à roulettes, car le patin à glace peut être associé au hockey, d'où sa phrase « on va te demander de jouer au hockey ». Cette convention interprétative montre le rôle de François qui tente d'imaginer la façon de lire un mot précis dans un contexte culturel donné, soit la société d'accueil francophone. Il se fait en quelque sorte le représentant de la société d'accueil pour dégager une interprétation possible, question d'assurer une meilleure réception du CV de Rima.

Pour récapituler, les résultats évoqués permettent de constater que François possède un certain savoir sur la réception du CV. En d'autres mots, il transmet des informations sur le lecteur imaginé du CV tel qu'il pourrait être ou tel qu'il pourrait interpréter dans le contexte culturel québécois. François parle alors ouvertement avec Rima de cette entité lectrice qui peut interpréter certains éléments de son CV. De plus, François rend compte de certaines conventions interprétatives. Dans un exemple, il expose une interprétation commune du mot « patin » dans la société d'accueil, un terme qui peut renvoyer au hockey.

4.2.2.5 Conclusion des résultats pour l'objectif 2

Il convient de revenir sur les points marquants concernant la voix du lecteur francophone pour le deuxième cas. Cette voix de François est esquissée en traçant sa trajectoire personnelle, en dégagant ses déclarations sur la culture et en exposant ses connaissances sur l'écriture et la réception du CV.

Il faut d'abord dire que la trajectoire de François est racontée avec son parcours personnel et professionnel. Il vient d'une petite localité québécoise francophone où il est peu exposé à la diversité culturelle et aux réalités de l'immigration. Du côté professionnel, il fait des études en histoire et, ensuite, il termine son baccalauréat en développement de carrière. Malgré cette formation, il affirme se sentir peu outillé pour l'aide à la recherche d'emploi et l'intervention en contexte pluriethnique.

Pour ce qui est de ses déclarations sur la culture, François expose les défis que lui impose le travail en contexte interculturel. De plus, ce francophone porte un intérêt particulier à la découverte des autres cultures et il fait part de sa curiosité à ce sujet. Il révèle vouloir apprendre la culture de l'autre pour mieux pouvoir intervenir. Il renchérit en disant qu'il prend en compte les composantes culturelles et interculturelles pour mieux accompagner la personne. Il importe, selon lui, de comprendre la logique culturelle de l'autre et d'intégrer son cadre de référence.

Dans sa rencontre avec Rima, il est question des conventions et des stratégies d'écriture, montrant un certain bagage en écriture de François. Les conventions rédactionnelles répertoriées sont plus

nombreuses que les stratégies rédactionnelles. Ce constat peut s'expliquer par le fait que Rima connaît peu le CV en contexte québécois. Par ailleurs, il est possible de lister ces conventions en quatre catégories : celles sur le format, la structure, le contenu informationnel et la forme linguistique. Dans le champ des stratégies, quelques exemples qui indiquent que François vise à rendre le CV de bénévolat de Rima plus attractif sont ressortis.

Finalement, François aborde les questions de réception du CV avec Rima afin de mieux l'informer sur le lectorat éventuel et les conventions interprétatives. Les extraits soumis laissent entrevoir que le lecteur imaginé du CV de Rima est pris en compte. François l'imagine avec Rima à lire et à interpréter des informations du CV en lien avec le bénévolat. Il émet aussi une interprétation commune d'un terme dans la culture québécoise francophone (le mot « patin »), ce qui expose une convention interprétative de la société d'accueil.

4.2.2.6 Conclusion des résultats pour les objectifs 1 et 2

Les résultats des objectifs 1 et 2 sont exposés précédemment. D'une part, il est question de mieux comprendre la voix de Rima en tant que scriptrice immigrante de français langue seconde; d'autre part, il s'agit de mieux cerner la voix de François dans la mesure où il est le lecteur francophone de la société d'accueil. Pour ces deux personnes participantes, différentes thématiques sont dégagées pour faire ressortir leur voix respective.

D'emblée, l'examen des thématiques propres à Rima et à François indique des trajectoires personnelles distinctes. En outre, les déclarations sur la culture sont dissemblables puisque les deux personnes ont des points de vue, des vécus et des profils culturels différents. Quant au CV, ce document est vu comme le produit d'une culture donnée par Rima. Même si cette dernière a peu d'expérience avec le CV dans son pays d'origine, elle se prononce sur la formulation et les pratiques d'envoi qui diffèrent d'un contexte culturel à l'autre. Les écarts de connaissances entre les personnes participantes du deuxième cas se situent surtout autour des thématiques de l'écriture. D'un côté, Rima possède peu de savoirs sur l'écriture du CV, les conventions et les stratégies rédactionnelles. De l'autre, François a un bagage plus imposant, ce qu'il peut transmettre à Rima.

En dernier lieu, il est clair que les deux personnes participantes peuvent aborder la réception du CV, principalement en faisant ressortir le lectorat imaginé de ce document.

Au final, il est possible de constater que ces deux personnes impliquées dans la négociation interculturelle autour du CV de Rima ont acquis des bagages distincts, qu'elles ont développé des voix qui se différencient. Or, leur voix respective vient certainement poindre dans la négociation, comme il est abordé dans la section suivante.

4.2.3 Description de la négociation interculturelle (objectif 3)

À certains moments de leur interaction en tant que partenaires de jumelage, Rima et François engagent des discussions sur des éléments du CV de Rima. Au cours de ces échanges, ces deux partenaires expriment leur point de vue respectif, partageant diverses informations afin de parvenir à un accord sur ces éléments. Dans le contexte de la présente étude, ces extraits reflètent le processus de négociation entre des personnes issues de cultures différentes, incarnant ainsi la dynamique de la négociation interculturelle. Sans plus tarder, la description de cette négociation commence en abordant la relation interpersonnelle entre Rima et François.

4.2.3.1 Relation interpersonnelle

La relation interpersonnelle entre Rima et François vient teinter la négociation interculturelle autour du CV. Afin de mieux tenir compte de cet aspect dans l'analyse de la négociation, il s'avère nécessaire d'en faire ressortir les pans importants. Dans un premier temps, il est question de cette relation du point de vue de chaque participant. Viendront par la suite les points négatifs exprimés par chacun.

De façon générale, autant Rima que François sont d'accord pour dire que leur relation s'avère positive. Du côté de Rima, cette dernière résume en ces mots sa dynamique relationnelle avec François dans un court extrait de l'entrevue de recherche avec elle : « Avec François, je pensais qu'on se connaît déjà depuis des années et des années. J'étais vraiment à l'aise ». Rima affirme donc qu'elle n'éprouve pas d'inconfort avec son jumeau et qu'elle a l'impression de le connaître depuis longtemps. Dans un autre passage de l'entrevue, Rima renchérit en ce sens. Elle raconte à

quel point leurs rencontres se sont bien déroulées. Elle explique qu'elle a pu travailler sur les documents d'employabilité avec François et qu'ils ont discuté de son expérience comme infirmière en chirurgie. Voici ses propos à ce sujet :

Rima : François, vraiment il est très très gentil. Moi, j'ai passé toutes mes rencontres avec plaisir. J'étais vraiment à l'aise avec François. On parle très bien, on parle surtout sur les sujets de postuler au travail, comment je dois écrire mon CV, comment je dois présenter mes qualités, mes compétences. [...] Mais François, il m'a aidée à savoir comment je peux exprimer mes points positifs et mes compétences durant le travail, surtout dans les unités de *surgery*. C'était vraiment une chose, comment dire, exceptionnelle que je dois vraiment expliquer.

Des déclarations également satisfaisantes sont émises de la part de François quant à sa relation avec Rima. Par exemple, François affirme en entrevue semi-dirigée qu'il y a une entente cordiale entre lui et Rima : « J'ai quand même des bons souvenirs de la personne, je pense qu'on s'est bien entendus ». Il répète le même genre de propos sur sa bonne relation avec Rima à un autre moment de l'entrevue :

François : Mais, tu sais, je pense côté relation, cela a bien été. Je n'ai pas, je n'ai rien à dire, on s'entendait bien. Des fois, elle a des traits plus artistiques, fait qu'elle me montrait des petites affaires, genre de la musique d'Iran, des trucs comme ça. Tu sais, moi, j'habite loin, j'habite [dans une petite localité au Québec]. Elle me dit " je vais venir, je vais faire du tourisme, je vais venir [dans ta ville] ". Je suis comme " tu ne vas pas venir y voir grand-chose ". Je riais un peu, " comment ça marche [aller là-bas] ? ", " tel autobus ", " y en as-tu d'autres? ", " non ", " ah, peut-être que je vais aller à Québec finalement ". On jasait un peu.

Dans ces paroles, François expose la relation positive entre lui et Rima. Il y voit une bonne entente. Il raconte que Rima s'intéresse à son patelin et qu'ils partagent ensemble certaines informations (musique iranienne, petite ville d'origine de François). Dans l'ensemble, ces données sur la relation interpersonnelle entre Rima et François montrent la perception d'une relation harmonieuse et constructive sur le plan du counseling. En effet, Rima considère que François l'a bien conseillée et accompagnée pour son employabilité. Cependant, quelques points négatifs sont exprimés de part et d'autre par ces personnes participantes.

Dans la perspective de Rima, elle s'est sentie à l'aise avec François et soutenue par ce dernier. Toutefois, elle fait remarquer en entrevue semi-dirigée la grande timidité de François, son malaise à certains moments. Elle souligne par ailleurs que la différence d'âge (il est plus jeune qu'elle) pèse dans leur relation. De plus, Rima revient sur le manque d'organisation ou de direction de François. Elle aurait voulu qu'il planifie plus étroitement leurs séances de jumelage interculturel :

Rima : Vraiment, je n'ai pas mentionné une mauvaise chose parce que, d'après moi, toutes les choses se passaient bien. Peut-être, il me semble que François n'est pas vraiment, peut-être il était très fatigué, parce que deux fois je lui demande « est-ce que tu as planifié pour cette rencontre, pour ces 4 rencontres ou non? » parce que je veux savoir quelles sont les étapes de chaque rencontre. Par exemple, la première rencontre, on se demande, parler, présenter, c'est seulement ça. C'est quoi la 2^e, 3^e et 4^e, je veux savoir ce qu'on doit faire? C'est un point faible, mais il me dit que " je vais envoyer les documents pour toi ". Il m'envoie les documents, mais il n'a pas un plan précis à me donner.

Ces propos de Rima font écho aux déclarations de François. En effet, François fait état lui aussi d'une relation satisfaisante avec Rima, mais il relève certains aspects négatifs. Dans une première affirmation à ce sujet, François raconte sa difficulté à répondre à un besoin de Rima (concevoir un CV destiné à un éventuel emploi deux ans plus tard), ce qui a un impact sur leur relation : « Concernant la relation, c'était un peu difficile, car j'avais initialement l'impression de rompre la relation de confiance avec ma cliente, car je ne répondais pas à sa demande. Mais à travers une médiation, nous sommes arrivés à renforcer l'alliance ». Dans cet extrait d'un travail universitaire de François, il est clair que ce dernier veut répondre au besoin de sa cliente pour ne pas altérer sa relation avec elle. Il conclut qu'après avoir discuté avec Rima et avoir trouvé une façon de combler son besoin, il a pu renforcer leur lien.

Dans d'autres propos de François, il évoque la difficulté de tisser une relation avec une personne qui doit être là dans le cadre du jumelage et qui doit répondre à des exigences universitaires spécifiques. À titre d'exemple, Rima ne participe pas aux séances de son propre chef. Comme le jumelage est une activité obligatoire dans son cours de français, Rima est dans l'obligation d'être présente aux rencontres avec François et de réaliser certains travaux universitaires. Selon François,

ces obligations exercent une influence certaine sur leur relation interpersonnelle. François en parle d'un point de vue plus général dans cet extrait de l'entrevue de recherche avec lui :

François : Je ne pense pas que cela a rapport avec l'étude en tant que telle, mais tu sais dans le sens de " clientèle obligée " [...]. C'est comme, on dirait que dans la relation, il y avait des enjeux externes à la relation. Il y a certains profs qui demandent des travaux. Elle m'a dit qu'elle avait une entrevue avec sa prof. C'est comme plein d'enjeux qui sont externes qui influencent la relation. Je trouve ça un peu plate de se faire imposer un besoin par une tierce partie.

François rend compte des contraintes extérieures (les exigences de certaines personnes enseignantes pour le jumelage) qui viennent interférer dans la relation. Il déplore que ces exigences viennent imposer des besoins qui ne sont pas réels, affectant du même coup la relation.

En guise de conclusion, il importe de rappeler que la relation entre Rima et François se révèle dans l'ensemble harmonieuse (ils s'entendent bien) et constructive (ils réussissent à travailler sur l'employabilité de Rima). Néanmoins, certains aspects ressortent comme étant négatifs. Du point de vue de Rima, la timidité de François, son jeune âge et son manque d'organisation sont des facteurs ne facilitant pas la relation entre eux. D'après François, la difficulté est plutôt de répondre aux besoins de Rima. Il raconte qu'il est ardu pour lui de combler réellement ses besoins tout en maintenant le lien de confiance. François ajoute que la relation est teintée par certaines exigences universitaires qui concernent moins les besoins en employabilité de Rima.

4.2.3.2 Rencontre de jumelage interculturel

Le but est de situer l'incident de négociation interculturelle au sein de l'ensemble des interactions entre Rima et François lors de la troisième séance de jumelage interculturel. Il faut mentionner que ces deux personnes participantes tiennent quatre séances de jumelage, alors que seule la troisième séance est l'objet d'analyse. Le résumé de la rencontre vise à replacer l'incident de négociation interculturelle sélectionné dans ses circonstances, permettant ainsi d'examiner les événements antérieurs et ultérieurs à cet incident.

Ainsi, la rencontre se déroule en suivant une structure assez commune pour une séance de jumelage interculturel. Les premiers échanges sont consacrés aux salutations et à un retour sur la séance précédente. Les interactions subséquentes portent sur des besoins qui ont été exprimés dans les séances précédentes. Les deux personnes participantes en discutent pour trouver une façon de répondre aux besoins de Rima. Par la suite, la conversation porte sur divers sujets, comme les objectifs à court et à long terme de Rima ou encore son plan d'action à la suite de l'échec d'un examen d'admission. La séance se clôt avec une synthèse des apprentissages de la séance.

Il est possible de tracer un portrait très général de cette séance de jumelage en disant que plusieurs discussions portent sur le CV, sur sa macrostructure et ses rubriques. Plusieurs passages sont aussi consacrés à la définition de l'objectif de carrière de Rima. Comme elle part bientôt et qu'elle ne compte pas travailler dans un avenir prochain, un objectif à court terme est établi : faire du bénévolat. Pour ce qui est de son objectif à long terme, elle veut pratiquer comme infirmière légalement qualifiée. De plus, les deux personnes jumelées accordent beaucoup de temps au thème du bénévolat : discussion sur sa nature, ses bénéfices, ses ressources et ses modalités. Le projet des deux partenaires de jumelage est, finalement, de concevoir un CV pour l'activité bénévole à court terme. Même si la situation de Rima est instable et que son intégration sur le marché du travail est lointaine, François entreprend de lui donner des ressources pour le bénévolat et de l'information sur la conception d'un CV en contexte québécois.

L'épisode de négociation interculturelle sélectionné, identifié comme l'incident de négociation, se déroule à la clôture de la rencontre. Cette négociation se concentre sur la valorisation des activités bénévoles dans le contexte québécois, ainsi que sur la nature même du bénévolat. Cet incident de négociation en fin de rencontre s'explique par la préparation effectuée dans les échanges antérieurs, où les personnes participantes discutent du bénévolat. L'évolution vers la négociation sur le bénévolat constitue le point culminant de ce dialogue.

Après avoir condensé les éléments de la troisième séance de jumelage interculturel et situé l'incident de négociation interculturelle dans cette rencontre, il est à présent approprié d'entreprendre une étude approfondie de cet incident. Cette analyse se déroule en deux

phases : 1) une présentation générale de l'incident de négociation interculturelle et 2) une analyse détaillée de l'incident.

4.2.3.3 Présentation générale de l'incident de négociation interculturelle

Dans la troisième rencontre de jumelage interculturel, François propose d'inclure une rubrique intitulée Engagement social qui sert à mettre en évidence les expériences de bénévolat passées de Rima. S'engage à ce moment un incident de négociation interculturelle sur le bénévolat alors que Rima et François débattent des éléments à inclure dans cette section Engagement social. Ils échangent sur ce qu'est une expérience de bénévolat au Québec (voir Annexe L Incident de négociation interculturelle pour le cas 2). Dans cet incident de négociation interculturelle, la scriptrice immigrante négocie avec François, le lecteur francophone, sur la pertinence d'intégrer certaines activités à son CV.

Au début de l'échange, François présente la rubrique Engagement social. Il fait immédiatement un lien avec certaines occupations de Rima et il l'interpelle à ce sujet. Rima n'a pas la même vision de ces expériences. Elle conteste la pertinence de ce bénévolat dans la communauté iranienne. Le lieu, la langue utilisée et la teneur de ces activités sont discutés. François écoute les arguments de Rima et comprend son inquiétude. Il lui explique comment ces activités peuvent être vues comme des expériences pertinentes sur son CV. Il fait valoir, entre autres, les compétences possiblement développées dans le cadre de ce bénévolat. À la fin de cette négociation au sujet de l'inclusion des activités bénévoles de Rima, cette dernière semble d'accord pour intégrer ces éléments à son CV.

La négociation interculturelle tourne autour d'un problème à résoudre. Ce problème réside dans la vision culturelle des deux personnes participantes concernant la pertinence d'une activité dans le CV. D'une part, la scriptrice immigrante apprend le français langue seconde, elle veut s'intégrer à la majorité francophone au Québec et elle aspire à travailler comme infirmière dans la société québécoise. Dans cette optique, elle ne semble pas saisir le poids que peut avoir une expérience bénévole en langue perse dans la communauté iranienne. D'autre part, le lecteur francophone de la société d'accueil semble considérer le bénévolat comme une expérience en sol québécois et une occasion de montrer des compétences professionnelles. La négociation entre ces deux personnes

au profil culturel et linguistique différent s'engage autour de ces enjeux et le problème à régler se situe dans cette dynamique interculturelle.

De surcroît, certaines circonstances sont à considérer pour mieux prendre en compte la négociation interculturelle dans le cadre de cet incident. Il faut rappeler que cet incident survient à la fin de la troisième rencontre de jumelage interculturel. Avant cet incident, de plus amples discussions portent sur le bénévolat, le projet de monter un CV pour le bénévolat et la pertinence du bénévolat pour Rima. Après l'incident, divers pourparlers prennent place également. Les deux personnes participantes s'entendent pour poursuivre le travail sur le CV de bénévolat de Rima à la prochaine séance de jumelage interculturel.

4.2.3.4 Analyse détaillée de l'incident de négociation interculturelle

L'analyse détaillée de l'incident permet de plonger dans la négociation interculturelle entre Rima, la scriptrice immigrante de français langue seconde, et François, le lecteur francophone de la société d'accueil. Dans les paragraphes qui suivent, il s'agit de décortiquer cette négociation en s'attardant à chaque moment de cet incident, en suivant l'ordre chronologique de cette interaction ligne par ligne, pour en faire ressortir le processus.

Au début de l'incident (ligne 1), François présente la section Engagement social qui peut être incluse dans un CV. Le but est de faire connaître cette rubrique à Rima, qui veut faire du bénévolat, et cette action bénévole peut être intégrée à cette partie du CV. L'intention est de concevoir un CV pour trouver des activités bénévoles, alors il peut être pertinent d'inclure cette section Engagement social pour montrer que Rima œuvre déjà en ce sens. Il faut dire aussi que François possède des connaissances sur l'écriture du CV, notamment sur les conventions rédactionnelles, de sorte qu'il peut livrer ce genre d'informations à Rima. De son côté, Rima en sait peu sur l'écriture du CV. En conséquence, il n'est pas étonnant que François soit amené à exposer cette nouvelle rubrique à cette dernière.

La négociation se poursuit (lignes 2 à 6) avec François qui interpelle Rima concernant cette rubrique. Celui-ci se rappelle qu'elle réalise déjà certaines activités bénévoles au Québec (ligne 3). Or, Rima ne confirme pas ce souvenir à François (lignes 4 et 5). Il est possible qu'elle ne comprenne pas bien son affirmation ; l'intercompréhension n'est pas toujours optimale, comme il est souligné

dans la description du parcours linguistique de Rima. Dans l'incertitude ou l'absence de confirmation de la part de Rima, François précise de quel engagement social ou de quelle activité bénévole il s'agit : un cours donné dans la communauté iranienne (lignes 4 et 5). Cette fois-ci, Rima atteste de sa participation à ladite activité (ligne 6).

À partir de cette validation de Rima, l'incident se poursuit (lignes 7 et 8). François détecte peut-être un doute chez Rima, mais toujours est-il qu'il arrive à son intention première : cette activité dans la communauté iranienne peut être inscrite au CV puisqu'il s'agit de bénévolat. François sait que Rima étudie et ne travaille pas depuis son arrivée au Québec, comme il est mentionné dans sa trajectoire personnelle. Il connaît aussi ses loisirs. De plus, elle fait parfois référence à sa communauté iranienne de Montréal dans ses propos, donc François en est informé.

À partir des lignes 9 à 16, la véritable négociation interculturelle s'enclenche. Ici, Rima formule une première objection (aux lignes 9 et 10), soutenant que le volontariat auquel elle participe n'est pas significatif. Or, comme elle se sent à l'aise avec François et que leur relation interpersonnelle est harmonieuse, Rima n'hésite pas à partager ce point de vue. Il est mentionné aussi que Rima considère son partenaire de jumelage jeune, ce qui confère à François un peu moins de crédibilité. Dans la description du parcours linguistique de Rima, il est même souligné qu'elle se permet de contredire François sur certains points. Alors, pour toutes ces raisons, Rima n'a peut-être pas d'hésitation à exprimer ses réticences.

Aux lignes 9 et 10, Rima remet en question la pertinence d'une activité dans la communauté iranienne eu égard à la société québécoise. Il est possible ici d'établir un lien avec le parcours migratoire de Rima, présenté dans sa trajectoire personnelle. Cette femme est arrivée depuis peu au Québec et elle a peu de contacts avec les personnes francophones de la majorité d'accueil. Dans cet esprit, il est possible que Rima trace une séparation entre la société persophone et la société québécoise. Elle fait une distinction entre le « Eux » (société québécoise francophone) et le « Nous » (communauté iranienne persophone) et elle ne voit pas l'intérêt d'une activité réalisée dans une communauté pour s'intégrer à l'autre. Tout cela pour dire que la négociation interculturelle s'enclenche alors que Rima ne considère pas que cette activité est pertinente.

Dans les lignes suivantes (lignes 11 à 16), François exprime un point de vue différent : il voit la pertinence de ces occupations bénévoles de Rima. François en parle avec elle en la questionnant sur le lieu de ce bénévolat. Deux fois plutôt qu'une, il souligne le fait que ces activités se déroulent au Québec. Ainsi, ce bénévolat est admissible comme activité pertinente au Québec (« Bien oui, c'est pertinent »). François peut négocier de cette façon parce que Rima en connaît peu sur le marché du travail, l'employabilité et le CV au Québec, comme il est étayé dans sa thématique sur le CV comme artefact culturel. De plus, François possède des connaissances en écriture du CV, alors il peut négocier. Il faut aussi rappeler que François a des discussions sur le bénévolat plus tôt dans la troisième rencontre de jumelage. Cet incident de négociation interculturelle vient s'ajouter aux autres échanges sur le bénévolat.

Le premier incident entre François et Rima se poursuit (lignes 17 à 22). Dans cette phase de la négociation, il apparaît que François cherche à mieux comprendre. Rima ne semble pas partager son point de vue sur le bénévolat dans la communauté iranienne, donc il approfondit un peu plus pour saisir les a priori de sa partenaire de jumelage. Il faut dire que, dans sa trajectoire personnelle, François dit se sentir peu efficace dans ses interventions avec Rima, qu'il confie avoir une expérience limitée en recherche d'emploi et en counseling en contexte pluriethnique. Il est envisageable que cela constitue l'une des raisons qui sous-tendent son choix de ne pas persévérer davantage dans l'argumentation. De plus, comme François le dit dans ses déclarations sur la culture, il est important pour lui de ne pas seulement informer sa cliente. Il veut bien comprendre la logique culturelle de l'autre et bien intégrer son cadre de référence pour mieux intervenir. Dans cette veine, il est possible que François change son approche au lieu de poursuivre avec une panoplie d'arguments.

Aux lignes 17 et 18, François change de tactique et décide d'interroger Rima au sujet de la pertinence de l'expérience bénévole en société persophone. Il lui demande en quelque sorte son point de vue, ses arguments pour mieux saisir sa logique. Rima explique alors sa position (lignes 19 et 20). Elle pense que le bénévolat doit se réaliser en français ou en anglais avec des personnes québécoises. Elle comprend la pertinence du bénévolat, mais dans certaines conditions pour le CV au Québec. Comme il est exposé dans sa trajectoire personnelle, Rima veut pratiquer son français. La question de la maîtrise du français langue seconde la préoccupe particulièrement parce qu'elle

veut effectuer des études en soins infirmiers dans un cégep francophone. Ces impératifs peuvent lui suggérer d'inclure uniquement des expériences de bénévolat dans la société québécoise avec des individus francophones. Pour elle, le fil conducteur de son parcours et de ses projets, c'est le français, alors il peut être difficile de cerner la valeur de ses expériences bénévoles en perse dans la communauté iranienne de Montréal.

Par ailleurs, dans ses déclarations sur la culture, Rima entrevoit des similarités culturelles entre le Québec et l'Iran, mais aussi certaines différences culturelles. Il est envisageable qu'elle entrevoie des différences culturelles entre une activité bénévole dans la société québécoise et une dans la société persophone. En outre, il est plausible que Rima préfère ne pas mentionner la communauté iranienne dans son CV. En effet, au début de la troisième rencontre de jumelage interculturelle, Rima exprime des réticences par rapport au bénévolat en lien avec la communauté iranienne. Cette communauté encourage le bénévolat, mais Rima y voit un certain piège (une exploitation, un esclavage) alors que les personnes bénévoles travaillent fort sans être rémunérées. Il est possible qu'une réticence à évoquer le volontariat au sein de cette communauté soit présente dans cette situation. Enfin, aux lignes 21 et 22, François reprend la parole. Il s'exprime en confirmant à Rima qu'il comprend sa position : ce bénévolat n'apparaît pas pertinent pour elle.

L'incident de négociation interculturelle se poursuit aux lignes 23 à 28. Rima arrive à ce moment précis avec un autre argument pour justifier l'exclusion de ses activités bénévoles dans la communauté iranienne. Elle appuie son propos avec cette idée que ce bénévolat est davantage de l'ordre du loisir, étant donné que son activité bénévole touche à l'astronomie, qui est pour elle un loisir. Cette remarque peut renvoyer à la trajectoire personnelle de Rima, et plus spécifiquement à son parcours professionnel. À son arrivée au Québec, Rima veut s'orienter dans un nouveau domaine professionnel. Elle caresse le rêve de devenir astronome. Malheureusement, ce projet de réorientation de carrière ne peut se réaliser. Cette mauvaise expérience motive peut-être Rima à ne pas afficher ses activités bénévoles en astronomie. Cela étant dit, Rima émet un doute sur la frontière entre bénévolat et loisir. François semble l'écouter (« Oui »). Rima se résout à dire qu'elle « ne sai[t] pas si c'est du bénévolat ou non » en parlant de ses activités d'astronomie.

Aux lignes 29 à 34, François montre sa compréhension. Il nomme l'inquiétude, le doute de Rima (lignes 29 et 30). Par la suite, Rima revient sur ses doutes avec ses activités de théâtre (loisir ou

bénévolat?) et sa troupe iranienne (c'est québécois ou non?). Cette dernière ne sait pas si elle peut classer cette activité théâtrale dans la rubrique du bénévolat. Il faut dire qu'à la lecture du CV de Rima, le théâtre et l'astronomie sont mentionnés dans la rubrique des Loisirs et intérêts personnels. Cette mention dans la section des loisirs peut être confondante pour Rima qui en sait peu au sujet de l'écriture du CV. Et il peut être difficile pour elle de tracer la démarcation entre le bénévolat, le travail et les loisirs.

La négociation interculturelle suit son cours avec d'autres échanges entre les deux personnes participantes. Aux lignes 35 à 41, François semble avoir saisi les réticences de Rima. Avec ses connaissances sur l'écriture du CV, il répond aux inquiétudes de sa partenaire. Il lui explique en quoi ses expériences sont du bénévolat (lignes 35 à 37). Il lui donne en quelque sorte une définition de la nature du bénévolat en contexte québécois. François revient ensuite sur les expériences de Rima pour les cadrer au Québec, pour montrer leur pertinence dans ce contexte (lignes 37 à 40). François évoque ainsi indirectement des conventions rédactionnelles du CV dans le contexte québécois. Rima paraît endosser ces explications d'après sa réponse à la ligne 41 (« Ah! »).

Il faut rappeler que Rima ne travaille pas encore avec rémunération au Québec et qu'elle a un CV succinct. Il est possible que François tente de soutenir Rima dans l'élaboration d'un CV en cherchant toutes les expériences à inclure dans ce document. Il veut peut-être ajouter des éléments au CV de Rima pour l'enrichir. Dans ce sens, il argumente que ces expériences bénévoles dans la communauté iranienne sont appropriées pour ce document d'employabilité. Il ne faut pas oublier non plus que Rima considère qu'il y a des différences culturelles dans les démarches d'employabilité au Québec versus en Iran. Dans ses déclarations sur la culture, Rima stipule qu'il n'est pas culturellement admis de se mettre en valeur ni de se vanter sur le marché de l'emploi en Iran. Rima entreprend peut-être de se prêter à cette mise en valeur de soi telle que pratiquée au Québec et elle consent à intégrer ces expériences afin de valoriser son engagement dans son CV.

Aux lignes 42 à 49, François renchérit avec un argument qui renvoie davantage à la thématique de l'écriture du CV : il fait valoir qu'il est possible de mettre en évidence des compétences professionnelles de Rima avec ces activités bénévoles. Il faut dire que c'est un travail d'écriture important pour ces deux personnes participantes : elles s'attardent longuement à faire ressortir les compétences de Rima et à afficher ses tâches professionnelles dans le CV. Le but est de garnir le

CV en montrant, entre autres, les compétences acquises et les tâches réalisées qui sont transférables d'un contexte à l'autre. C'est une stratégie rédactionnelle qui semble privilégiée par François pour monter un CV de bénévolat plus percutant.

La négociation interculturelle entre les deux personnes participantes se conclut bientôt (lignes 50 à 55). À cette étape, François renchérit avec un autre argument. Il prône que le bénévolat de Rima montre son engagement dans la société, son don à sa communauté, sa générosité envers les autres. Cet argument est en lien avec l'objectif professionnel à court terme de Rima, celui qui est affiché sur son nouveau CV : « Préposée aux bénéficiaires qui souhaite être active au sein de la société en effectuant du bénévolat dans le secteur de la santé [...] ». De plus, François fait valoir cet argument de l'engagement et de la générosité, ce qui cadre avec les paroles émises par Rima un peu plus tôt dans la troisième rencontre de jumelage interculturel. Elle affirme à ce moment vouloir faire du bénévolat parce qu'elle veut aider les autres. La négociation interculturelle se clôt en revenant sur le thème de départ : l'engagement social. À la dernière intervention (ligne 55), Rima semble adhérer au point de vue de François et accepter d'inclure ses activités de bénévolat dans la communauté iranienne de Montréal à son CV (« Mm-hmm. Ok »).

Le bénévolat de Rima suscite donc nombre d'échanges entre ces deux personnes participantes aux origines culturelles dissemblables. Il est possible de constater que la pertinence du bénévolat, son statut d'expérience professionnelle, la langue utilisée lors de l'activité ainsi que la définition d'une expérience au Québec sont négociés par la scriptrice immigrante, Rima, avec le francophone de la société d'accueil, François. En fin de compte, cet incident de négociation interculturelle est résolu par l'inclusion des expériences de bénévolat de Rima au Québec, comme le prouve cet extrait du CV de Rima (voir Figure 4.4).

Figure 4.4 Extrait du CV de Rima

Engagement social :		
Assistante réalisatrice		2018
Montréal		
▪ Aider les acteurs pour leur performance		
Enseignante en astronomie		2017
Montréal		
▪ Préparer les cours		
▪ Enseigner l'astronomie		

4.2.3.5 Conclusion sur l'incident de négociation interculturelle

L'analyse minutieuse de cet incident met en lumière le processus de négociation interculturelle entre Rima, scriptrice immigrante de français langue seconde, et François, le lecteur francophone de la société d'accueil.

En somme, François présente dès le début la section Engagement social du CV à Rima, section visant à intégrer ses expériences bénévoles. Ce dernier, détenant des connaissances sur l'écriture du CV, explique cette nouvelle rubrique à sa jumelle, qui, peu familière avec cet exercice, accepte cette information. Les échanges révèlent un malentendu initial concernant les activités bénévoles de Rima au Québec, clarifié ultérieurement par François. La négociation s'intensifie lorsque Rima exprime ses réticences quant à la pertinence de ses activités dans la communauté iranienne. Cette divergence de perspective reflète le parcours migratoire de Rima, soulignant une possible séparation entre la société persophone et la société québécoise francophone. La discussion se poursuit avec François justifiant la pertinence des activités bénévoles de Rima au Québec. Les échanges révèlent également des défis liés à la définition du bénévolat et aux différences culturelles perçues par Rima. La négociation prend une tournure particulière lorsque Rima remet en question la nature de ses activités bénévoles, les associant davantage à des loisirs. François s'efforce de clarifier la frontière entre bénévolat et loisir, soulignant l'importance de ces expériences dans un contexte professionnel. De plus, François cherche à enrichir le CV de Rima en incluant les compétences professionnelles acquises. La négociation s'achève sur un accord : Rima accepte d'inclure ses activités bénévoles dans son CV, ce qui illustre la résolution du problème au cœur de cet incident de négociation interculturelle.

Quelques remarques supplémentaires, qui portent sur divers sujets de cet incident de négociation, s'imposent : 1) la relation interpersonnelle; 2) les circonstances entourant l'incident; 3) les rôles de scriptrice et de lecteur; 4) les thématiques propres aux deux personnes participantes et 5) les perspectives culturelles.

Dans un premier temps, il faut regarder du côté de la relation interpersonnelle. La négociation interculturelle se déroule bien dans la mesure où les deux personnes participantes réussissent à s'entendre après avoir négocié ensemble. Or, la relation interpersonnelle dite harmonieuse et constructive semble avoir pesé dans la balance. En effet, les deux personnes jumelées partagent leurs idées, elles s'écoutent et elles tentent de se comprendre. À aucun moment, il ne se dégage de la tension ou de la frustration (il y a même des rires en cours de discussion), ce qui montre une aisance à discuter et à négocier malgré les positions divergentes.

En deuxième lieu, les circonstances entourant cet incident de négociation interculturelle sont à considérer. Avant l'incident, les personnes participantes discutent longuement d'activités bénévoles et du CV de bénévolat. L'incident de négociation est en prolongement avec ces conversations. De plus, à la suite de l'incident, les deux personnes s'entendent pour poursuivre le travail sur le CV de bénévolat lors de la rencontre de jumelage à venir. L'incident de négociation interculturelle met donc la table pour d'autres pourparlers sur le bénévolat et le CV.

Troisièmement, dans cet incident de négociation interculturelle, les deux personnes participantes tiennent leur rôle respectif. D'une part, François, en tant que lecteur francophone de la société d'accueil, n'impose pas son opinion; d'autre part, Rima ne se braque pas, ne tient pas à tout prix à avoir raison. Il semble aussi que François travaille activement avec Rima à l'écriture du CV, même s'il est considéré dans cette étude comme le lecteur francophone. Par contre, il ne s'approprie pas le CV de Rima en lui imposant des idées, en l'obligeant à intégrer certaines informations. François reste un lecteur qui se sert de ses connaissances en écriture du CV pour conseiller Rima. Cette dernière exprime ses objections parce qu'elle reste la détentrice ultime de ce nouveau CV pour le bénévolat.

En quatrième partie, il importe de souligner que diverses thématiques sont interpellées dans le cadre de l'incident de négociation interculturelle comme autant de ressources qui sont mobilisées par les

personnes participantes. Dans l'ensemble, les deux personnes se réfèrent beaucoup à leurs connaissances sur l'écriture pour se positionner dans la négociation. De plus, elles font référence à plusieurs reprises à leur trajectoire personnelle pour mieux justifier leur point de vue dans la négociation. Pour terminer, les déclarations sur la culture et les considérations sur le CV comme artefact culturel sont convoquées, bien que ces thématiques ne dominent pas les échanges.

Il est clair que d'autres éléments se sont invités dans cet incident de négociation interculturelle. Par exemple, il y a un moment de la négociation où il règne un flou et il se pourrait qu'à ce moment, Rima ne comprenne pas bien François. Il est mentionné dans la description du parcours linguistique de Rima que l'intercompréhension entre les deux personnes participantes n'est pas toujours optimale et il se peut que ce soit un élément problématique à ce moment de l'incident.

Enfin, en cinquième point, il faut revenir sur les perspectives culturelles distinctes de la scriptrice immigrante de français langue seconde, Rima, et du lecteur francophone de la société d'accueil, François. Ces perspectives se révèlent dans l'incident de négociation interculturelle. Il semble d'abord que Rima met l'accent sur la séparation des groupes culturels (société persophone versus société québécoise francophone). Il est possible que, se sentant quelque peu exclue de la majorité francophone, celle-ci trace un fossé entre ces sociétés. Quant à François, il tente de comprendre la logique culturelle de Rima pour mieux lui expliquer les avantages d'inclure des expériences de bénévolat dans la communauté iranienne. Il part du point de vue culturel de Rima pour mieux l'amener à ancrer ses expériences dans sa nouvelle société. En somme, il est possible de dire que François réussit à bâtir le pont entre ces différentes perspectives culturelles pour que Rima sente qu'elle fait partie intégrante de la société québécoise.

Ces remarques finales font ressortir toute la richesse des résultats tirés de l'analyse détaillée de cet incident de négociation interculturelle. Or, une dernière étape demeure à effectuer avant de présenter le troisième cas de cette étude : tirer une conclusion des résultats des trois objectifs de recherche pour le deuxième cas. La prochaine section est consacrée à déployer cette conclusion du cas réunissant Rima et François.

4.2.4 Conclusion du deuxième cas

Un certain nombre de constats peuvent être dégagés pour mieux saisir le cas dans son ensemble et sa portée. D'abord, il s'agit de mieux connaître la scriptrice immigrante de français langue seconde, Rima, qui est impliquée dans la conception de son CV écrit avec un jumeau francophone. À creuser le parcours, les déclarations, les conceptions et les connaissances de cette scriptrice, il est possible de découvrir une personne immigrante qui en connaît peu sur le CV et l'écriture de ce document tel qu'il est attendu dans sa société d'accueil. Il faut ensuite cerner les grands traits du lecteur francophone de la société d'accueil, François. En rassemblant des éléments sur sa trajectoire, sa vision culturelle et son savoir en matière de CV, il semble clair que François a ses propres domaines de connaissances (écriture et réception du CV) et de méconnaissances (immigration, diversité culturelle, recherche d'emploi et counseling en contexte pluriethnique).

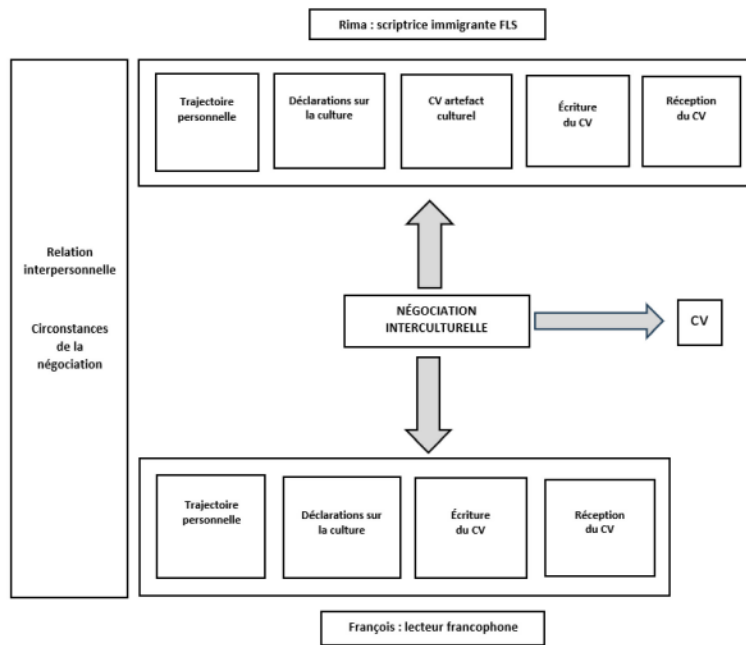
Ces deux entités, François et Rima, interagissent avec leur bagage respectif autour du CV écrit de Rima dans le cadre des rencontres de jumelage interculturel. En examinant un incident tiré de la troisième rencontre, certains paramètres de leur négociation interculturelle autour du CV sont explicités. L'analyse de l'incident montre qu'il est pertinent de considérer la relation interculturelle et les circonstances. En tenant compte de ces facteurs, la compréhension de la négociation interculturelle entre Rima et François s'en trouve plus riche et plus cohérente. De plus, l'analyse minutieuse de toutes les répliques échangées dans le cadre de l'incident permet de mieux appréhender le processus et la mécanique de la négociation.

Cela étant dit, à ce stade-ci de l'étude, il est intéressant de souligner ce qu'il ressort comme considérations plus générales pour le second cas. A priori, la relation interpersonnelle harmonieuse entre Rima et François a un impact dans le cadre de la négociation interculturelle. Les deux personnes participantes négocient, argumentent, évaluent les informations et se positionnent sur diverses propositions. De même, le fait que la relation interpersonnelle est sous le signe de la bonne entente amène ces personnes à s'écouter, à chercher à se comprendre et à accepter les divergences d'opinion. C'est possiblement ce qui donne lieu à une véritable communication interculturelle qui, elle-même, débouche sur des modifications au CV d'un commun accord, au lieu de positions opposées qui ne mènent pas à la coécriture pour ce document.

Pour ce qui est de la négociation interculturelle pour le cas 2, l'analyse montre comment les deux personnes participantes puisent dans leur voix respective pour négocier. Il demeure que cette négociation n'est pas uniquement centrée sur ces deux personnes : elle tient compte des particularités du CV dans la société d'accueil en tant qu'outil d'employabilité. Le jeu de négociation est donc subtil entre les conventions rédactionnelles et les stratégies rédactionnelles du CV, en tant qu'artefact de la culture québécoise, et les conceptions de la part de Rima et de François sur le sujet. Ce triangle, formé du CV dans ses particularités culturelles, de la voix de la scriptrice immigrante de français langue seconde et de celle du lecteur francophone de la société d'accueil, évoque le constant équilibre à atteindre pour mieux intégrer ces trois entités culturelles différentes.

Pour terminer, un mot se doit d'être écrit sur le processus de négociation interculturelle entre Rima et François. L'analyse de cette négociation rend compte d'un souci de part et d'autre pour la compréhension de l'autre. Alors que les deux personnes participantes ont beaucoup à apprendre l'une de l'autre, elles n'hésitent pas à explorer des sujets nouveaux, à vérifier leur compréhension et à valider les informations déduites dans le cadre de la négociation. Cette humilité et cette curiosité interculturelles viennent enrichir la négociation et incitent à l'acceptation de la différence en culture et à l'écrit. C'est dans cette compréhension et cette reconnaissance mutuelles que les deux personnes participantes réussissent à coconstruire un CV écrit qui s'insère dans le contexte de la société d'accueil et qui reflète la voix de la scriptrice immigrante (voir Figure 4.5).

Figure 4.5 Représentation de la négociation interculturelle pour le cas 2



4.3 Troisième cas : Clemencia et Charlotte

La présentation de chacun des cas se poursuit avec le troisième et dernier cas, celui qui réunit Clemencia et Charlotte.

Il importe de souligner, dans un premier temps, que Clemencia est motivée à retravailler son CV (voir Annexe M). Alors qu'elle termine sa formation en français langue seconde à l'université et qu'elle cherche un poste dans son domaine professionnel, elle participe de son plein gré à une activité de jumelage interculturel pour améliorer ses documents d'employabilité. De plus, cette femme essuie des refus dans ses expériences passées de recherche d'emploi et elle souhaite être plus efficace dans ses démarches. Elle possède déjà un CV avant sa première rencontre de jumelage avec Charlotte et elle revoit ce document avec celle-ci pour le bonifier, pour envoyer sa candidature à diverses offres d'emploi dans son domaine, la communication. Pour finir, il faut mentionner que Clemencia est la seule des trois personnes immigrantes de la présente recherche qui, à notre connaissance, se rend jusqu'à l'entrevue d'embauche avec le CV qu'elle prépare dans le cadre du jumelage interculturel.

De plus, Clemencia participe à cinq rencontres de jumelage interculturel avec Charlotte. Trois de ses rencontres (les rencontres 3, 4 et 5) sont consacrées au travail sur le CV et la lettre de motivation. Dans le cadre de la présente étude, les troisième et quatrième rencontres sont retenues parce que les enregistrements de ces séances sont disponibles pour l'analyse. Lors de ces séances de jumelage, Clemencia et Charlotte se consacrent à plusieurs versions du CV, chacune des versions étant adaptée à une offre d'emploi ciblée. C'est dans ce contexte que la négociation interculturelle entre Clemencia et Charlotte autour du CV est examinée.

4.3.1 Description de la voix de la scriptrice immigrante (objectif 1)

Clemencia, la scriptrice immigrante de français langue seconde, livre beaucoup d'informations sur elle-même dans les données recueillies. Par conséquent, la description de la voix de cette participante s'étend sur un grand nombre de thématiques. De plus, comme elle possède un imposant bagage en communication et qu'elle ne fait pas ses premières armes avec le CV, Clemencia se prononce autant sur les caractéristiques culturelles de la communication au Québec que sur le CV dans cette province. Clemencia est capable aussi de transmettre son point de vue sur divers sujets tels que les différences culturelles ou le parcours migratoire. Dans cet esprit, il est possible de développer cinq thématiques qui permettent de mieux saisir la voix de cette scriptrice : 1) sa trajectoire personnelle; 2) ses déclarations sur la culture; 3) ses propos sur le CV comme artefact culturel; 4) ses connaissances sur l'écriture du CV et 5) celles sur la réception du CV.

4.3.1.1 Trajectoire personnelle

Clemencia raconte bon nombre d'événements importants et de facettes de sa vie. Elle mentionne notamment des pans de son parcours migratoire, linguistique et professionnel. Ces parcours sont passés en revue.

C'est dans un travail universitaire écrit par Charlotte que les premières informations sur l'histoire prémigratoire de Clemencia sont accessibles. Dans un extrait de ce travail, Charlotte résume les motifs d'immigration de sa partenaire de jumelage : « [Clemencia] a quitté le Venezuela rapidement puisqu'elle était journaliste et, ses opinions politiques n'étant pas les mêmes que le gouvernement au pouvoir, qu'il était dangereux pour elle et sa famille de rester ». Clemencia

immigre donc pour des raisons politiques et la décision de venir rejoindre un membre de sa famille au Québec est prise hâtivement.

Une fois au Québec, l'histoire postmigratoire commence. Or, il semble que les premières années dans la nouvelle société soient ardues. Les remises en question font rage, la surqualification affecte le moral de Clemencia, sans compter qu'elle traverse des épisodes de découragement. Charlotte fournit certaines informations à ce sujet dans cet extrait d'un travail universitaire :

[Clemencia] a mentionné avoir eu une année difficile parce qu'elle se cherchait, questionnait son choix d'avoir immigré au Québec si c'était pour avoir un emploi de caissière [...]. Elle se sentait déprimée jusqu'au jour où elle a obtenu son poste en tant que monitrice en espagnol et qu'elle se sente enfin revivre. Elle a donc pris conscience qu'un emploi en tant que secrétaire ne la rendrait pas heureuse et qu'il était important qu'elle s'épanouisse pour sa santé.

Dans ce passage, Charlotte raconte brièvement une période dans la vie de Clemencia. Clemencia rencontre des difficultés personnelles liées à son cheminement professionnel et à sa décision d'immigrer au Québec. Cependant, l'opportunité de travailler en enseignement de l'espagnol marque un tournant, lui redonnant un sentiment de vitalité. Cette expérience l'amène à réaliser l'importance de se trouver un travail à la hauteur de ses compétences pour son bien-être.

Clemencia explique aussi son parcours postmigratoire en employant certaines allégories qui en disent long sur son cheminement. Ainsi, elle prend la métaphore d'un bébé qui doit tout apprendre pour mieux faire saisir son expérience d'immigrante qui arrive dans une nouvelle société. Cette comparaison révèle bien tout ce qu'elle a dû apprendre, comprendre et changer pour mieux pouvoir fonctionner dans sa société d'accueil. C'est Charlotte qui présente, en entrevue semi-dirigée, cette métaphore qui l'aide à mieux appréhender le vécu de cette nouvelle arrivante :

Charlotte : Puis je te dirais que les métaphores qu'elle a utilisées m'ont beaucoup aidée à comprendre l'immigration. À un moment donné, elle m'a dit... Comment est-ce qu'elle m'a dit ça... Elle m'a dit : " c'est comme un bébé qui vient au monde, tu arrives ici pis il faut que tu apprennes tout ". Les lois, les gens, la langue... Pis là, j'étais

comme, c'est impressionnant la façon qu'elle l'explique parce que, facilement, j'ai été capable de comprendre tout ce que ça implique.

Pour Clemencia, il faut tout de même souligner que le parcours postmigratoire ne comporte pas seulement son lot d'épreuves : il apporte également de belles découvertes. En effet, cette femme immigrante reconnaît certains avantages à son nouveau mode de vie. Elle dit qu'elle gagne une certaine qualité de vie au Québec. Alors qu'elle étudie et qu'elle travaille d'arrache-pied dans son pays d'origine, Clemencia apprend à vivre plus lentement dans sa nouvelle société. Elle apprécie d'avoir désormais le temps pour cultiver son réseau social. Charlotte l'explique ainsi dans un extrait d'un travail universitaire :

Charlotte : Au Venezuela, [Clemencia] se concentrait énormément sur ses rôles professionnels et sa famille, mais pas beaucoup sur le côté social. Puis, quand elle est arrivée ici, elle était aux études et tout. Donc, elle a travaillé beaucoup le côté social, elle s'est fait beaucoup d'amis, elle a rencontré beaucoup de gens. Et c'est quelque chose qu'elle souhaitait garder, qui était vraiment différent, dans le fond, de sa vie d'avant.

Ces informations concluent le portrait du parcours migratoire de Clemencia. Dans les paragraphes précédents, il est question des motifs d'immigration de cette femme vénézuélienne avant son arrivée au Québec, des hauts et des bas dans la phase postmigratoire. Poursuivant cette description de la trajectoire personnelle de cette scriptrice immigrante, il faut maintenant aborder les impératifs familiaux et économiques dans la vie de Clemencia.

Ce sont les données fournies par Charlotte qui permettent de découvrir la situation familiale et économique de Clemencia. Dans ses travaux universitaires, Charlotte livre certaines informations sur le mari et les enfants de cette femme. Par exemple, dans un écrit, Charlotte explique que Clemencia veut au départ trouver un emploi dans un domaine quelconque pour respecter l'accord conclu avec son mari :

Lors de la première rencontre, je [Charlotte] questionne [Clemencia] sur son objectif de consultation. En discutant avec elle, je comprends que c'est de l'insertion en emploi

toutefois, le domaine est ambigu. En effet, à plusieurs reprises, elle mentionne être prête à occuper un poste d'agent de bureau ou de secrétaire afin d'avoir un emploi dès avril puisqu'elle avait pris une entente avec son mari qu'elle quitterait l'école afin qu'il ait la possibilité d'étudier à son tour.

À cet élément de la situation familiale (le mari qui veut retourner aux études), vient s'ajouter un autre aspect : la préoccupation à l'égard des enfants. En effet, Charlotte rapporte que Clemencia vit une situation particulière alors que sa progéniture se retrouve parfois seule et sans adultes dans leur logement. Charlotte relate dans un travail universitaire cette préoccupation importante pour Clemencia : « Ma cliente me parle du fait que ses enfants sont seuls à la maison les soirs de semaine. Ma cliente était réservée voire plutôt fermée en début de rencontre, je n'ai donc pas osé la questionner à propos de ses enfants sentant le malaise qu'elle avait à m'en parler ». Ces conditions familiales exercent une contrainte supplémentaire sur Clemencia, qui aspire à une carrière professionnelle et à rentrer chez elle plus tôt pour être avec ses enfants. Charlotte ajoute à ces considérations familiales la conjoncture économique et professionnelle du mari dans un autre extrait de travail écrit : « Actuellement, le revenu familial provient majoritairement de son mari. La famille habite en appartement sur la Rive-Sud et son conjoint travaille sur la Rive-Nord ». Dans cet extrait, Charlotte témoigne de la situation familiale préoccupante pour Clemencia. En effet, le conjoint est le principal pourvoyeur et les contraintes de transport créent problème pour la famille.

Clemencia et son mari portent également la charge financière des membres de leur famille restés dans leur pays d'origine. Une première mention rapide de cette charge familiale paraît dans un travail écrit de Charlotte. Dans cet écrit universitaire, elle évoque que sa « cliente [lui] a parlé de l'anxiété qu'elle a vécue au courant de l'année due à la situation financière de sa famille restée au Venezuela ». Clemencia ressent ainsi une forte pression avec cette responsabilité financière. Elle en parle davantage dans l'entrevue semi-dirigée menée avec elle :

Clemencia : Oui, je sais que le chemin est très difficile. C'est très difficile, ce n'est pas facile et la pression de savoir qu'on doit travailler parce qu'on a la famille, on a des enfants qui ont besoin d'argent. Et surtout, par exemple, nous les Vénézuéliens avec la famille au Venezuela, et le Venezuela est devenu un pays insécure.

Interviewer : Oui, c'est difficile là-bas.

Clemencia : Les personnes ne peuvent pas vivre parce qu'elles ne peuvent pas manger, ne peuvent pas acheter des médicaments, des aliments.

Interviewer : Oui, c'est terrible là-bas.

Clemencia : On doit, le peu qu'on gagne ici, parce qu'on ne travaille pas dans notre domaine, le peu qu'on travaille ici, on doit l'envoyer au Venezuela.

Interviewer : Pour les aider.

Clemencia : Oui, mais on a comme deux, trois maisons. Oui, parce que, par exemple dans mon cas, c'est ma belle-mère et ma mère, ma sœur, plus notre maison ici, les enfants ici. Wow, c'est fort pour nous.

Interviewer : Ça fait beaucoup de responsabilités.

Clemencia : Oui, cette partie intérieure plus la partie professionnelle, c'est un mélange de sentiments avec lesquels on doit travailler chaque jour.

Dans cet échange, Clemencia dégage la pression financière qu'elle ressent. Elle doit subvenir aux besoins de sa famille qui se trouve dans une situation précaire au Venezuela et elle envoie une partie des revenus familiaux pour aider leurs proches là-bas. Clemencia explique aussi qu'elle doit jongler quotidiennement avec ses obligations familiales et ses défis professionnels.

Or, après avoir dégagé la situation familiale et économique dans laquelle Clemencia se retrouve, il importe d'examiner le parcours linguistique de cette participante. Ce parcours s'avère lié à son cheminement migratoire. Selon Clemencia, l'arrivée au Québec, alors qu'elle et sa famille ne maîtrisent pas la langue française, amène son lot de défis. Clemencia mentionne qu'elle connaît l'anglais, mais qu'elle se rend compte, à son arrivée au Québec, que la maîtrise du français est indispensable :

Clemencia : On est arrivés ici sans parler français. Mais l'anglais, on parle anglais, mais un peu seulement. Mais quand on est arrivés ici, on parlait anglais seulement. Mais après, on a senti la nécessité de... il y avait le besoin de parler la langue, le français. Et mon mari et moi, nous avons commencé la francisation.

Dans un autre extrait de l'entretien semi-dirigé mené avec elle, Clemencia raconte que l'apprentissage du français langue seconde est ardu, mais essentiel pour son intégration :

Clemencia : On est arrivés ici sans parler la langue. [...] Parler avec les gens pour savoir comment on devait faire pour s'intégrer, pour la partie des enfants, pour l'école,

pour le travail, pour notre profession, pour tout ça, pour connaître tout, la réalité ici, cela a été vraiment difficile. Quelqu'un me parlait et je ne savais pas ce qu'ils disaient. Pour moi, c'était vraiment difficile. Pour mon mari aussi. Mais après, on a commencé la francisation, et j'ai commencé [les cours de français] ici à l'université, ça été plus facile.

Dans cet extrait, Clemencia établit une adéquation entre la maîtrise du français et l'intégration dans la société. L'arrivée de Clemencia et de son mari au Québec s'avère laborieuse en raison de leur maîtrise limitée du français, ce qui entrave leur capacité à s'intégrer pleinement et à comprendre les réalités de la vie quotidienne. Toutefois, après avoir entrepris la formation en francisation et des cours de français à l'université, leur adaptation linguistique s'effectue.

Clemencia atteint alors un niveau assez avancé en français langue seconde. Il semble même que Charlotte et elle réussissent à bien se comprendre durant les rencontres de jumelage. Clemencia raconte en entrevue de recherche que « la communication a été vraiment excellente » entre elle et Charlotte. Clemencia renchérit dans un autre extrait de l'entretien semi-dirigé mené avec elle. Elle explique que son français langue seconde est à un tel niveau qu'elle arrive à peu près à tout comprendre dans ses conversations avec Charlotte et ses échanges en français en général. Voici ces déclarations de Clemencia :

Clemencia : Oui. Je comprends, je comprends. Il y a des mots particuliers que je ne comprends pas. Mais, dans le contexte qu'on parle, je comprends. Je n'ai pas besoin que Charlotte me dit « ce mot signifie ça ». Non, non, non, non.

Interviewer : Tu peux le déduire.

Clemencia : Oui, je peux comprendre *perfectement*. Même que je ne connais pas les mots par le contexte, je comprends.

Interviewer : Tu es rendue à un niveau très avancé.

Clemencia : Je comprends presque le 95-96 %. Oui, il y a un 4-5 % que je ne comprends pas vraiment. Mais ce sont des mots ponctuels. Mais je pense que ce sont des mots très spécifiques pour son travail.

Interviewer : Spécialisés et tout ça.

Clemencia : Oui, oui. Ou des mots qui sont des expressions québécoises particulières. [...] Mais, je comprends presque tout.

Dans cet entretien, Clemencia explique qu'elle comprend la plupart des mots dans ses conversations avec Charlotte. Même si elle ne connaît pas la signification précise de certains mots, elle peut les déduire du contexte. Elle estime comprendre un très grand pourcentage des mots utilisés, à l'exception de certains termes spécifiques liés au travail ou de certaines expressions québécoises.

Il faut dire que, de son côté, Charlotte tente de s'adapter linguistiquement à sa cliente de français langue seconde. Dans un travail universitaire, elle explique comment elle ajuste ses habiletés de communication : « Il peut être favorable de parler avec un débit plus lent que ce qui nous est habituel afin de permettre au client de s'habituer à notre accent. Également, je réalise que les expressions que nous utilisons régulièrement [...] doivent être expliquées s'il y a lieu ». Malgré ces adaptations linguistiques, Charlotte évoque certains moments d'incompréhension entre elle et Clemencia. Voici ce que Charlotte relate à ce sujet :

Charlotte : Il y a eu des moments dans les entrevues quand je regardais, que je posais une question, par exemple je lui demandais, tu sais combien d'heures elle travaillait au journal par semaine. Puis elle me répondait combien d'heures elle travaillait à l'université par semaine. [Ou] par exemple, je lui demandais à un moment donné, quand on regardait les emplois de secrétaire ou de technicienne collégiale, comment elle percevait ça face aux diplômes qu'elle avait. Mais elle, ce n'était pas ça, c'était " ben les tâches sont pareilles ". Mais ma question n'était pas là, elle était " toi, personnellement, ta valorisation, comment tu vois ça ? ".

Dans ces déclarations, Charlotte reconnaît des difficultés de communication lors des rencontres avec Clemencia, ce qui entraîne des réponses inattendues de sa part. Ces propos viennent clore le parcours linguistique de Clemencia alors qu'elle évoque sa non-maîtrise du français à son arrivée au Québec, son apprentissage de cette langue pour son intégration jusqu'à sa compréhension presque complète de la langue française. Néanmoins, sa jumelle Charlotte évoque certains ratés de la communication lors de ses échanges avec Clemencia.

Pour dégager la trajectoire personnelle de Clemencia, il importe maintenant de tracer son parcours professionnel en abordant ses études, puis ses expériences de travail dans son pays d'origine et

dans sa société d'accueil. Le parcours se termine avec certaines considérations concernant des entraves possibles à son intégration professionnelle.

Clemencia réalise des études universitaires en communication et en gestion au Venezuela, études qu'elle poursuit jusqu'au doctorat. Son diplôme universitaire de troisième cycle est déjà reconnu par les instances gouvernementales du Québec. Par la suite, Clemencia travaille durant plusieurs années dans ces secteurs d'activité avant d'immigrer au Canada. Dans un travail universitaire, Charlotte rend compte en quelques lignes de ce parcours :

Au niveau académique, [Clemencia] a un baccalauréat, une maîtrise et un doctorat en communication. Elle a travaillé pour le gouvernement en tant que journaliste, pour [un ministère] dans un poste en communication [rédaction], [pour un organisme humanitaire international], et comme professeure à l'université. Elle est passionnée par le domaine des communications et souhaite réintégrer ce milieu. Idéalement, elle souhaiterait travailler dans un organisme public tel que le gouvernement ou une université.

Dans cet extrait, Charlotte résume le parcours de Clemencia. Charlotte précise aussi que Clemencia désire réintégrer son secteur professionnel, idéalement au sein d'un organisme public. Ces informations mettent en lumière le fait que Clemencia possède une feuille de route universitaire et professionnelle dans son pays d'origine. Dans sa société d'accueil, elle acquiert aussi diverses expériences de travail, comme le rapporte Charlotte dans son journal de bord : « [Clemencia] est éditrice pour un magazine de la communauté hispanophone. [...] Elle fait régulièrement du bénévolat pour des organismes [communautaires et] à l'école de ses enfants ». Bref, Clemencia s'engage dans sa nouvelle communauté tout en cumulant les expériences professionnelles bénévoles en contexte québécois.

Pourtant, l'intégration sur le marché de l'emploi au Québec n'est pas si aisée pour Clemencia. Avec son profil, Clemencia est confrontée à certains préjugés à propos de son âge (elle est dans la quarantaine) et de son diplôme de troisième cycle. Or, pour elle, ses diplômes montrent essentiellement son amour des études. Elle en témoigne dans cet extrait d'entretien semi-dirigé :

Clemencia : Parce que je vois, même le gouvernement, toutes les personnes qui m'aident pour m'intégrer me disent : « Oh mon dieu, ce n'est pas facile pour une personne de ton âge surtout avec un doctorat ». Parce que ce n'est pas tout le monde qui étudie comme ça. Non, pour moi, étudier, c'est... J'aime beaucoup étudier. J'aime beaucoup, beaucoup, beaucoup. C'est pour ça que j'ai fait ma maîtrise, et aussi mon doctorat.

Au terme de cette description de la trajectoire personnelle de Clemencia, il s'agit de rappeler son parcours migratoire, linguistique et professionnel, ainsi que de sa situation familiale et économique. Il est dégagé que son cheminement prémigratoire (le départ précipité) et postmigratoire est teinté par certaines expériences négatives (les moments de déprime) et positives (la vie sociale plus riche). Du côté linguistique, Clemencia apprend la langue française pour mieux s'intégrer dans sa nouvelle société. Enfin, dans son parcours professionnel, Clemencia possède une formation et une expérience professionnelle notable. Elle démontre aussi certaines expériences de travail bénévole au Québec. Il demeure qu'elle fait face à des préjugés alors que les personnes qui l'accompagnent dans ses démarches d'employabilité lui soulignent sa surqualification et son âge avancé.

4.3.1.2 Déclarations sur la culture de Clemencia

La seconde thématique propre à Clemencia renvoie à ses déclarations concernant la culture. Comme cette participante communique abondamment son point de vue sur une panoplie de sujets et qu'elle possède des connaissances approfondies en communication, elle transmet ses vues sur la culture à plusieurs occasions. Ses positions culturelles sont dégagées, notamment sur les sujets suivants : les différences et les similarités interculturelles entre le Venezuela et le Québec ainsi que les différences intraculturelles dans son pays d'origine.

Clemencia compare les cultures, en particulier celle de son pays d'origine et celle de sa société d'accueil. Par exemple, cette participante considère que sa culture d'origine se veut plus ouverte. Elle raconte aussi avoir travaillé le côté émotionnel en lien avec cette question culturelle lors des rencontres de jumelage avec Charlotte. Clemencia en fait état dans cet extrait de l'entrevue de recherche :

Clemencia : [Charlotte] a travaillé avec moi aussi la partie émotionnelle parce que... Oui, oui, parce que ce n'est pas facile ici l'intégration. Mais c'est surtout à cause de la langue, mais aussi la culture, parce que ce sont deux cultures différentes. Oui, ici, la culture, c'est plus fermé je dirais, mais vous êtes des personnes... Vous appuyez beaucoup les immigrants, vous êtes chaleureuses aussi. Mais, votre mentalité, c'est totalement différent, on est des fois plus ouverts à certaines situations, mais pour vous, c'est plus strict.

Dans ce témoignage, Clemencia souligne que Charlotte l'a assistée dans la gestion des aspects émotionnels de son processus d'intégration. Clemencia met aussi en évidence les défis liés principalement à la langue et à la culture, notant des différences marquées entre les cultures d'origine et d'accueil, entre autres en termes d'ouverture d'esprit et de mentalités.

Clemencia note d'autres différences culturelles entre son pays d'origine et sa société d'accueil. À titre d'exemple, elle voit davantage de positions tranchées dans la culture d'accueil et elle perçoit plus de nuances dans sa culture d'origine. Voici comment elle l'exprime dans le cadre de l'entrevue semi-dirigée :

Interviewer : Oui, il y a des différences culturelles ?

Clemencia : Oui, une chose, c'est oui ou non, c'est blanc ou noir. Pour nous, non. Pour nous, c'est gris et parfois on peut le faire, on ne peut pas le faire. Il y a des milieux entre deux situations. Mais pour vous, ici, c'est oui, non. Et nous adapter à toutes ces circonstances, tous ces contextes, c'est... c'est un défi.

Interviewer : Oui, oui.

Clemencia : Mais après plus de deux ans et demi qu'on est arrivés ici, on a compris la culture. Oui, on s'est intégrés. Sans de gros problèmes, oui. Je pense...

Dans cette conversation, Clemencia dénote plus de nuances et de complexité dans les prises de décision et les situations dans son pays d'origine, en contraste avec une vision plus dichotomique dans la culture d'accueil. Malgré tout, elle exprime un sentiment d'intégration réussie après plus de deux ans et demi au Québec.

Clemencia revient également sur ce côté strict de sa culture d'accueil en donnant d'autres illustrations du respect minutieux des échéances dans certains contextes. Ainsi, Clemencia offre l'exemple des exigences du gouvernement dans cet extrait de l'entretien semi-dirigé :

Clemencia : La culture d'ici, c'est plus fermé pour prendre des décisions. Je vois qu'ici, pour prendre des décisions vous dites " si, non ", " blanc, noir ", c'est tout.

Interviewer : Par exemple, je ne sais pas, " est-ce qu'on va prendre un café ", " oui, non ". Pas de peut-être, c'est dans ce sens-là?

Clemencia : Oui [hésitante]. Si on le met dans le plan informel, c'est ça. Mais je vois surtout, c'est par exemple pour le gouvernement. Je fais quelque gestion, j'ai dit " ah, c'est possible que je puisse venir la semaine prochaine pour savoir comment va tout ? ". " Non, vous recevrez tout par la poste ". C'est comme ça. C'est tout. Ok, merci. Au Venezuela, non c'est totalement différent : " est-ce que je peux vous appeler au milieu de semaine pour savoir comment va tout ? ", avec mon cas ou quelque chose. " Ah oui, oui, vous pouvez appeler, vous pouvez venir, vous pouvez... ". Ici, non, non. Les délais sont tu, tu, tu, vous devez attendre.

Dans cet échange, Clemencia observe une différence culturelle marquée dans la prise de décision. Elle souligne un schéma plus rigide et tranchant dans les interactions quotidiennes au Canada par rapport à une approche plus souple et ouverte au Venezuela. Cette nouvelle arrivante l'illustre par des exemples concrets tels que les interactions avec le gouvernement et les délais stricts dans les processus administratifs.

Clemencia explique qu'il peut également exister des différences intraculturelles et des similarités culturelles. Dans une même culture, il se trouve des dissemblances entre les membres d'un même groupe et, entre le Québec et le Venezuela, il existe des points communs. Clemencia explique toutes ces nuances dans cet extrait d'entretien semi-dirigé :

Clemencia : Ma culture est... parce que parler de notre culture, c'est la différence des gens d'une culture à une autre. C'est difficile parce que chaque personne, c'est différent. Même dans ma culture, on est totalement différents. Mais il y a des gens au niveau d'éducation sociale haut, et c'est différent dans une situation de communication avec une autre personne avec un niveau d'éducation sociale plus bas. Même ici. Et je vois que la différence, c'est que notre culture, c'est un peu plus informel. Et pour les Québécois, je parle par exemple de Charlotte, c'est plus formel, mais dans la formalité, elle accepte... elle est... [elle cherche son mot], elle comprend ce que je veux dire, ce que je veux faire. Je vois que les deux cultures ne sont pas totalement différentes.

Dans cette déclaration, Clemencia explique que la complexité de sa culture réside dans la diversité individuelle et les disparités socio-éducatives. Ces différences se reflètent dans les communications informelles entre les individus. À son avis, sa propre culture se caractérise par ce côté informel par rapport à la formalité perçue dans la culture québécoise. Il reste que Clemencia reconnaît aussi des similitudes fondamentales entre les deux cultures. Ces considérations sur les différences intraculturelles et les similitudes culturelles selon Clemencia viennent clore cette sous-section.

Les déclarations de Clemencia concernant la culture peuvent se résumer par divers constats. Clemencia observe et note certaines différences et similarités culturelles dans la communication entre les deux sociétés : son pays d'origine et sa société d'accueil. Malgré tout, elle admet qu'il existe des différences entre les membres d'une même communauté, notamment en tenant compte des disparités au niveau social et éducatif.

4.3.1.3 CV comme artefact culturel selon Clemencia

Clemencia se prononce également sur le CV comme artefact culturel. Elle explique comment ce document d'employabilité s'inscrit dans une culture donnée. Ainsi, d'après Clemencia, il apparaît que ce document n'est pas toujours requis au Venezuela et qu'il comporte certaines différences culturelles.

Il faut d'abord considérer que Clemencia n'a pas de CV dans son pays d'origine. Selon ce que rapporte Charlotte dans l'entretien semi-dirigé, le contexte politique au Venezuela fait en sorte que Clemencia n'a pas besoin de CV :

Interviewer : Et tantôt tu as dit que vous aviez travaillé la lettre et le CV, donc elle n'avait pas de CV dans son pays d'origine, ça fonctionnait comment au Venezuela?

Charlotte : Dans le fond, ce qu'elle m'a dit : quand elle a terminé son baccalauréat et tout, vu qu'elle était de même allégeance politique que le gouvernement, elle avait des emplois facilement. Puis c'était avec du monde à l'interne. Ensuite, à l'université avec les diplômes qu'elle avait, elle arrivait à changer de poste.

Dans ce passage, Charlotte se prononce sur les documents de recherche d'emploi de Clemencia au Venezuela. Elle raconte que cette femme, après avoir complété sa formation, est engagée par le gouvernement. L'allégeance politique de Clemencia est en accord avec ce gouvernement, ce qui facilite son accès à des emplois. Plus tard, le doctorat de Clemencia permet d'accéder à différents postes dans le milieu universitaire.

De plus, Clemencia exprime quelques différences culturelles entre le CV de son pays d'accueil et celui de sa société d'accueil. Effectivement, le CV est un document qui circule sur le marché de l'emploi au Venezuela, comme le stipule Clemencia dans l'entretien semi-dirigé avec elle. En revanche, il s'agit d'un CV unique qui peut être envoyé tel quel à toutes les personnes qui recrutent. Voici ce que la participante explique à ce sujet :

Interviewer : Et comment étaient les CV et les lettres de présentation au Venezuela?

Clemencia : Non.

Interviewer : Non, ça veut dire quoi, il n'y en avait pas?

Clemencia : Non, la lettre de présentation n'existe pas.

Interviewer : Ok, ok, c'est ça, chaque pays a ses pratiques.

Clemencia : Pour le CV, oui. Mais on peut mettre le même CV dans tous les organismes. Ce n'est pas nécessaire de changer quelque chose, non, non.

Interviewer : Ok, ok.

Cette portion d'entretien de recherche porte sur les pratiques de rédaction du CV et des lettres de présentation au Venezuela. Clemencia y explique qu'il n'y a pas de lettre de présentation et que le même CV peut être utilisé pour tous les organismes, sans nécessiter de modifications.

Dans cette perspective, Clemencia se retrouve à concocter un CV au Québec et à en effectuer l'adaptation pour chaque offre d'emploi. De son point de vue, cette tâche requise pour un CV plus efficace dans sa société d'accueil est exigeante. Elle le résume et le commente d'ailleurs dans ces mots : « On a fait le travail sur le CV, pour faire un CV vraiment attractif, intéressant, en accord avec chaque poste pour lequel je veux postuler. Parce qu'ici chercher un travail, c'est un travail [rire] ». Ces paroles laissent entrevoir le temps et l'investissement que demande l'adaptation d'un CV à chaque offre d'emploi. Puis, Clemencia souligne un autre aspect quant au travail de modification du CV dans le contexte québécois. Elle dit que cette tâche l'amène dans des zones nouvelles : « Clemencia : C'est bon. Mais tout est nouveau pour moi... ».

La thématique concernant le CV comme artefact culturel se termine avec certaines constatations. Clemencia parle du CV en dégageant les différences avec son pays d'origine (le CV unique au Venezuela versus le CV adapté au Québec) pour en noter la charge de travail qu'amène cette réécriture. Cela étant dit, il est maintenant temps d'aborder la thématique de l'écriture du CV.

4.3.1.4 Écriture du CV

Il est question de Clemencia qui s'exprime sur les enjeux d'écriture du CV. Il faut rappeler que Clemencia n'utilise pas cet outil de communication dans son pays d'origine. Cependant, elle acquiert une certaine expérience d'écriture au Québec puisqu'elle prépare déjà un tel document avant les rencontres de jumelage interculturel. Clemencia n'arrive pas les mains vides à ses deux rencontres de travail avec Charlotte : elle possède déjà deux versions de son CV, c'est-à-dire une version longue de sept pages et une version courte d'une page. En outre, Clemencia montre certaines compétences générales en écriture, étant donné son parcours professionnel en communication. Elle inscrit d'ailleurs dans son CV que la rédaction et la communication écrites sont dans ses compétences.

Néanmoins, les connaissances de Clemencia sur l'écriture du CV ressortent peu des données analysées. D'après Charlotte, sa jumelle ne connaît pas bien le CV, comme elle l'explique dans un travail universitaire : « En début d'entrevue, je me rends compte que ma cliente ne connaît pas les types de CV ni les rubriques que l'on peut y insérer. Nous avons donc discuté des différents types, de leur utilisation, des rubriques ». De plus, Clemencia s'appuie sur sa partenaire afin d'adapter son CV dans sa société d'accueil. Elle prend ouvertement position pour se fier à sa jumelle francophone en matière d'écriture du CV : « Et c'est à chaque personne de savoir en profiter. En profiter dans le sens que si la personne, la jumelle te dit que "le CV doit se faire de telle manière", on doit le faire et on doit le corriger ensemble ». Et dans un autre extrait de l'entrevue semi-dirigée avec Clemencia, celle-ci explique tout ce qu'elle a pu apprendre dans ses échanges avec Charlotte et quelles stratégies d'écriture lui a inculquées sa partenaire. Voici les propos de Clemencia à ce sujet :

Clemencia : [Charlotte] m'a enseigné à travailler avec les valeurs, la mission, tout ça de chaque entreprise pour le mettre dans la lettre de présentation et aussi, écrire mon

expérience dans ces domaines. Oui, [Charlotte] m'a donné beaucoup d'astuces pour faire le CV, pour changer le CV, et pour écrire la lettre de présentation.

Dans cet extrait de l'entretien avec Clemencia, il est à noter qu'elle parle de stratégies rédactionnelles autant pour le CV que la lettre de présentation. Or, il est clair dans cette déclaration que Clemencia s'appuie sur les conseils de Charlotte, sur les stratégies que sa partenaire lui propose.

Au terme de cette section sur l'écriture du CV du point de vue de Clemencia, les éléments essentiels soulevés peuvent être rappelés. Primo, bien que Clemencia possède certaines compétences générales en écriture et certaines connaissances sur l'écriture du CV, les données analysées en rendent peu compte. Secundo, ses propos font ressortir qu'elle s'appuie sur l'expertise de sa jumelle francophone. En effet, Clemencia affirme qu'il lui incombe de se conformer aux conseils présentés par sa jumelle pour optimiser son CV.

4.3.1.5 Réception du CV

Dans les données analysées, il se dégage que Clemencia essaie d'en savoir plus sur le domaine de l'employabilité au Québec et sur la réception du CV dans sa société d'accueil. D'une part, Clemencia possède certaines connaissances sur la réception de ce document et, d'autre part, elle fait des demandes d'informations à Charlotte à ce sujet. Dans les paragraphes suivants, il s'agit d'examiner de plus près un extrait qui montre que cette femme immigrante détient certains savoirs sur les pratiques de lecture du CV, mais qu'elle s'appuie sur sa jumelle pour connaître les pratiques adoptées au Québec.

Lors d'une rencontre de jumelage, Clemencia travaille son CV avec Charlotte parce qu'elle veut soumettre sa candidature à une offre d'emploi. Dans ce contexte, le sujet de l'envoi et de la lecture du CV est abordé. Clemencia s'interroge à savoir quand elle doit envoyer son CV et quand il sera lu. La question se pose pour elle parce qu'elle anticipe la compétition entre les personnes candidates et qu'elle ne veut pas se faire devancer. Voici le dialogue entre Clemencia et Charlotte sur ce point :

Clemencia : C'est bon d'attendre presque le dernier jour pour envoyer le CV et la lettre de motivation ou de présentation? Parce que, euh, parfois il y a beaucoup de gens dans une file d'attente pour le poste.

Charlotte : Hmm, mmm.

Clemencia : Et les employeurs sont remplis de CV, tout ça. C'est bon de le faire avant, au milieu ou à la fin?

Charlotte : Euh, en fait, il faut le faire avant la date limite. Ça, c'est sûr.

Clemencia: Ah, oh, oui.

Charlotte : Ok? Euh, il y a des emplois pour lesquels on va mettre une date de fin de concours et on va écrire : on appelle des personnes en entrevue au fur et à mesure qu'on en reçoit. Si on écrit ça, le plus tôt est le mieux. Ok? S'il y a vraiment juste une date de fin de concours et qu'il n'y a rien d'autre, ça veut dire qu'ils vont attendre de tout recevoir. Et le 18, ils vont tout ouvrir. Ou au fur et à mesure, ils vont éplucher, mais ça ne changera pas. Ok? Ils n'appelleront personne avant la date limite. Alors que tu l'envoies à la première date, au milieu, à la fin, ça ne fait pas vraiment de différence.

Clemencia : Mais s'ils trouvent la personne idéale, euh, dans les premiers jours de publication du poste. Mais si la date limite, c'est dix jours après...

Charlotte : Hmm, mmm.

Clemencia : [...] Ils considèrent toutes les...

Charlotte : Ils considèrent...

Clemencia : ...les candidatures jusqu'à la fin?

Charlotte : Ils considèrent jusqu'à la fin...

Clemencia : Ah, ok...

Charlotte : Euh, en fait, peut-être qu'ils vont sortir du lot les candidatures intéressantes.

Clemencia : Hmm, mmm.

Charlotte : Puis ils vont déjà faire un premier tri, mais ils vont attendre l'entrevue de toute façon. Et les entrevues ne se font jamais avant la fin d'un concours à moins que ça soit écrit sur l'offre d'emploi.

Clemencia : Ah ok.

Charlotte : Souvent, c'est écrit sur l'offre d'emploi... [...] Moi, les seuls que j'ai vus vraiment qui étaient comme ça, c'est pour le gouvernement, pour des organismes. Puis, souvent, on cherchait plus qu'une personne.

Clemencia : Hmm, mmm.

Charlotte : Donc, quand on cherche quatre, cinq personnes, ben [...] c'est plus rapide. Parce qu'on a beaucoup de besoins et qu'il faut les combler rapidement. Quand on cherche une seule personne, on attend. Au cas où...

Dans cet extrait, Clemencia discute avec Charlotte des pratiques de lecture de la personne qui emploie, sachant que cette personne peut recevoir tout un lot de candidatures. Déjà, Clemencia possède certaines connaissances de base sur la réception du CV. Elle sait que la personne qui recrute peut en avoir plusieurs à lire et à traiter. Elle se demande alors quel est le meilleur moment

pour envoyer son CV. De plus, elle se questionne à savoir si la personne qui emploie considère toutes les candidatures, même si elle trouve sa perle rare. Il s'agit de savoir si son CV est lu même si une candidature qualifiée est repérée. Toutes ces questions montrent que Clemencia est consciente du contexte de réception d'un CV et des pratiques de lecture de ce document. Toutefois, cette personne issue de l'immigration veut connaître les pratiques de lecture dans sa société d'accueil. Dans cet esprit, elle interroge sa jumelle à ce propos. Ici aussi, Clemencia tire profit de son jumelage avec Charlotte pour savoir ce qui se fait habituellement dans sa nouvelle société. Dans la conversation présentée, Charlotte fait part à Clemencia de certains facteurs : le nombre de personnes à embaucher, les informations fournies dans l'offre d'emploi, le type de milieu d'emploi. Selon Charlotte, ces éléments peuvent influencer les pratiques de lecture du CV en contexte de recrutement.

4.3.1.6 Conclusion des résultats pour l'objectif 1

À cette étape, il importe de conclure la section consacrée à la voix de Clemencia, la scriptrice immigrante de français langue seconde du troisième cas. La trajectoire personnelle de Clemencia est tracée avec son parcours migratoire, linguistique et professionnel. Il en ressort une femme qualifiée, dont les diplômes sont reconnus au Québec et qui a dû quitter son pays d'origine pour des raisons politiques. Elle veut, dans sa nouvelle société, intégrer le marché de l'emploi avec un poste à la hauteur de ses compétences. Les années postmigratoires ne sont pas toujours faciles pour elle, avec l'apprentissage du français ainsi que les obligations familiales et financières. Néanmoins, Clemencia apparaît comme une personne déterminée à se trouver un emploi et à faire des démarches en employabilité. D'ailleurs, elle est la seule participante de cette recherche qui participe à un jumelage interculturel de façon volontaire.

Dans la description de la voix de Clemencia, il est aussi abordé son point de vue culturel. Elle note certaines caractéristiques culturelles de sa société d'accueil et elle repère certaines différences interculturelles, notamment du côté de la communication (sa spécialité, faut-il le répéter). Elle se prononce par ailleurs sur le CV comme artefact culturel. Ainsi, elle affirme qu'elle n'utilise pas cet outil dans son pays d'origine, le Venezuela, et que ce document est assez nouveau pour elle. Elle

insiste également sur les différences culturelles en écriture du CV, surtout en ce qui a trait à la modification de cet écrit pour chaque offre d'emploi.

Avec les dernières thématiques (l'écriture et la réception), d'autres facettes de la voix de cette participante sont esquissées. Il était possible, par exemple, de présupposer des compétences générales en écriture chez Clemencia. Toutefois, les données analysées mettent surtout en relief une scriptrice immigrante qui possède peu de connaissances sur la rédaction du CV et qui s'appuie sur sa jumelle francophone pour mieux rédiger ce document. Dans le même ordre d'idées, du côté de la réception du CV, Clemencia possède certaines connaissances sur la sélection du CV et sur les pratiques de lecture de la personne qui emploie. Néanmoins, elle profite de ses rencontres avec Charlotte pour en savoir davantage sur les pratiques à adopter dans sa société d'accueil.

4.3.2 Description de la voix de la lectrice francophone (objectif 2)

La description de la voix de la lectrice francophone, Charlotte, s'avère particulièrement riche. Les données analysées mettent en évidence un grand nombre d'informations. Charlotte est aussi une participante très investie dans son activité de jumelage, alors elle communique avec précision et abondance au sujet du CV. Il faut préciser que Charlotte possède une certaine expérience dans l'accompagnement en employabilité puisqu'elle travaille déjà comme conseillère en emploi dans le secteur privé. Sans en dire plus pour le moment sur cette participante, voici les cinq thématiques qui caractérisent sa voix : 1) sa trajectoire personnelle; 2) ses déclarations sur la culture; 3) ses propos sur le CV comme artefact culturel; 4) ses connaissances sur l'écriture du CV et 5) celles sur la réception du CV. Dans la section suivante, il s'agit d'en révéler davantage sur sa trajectoire personnelle en commençant par son parcours personnel et en poursuivant avec son parcours professionnel.

4.3.2.1 Trajectoire personnelle

Dans l'entretien semi-dirigé mené avec elle, Charlotte livre des renseignements sur son parcours personnel. Elle y explique qu'elle est mariée, mère de famille et que son conjoint se retrouve dans le même domaine professionnel qu'elle. Voici l'extrait de l'entrevue de recherche qui le détaille :

Charlotte : J'étudie avec mon chum dans le fond qui lui aussi avant était dans un autre programme. On a fait un changement en même temps. Lui en fait, il était [dans le sport universitaire], mais il aimait le côté éducation. Alors, on s'est rejoints là-dedans. On ne fait pas les mêmes clientèles, ni rien, mais on a des intérêts communs. Et pendant le baccalauréat, j'ai eu ma première fille, et là je viens d'avoir ma deuxième.

Dans cette déclaration, Charlotte explique qu'elle et son partenaire étudient ensemble, ayant tous deux changé de programme simultanément. Elle donne naissance à deux enfants pendant son baccalauréat. Et même si son amoureux et elle œuvrent auprès de clientèles différentes, elle considère qu'ils partagent certains intérêts.

Charlotte raconte par ailleurs son parcours professionnel qui est ponctué d'un changement de domaine et d'une hésitation quant à la suite de sa trajectoire. Dans un extrait de son entretien semi-dirigé, Charlotte explique son changement de carrière, de l'administration au domaine du développement de carrière, suivant en quelque sorte la voie professionnelle de ses parents :

Charlotte : J'ai fait des études en administration avant. J'étais dans un baccalauréat, un peu par défaut, je me suis cherchée au cégep et tout. Puis je suis rentrée là-dedans, au moins ça allait me servir à quelque chose. Je me suis rendu compte que c'était un peu loin des gens. Je n'aimais pas trop ça. [...] Mes parents étaient en orientation. J'avais commencé à travailler avec eux un peu, mais juste pour répondre aux clients et tout. Puis j'aimais beaucoup ça parler à des gens, ce qui était très différent de l'administration. Je travaillais dans le temps [dans une municipalité] aux achats, donc c'était vraiment toujours la même chose, les finances et tout. Je me suis dit : " ah, peut-être pas ". Là, j'ai commencé à effectuer des recherches sur des programmes où je pourrais rencontrer plus des gens. [...] J'ai trouvé après que le développement de carrière menait à de bonnes conditions d'emploi et tout. Je me disais : " bon, je le vois un peu ce qu'est la formation scolaire, professionnelle ", j'aimais beaucoup ça. Puis j'aimais beaucoup aussi l'aspect "école", sans être professeure. J'avais trouvé le programme, j'ai trouvé ça intéressant. J'ai fait ma demande [d'admission dans ce programme] sans le dire à mes parents. Et quand j'ai été acceptée, là, j'en ai parlé. [...]. Puis j'ai fait le changement [d'université]. Là, tu vois, ça fait quatre ans [que mon chum et moi] on est [dans cette université en développement de carrière].

Dans cet extrait, Charlotte témoigne qu'elle étudie initialement en administration, mais elle se rend compte que cela la tient éloignée des relations humaines. Par la suite, elle opte pour le

développement de carrière. Ce programme d'étude l'intéresse davantage et elle fait une demande d'admission sans en informer ses parents, qui pratiquent dans ce champ. Depuis quatre ans, elle et son partenaire étudient dans une université dans ce domaine. Il ressort de ce passage d'entrevue que Charlotte a vécu certains moments de doute et d'exploration dans son parcours professionnel. Le besoin de socialiser et d'obtenir de meilleures conditions de travail, puis l'intérêt pour l'éducation, l'ont menée en développement de carrière.

À la fin de ses études, Charlotte se retrouve de nouveau à une croisée des chemins. Elle explique dans ces quelques phrases qu'elle n'a pas encore décidé de son avenir après quatre années au baccalauréat : « Là, j'arrive à un point où je me demande si je vais continuer à la maîtrise ou... Qu'est-ce que je fais avec ça ? Parce que le marché du travail est un peu... Il y a beaucoup de monde pour les offres d'emploi ». Charlotte relate sa désorientation et elle se questionne désormais sur la poursuite de ses études au cycle supérieur. Dans sa réflexion, elle considère la saturation du marché du travail. Au moment de la collecte de données, Charlotte ne semble pas avoir pris de décision sur son avenir.

En somme, Charlotte livre certaines informations sur son parcours personnel et professionnel. Cette jeune étudiante révèle être mariée et mère de famille. Elle étudie avec son conjoint à l'université, ayant tous deux changé de programme simultanément et accueilli deux enfants pendant leur baccalauréat. Son cheminement témoigne d'une réorientation professionnelle : elle passe par l'administration avant de choisir, par intérêt, le développement de carrière, comme ses parents. En fin de baccalauréat, Charlotte demeure incertaine quant à son avenir professionnel.

4.3.2.2 Déclarations sur la culture

Dans les données qui ont été recueillies, Charlotte exprime à plusieurs reprises son point de vue sur des questions culturelles et interculturelles. Dans divers passages, elle manifeste une curiosité pour la culture de l'Autre et un intérêt pour les questions interculturelles. Ainsi, Charlotte fait état de discours portant sur la langue, l'interculturel et l'immigration. Il s'agit de s'attarder sur chacun de ces discours.

Charlotte aborde diverses questions linguistiques et se positionne sur certains sujets. Par exemple, elle prend position pour l'inscription du plurilinguisme de Clemencia dans son CV. Elle en discute avec cette dernière et elle tente de déboulonner certains mythes à ce sujet. Dans cette perspective, Charlotte encourage Clemencia à ajouter sa langue maternelle, l'espagnol, sur son CV. Charlotte souhaite aussi mettre l'accent sur les trois langues maîtrisées par Clemencia et non seulement sur le français. Voici ce point de vue exprimé par Charlotte dans l'entretien de recherche :

Charlotte : [J'ai essayé] en même temps d'éliminer certains mythes par rapport à la langue [que Clemencia] avait ici. Ou le standard qu'elle se mettait. Parce que je trouve que c'est important, c'est quand même quelqu'un qui maîtrise quand même bien le français qui, pas mettait l'espagnol de côté, mais pensait pas nécessairement à quel point c'était important de le mettre dans un CV. Puis de lui faire comprendre que c'est un atout, parler une deuxième, voire une troisième langue, que ce n'est pas juste le français qui compte.

Dans cette déclaration, Charlotte dit s'être engagée à démystifier les perceptions de Clemencia concernant la langue. Elle lui souligne l'importance d'afficher la maîtrise de plusieurs langues, en plus du français. Elle insiste sur le fait que ce plurilinguisme peut s'avérer un avantage, notamment dans le CV.

Un deuxième exemple ressort par ailleurs des données. Charlotte note certaines différences dans la communication interculturelle écrite entre elle et Clemencia. D'après cette francophone, ce peut être à cause du français langue seconde. Ainsi, elle observe un manque d'émotions au début de ses communications écrites avec Clemencia, puis une communication interculturelle qui se bonifie avec le temps. Charlotte l'explique dans ce segment de l'entretien semi-dirigé :

Charlotte : Au début [des échanges avec Clemencia], puis c'est vraiment le contexte de la langue, il y a comme pas d'émotions. Tu sais dans les lettres ou dans les choses, il y a " bonjour, où est-ce qu'on se rencontre ". Pas de " bon matin, j'espère que ça va bien " ou " as-tu passé une belle fin de semaine ", tu sais comme on a tendance à faire généralement. Ce n'était vraiment pas ça. Le premier appel aussi, c'était aussi comme ça. De se comprendre, de nommer j'étais qui, qu'est-ce qu'on faisait, où est-ce qu'on se rencontrait. Clemencia prenait les informations puis " oui, oui, oui, oui ". Notre premier courriel, cela a été " oui, je vais être là, voici mes disponibilités ". Puis, plus on s'est parlé, plus on a commencé à se comprendre, à voir un peu les mots qu'on

utilise ensemble, plus cela a été facile après d'écrire beaucoup. Détailler nos messages, puis, plus ça allait, plus nos messages étaient longs, mais au début, c'était très... c'était factuel, vraiment [rire].

Dans cette déclaration, Charlotte explique que les échanges par écrit sont différents lors de ces premières communications avec Clemencia. Elle dénote que certaines pratiques courantes au Québec (certaines formules et questions) ne sont pas présentes dans les messages écrits de Clemencia, que les réponses et les messages sont plutôt courts et directs. Pour Charlotte, cette façon de communiquer à l'écrit fait ressortir un manque d'émotions. Puis, au fur et à mesure que les communications se multiplient, que les deux jumelles apprennent à se connaître et à se comprendre, les messages évoluent : ils deviennent plus détaillés, plus élaborés.

Dans son discours, Charlotte montre un grand intérêt pour les questions culturelles et interculturelles en counseling. Elle exprime aussi divers points de vue sur les différences interculturelles. Mais avant tout, il importe de mentionner que Charlotte s'avère une des personnes participantes à l'étude qui manifeste le plus d'enthousiasme envers le jumelage interculturel et le cours de counseling en contexte pluriethnique. Dans l'entretien semi-dirigé mené avec elle, cette étudiante exprime une curiosité certaine pour ces activités d'apprentissage et les questions interculturelles en général :

Interviewer : Et d'après toi, qu'est-ce que tu as appris durant ces jumelages interculturels?

Charlotte : Beaucoup de choses. J'ai fait de la lecture aussi, beaucoup de mon côté, pour des travaux, des examens puis en travaillant avec ma cliente. [...] Donc j'ai appris beaucoup de choses sur comment aider les personnes qui arrivent ici. Puis ce que j'ai le plus aimé finalement, c'est l'implication que tu peux avoir auprès de ton client. [...] Avec Clemencia, c'est de parler des normes du travail, qu'est-ce que tu as le droit de dire, qu'est-ce que tu n'as pas à dire. Ça, j'ai beaucoup aimé ça parce que pour nous c'est de l'acquis. L'expliquer à des gens, puis sortir un peu de ton contexte. [...] J'ai trouvé ça super le fun dans le contexte interculturel, d'apprendre que ce qui était acquis pour nous, on peut l'enseigner, on peut le montrer. Bien que moi je ne vienne pas de l'extérieur, j'ai quelque chose à apporter à ces personnes-là. J'ai trouvé ça super le fun. J'ai aimé aussi beaucoup parce que ce sont des personnes qui s'ouvrent beaucoup, donc, qui sont très impliquées, qui veulent beaucoup parler, qui sont prêtes à comprendre notre culture, mais qui vont aussi nous donner de leur côté pour qu'on

comprenne c'est quoi la différence entre nous deux. Pourquoi elle ne pense pas comme ça, ou pourquoi elle ne le faisait pas comme ça? [...] Alors c'est de lui montrer que chaque culture est différente, donc il n'y a rien qui soit mauvais, c'est simplement de s'adapter. Donc, cela a été super le fun dans le processus. Aussi, dans les premiers cours [de counseling en contexte pluriethnique], on voyait vraiment tout ce qui était vocabulaire d'interculturel. Ce que la culture était dans le fond, on nous apprenait ce qui faisait qu'on était différents. De prendre conscience aussi de ce qui peut choquer face à ce qu'on va te révéler. Donc des valeurs, des choses comme ça. De nommer, d'expliquer en fonction du pays où on se trouve, est-ce que ça se fait, est-ce que ça ne se fait pas. Quels sont les impacts de ça? [...] On est là pour aider la personne, on est des ressources pas juste pour l'insertion professionnelle, pas juste pour la connaissance de soi. Ça a été vraiment intéressant. C'est quelque chose qui donne le goût de continuer. Vraiment, il y a beaucoup d'immigration en ce moment, il y a beaucoup d'emplois, ça donne le goût d'aller là-dedans.

Dans ces déclarations de Charlotte, cette participante apprécie son cours universitaire avec l'activité de jumelage, qui représente des sources d'apprentissage pour elle. Elle souligne dans sa réponse à quel point la formation et les échanges interculturels sont enrichissants. Elle aime beaucoup fournir de l'information sur la société d'accueil à sa jumelle issue de l'immigration. Elle veut expliciter les pratiques sociales de sa société, des acquis dont elle n'a pas conscience auparavant. Charlotte a un vif intérêt pour les apprentissages en lien avec l'interculturel, que ce soit au sujet des chocs culturels, des différences de valeurs, de la relativité culturelle ou de l'adaptation à une nouvelle société. Manifestement, cette étudiante tire bon nombre d'apprentissages au terme de sa session universitaire et elle en ressort avec un intérêt accru pour l'aide aux personnes immigrantes et le counseling auprès de cette clientèle.

Pour récapituler, il s'agit de faire ressortir le discours sur l'interculturel de Charlotte. Le but est de montrer l'intérêt et les connaissances sur l'interculturel de cette participante. Ce qui se dégage de ce discours est une curiosité interculturelle, une sensibilité interculturelle ainsi que certaines connaissances sur les différences interculturelles. Pour terminer cette section sur les déclarations de Charlotte au sujet de la culture, des pans de son discours sur l'immigration sont abordés.

Ainsi, Charlotte expose un certain discours sur l'immigration. Elle émet des déclarations qui montrent son souci de répondre aux besoins spécifiques des personnes immigrantes et qui dégagent

ses connaissances sur l'employabilité et l'intégration professionnelle des nouveaux arrivants. À titre d'exemple, Charlotte explique dans un travail universitaire une spécificité du travail de counseling auprès des personnes immigrantes. Elle mentionne qu'il faut réserver plus de temps pour travailler avec cette clientèle : celle-ci ne connaît pas toujours les outils d'employabilité utilisés au Québec.

Charlotte : En début de processus, il était convenu de faire quatre rencontres. Toutefois, lors de la troisième rencontre où nous étions censées travailler sur le curriculum vitae, je me suis rendu compte que ma cliente ne connaissait pas les types de curriculum vitae dont je lui parlais. Nous avons donc décidé d'ajouter une rencontre au processus afin de pouvoir atteindre son objectif. J'ai donc réalisé que, pour la clientèle immigrante, il se peut qu'elle ne connaisse pas les outils utilisés au Québec et que l'on doive prendre plus de temps pour expliquer.

Dans ce fragment de travail universitaire, Charlotte raconte qu'elle s'adapte aux besoins des personnes issues de l'immigration. Cette dernière raconte qu'en début de jumelage, un accord est établi pour tenir quatre rencontres. Cependant, lors de la troisième rencontre dédiée au CV, elle constate que sa jumelle est peu familière avec les différents types de CV. Cet état de fait conduit à intégrer une rencontre supplémentaire pour répondre aux besoins de Clemencia. Charlotte souligne ainsi la nécessité d'adapter le processus d'accompagnement aux personnes immigrantes en accordant du temps pour les informer sur le marché du travail au Québec.

Un autre exemple témoigne des connaissances de Charlotte en matière de reconnaissance des diplômes chez les personnes nouvellement arrivées et des lois contre la discrimination en emploi. Dans une conversation engagée avec Clemencia, l'étudiante francophone insiste sur le fait que les diplômes de Clemencia sont reconnus et qu'il existe des lois au Québec qui protègent contre la discrimination en emploi. Voici le segment de cet échange où Charlotte en informe Clemencia :

Charlotte : Pour cet objectif et un emploi de niveau doctorat, ou au minimum une maîtrise.

Clemencia : Hmm, mmm.

Charlotte : Ok ? Et ils sont reconnus. Alors l'employeur ne peut pas dire « ben non, vu que c'est fait au Venezuela, ce n'est pas un équivalent ». Non, ok ? Parce que

légalement, on te l'a reconnu, donc c'est un équivalent. Quand on dit que c'est équivalent, c'est-à-dire que si tu avais fait les mêmes études...

Clemencia : Hmm, mmm.

Charlotte : ...ici au Québec, on te donnerait le même niveau de scolarité. Et honnêtement, ce n'est pas dans tous les domaines d'étude qu'on va les reconnaître. Donc... Puis la grille est très sévère. Ok ?

Clemencia : Ok.

Charlotte : Donc s'ils ont reconnu, c'est que c'est acceptable au Québec. Donc, tu as vraiment les acquis qu'il faut. On ne peut dénigrer en disant " non, non, non, c'est ailleurs ". Ça, non.

Clemencia : Hmm, mmm. On ne peut pas dire " non, non, tu as un doctorat. Je ne peux pas te donner le poste ".

Charlotte : Non. Légalement, il ne peut pas. On va dire légalement...

Clemencia : Hmm, mmm.

Charlotte : Il ne te le dira pas comme ça non plus...

Clemencia : Ah, ok.

Charlotte : ...parce tu irais aux normes du travail. L'employeur pourrait avoir un grief et payer une facture pour ça... parce que ce n'est pas légal de refuser quelqu'un pour ça.

Clemencia : Hmm, mmm. Ah !

Charlotte : En fait, les raisons pour refuser, il n'y en a pas vraiment. Il faut vraiment avoir trouvé un autre candidat qui correspond plus à notre emploi. Si on dit parce que tu es une femme, parce que tu es enceinte...

Clemencia : Hmm, mmm.

Charlotte : Ça ne se fait pas. On ne peut pas.

Clemencia : Ok.

Charlotte : C'est de la discrimination qu'on appelle.

Clemencia : Hmm, mmm.

Charlotte : Ok, puis il y a même des comités, des organismes au Québec qui travaillent sur la discrimination en milieu de travail. Pour plein de raisons. Des problèmes avec des immigrants, des femmes, la scolarité, tout ça, ça rentre dedans. Alors, il y a des organismes qui protègent.

Clemencia : Hmm, mmm.

Charlotte : Comme personne qui cherche un emploi, il faut que tu le saches.

Dans cet échange entre Charlotte et Clemencia, la première expose certains droits importants pour les personnes en recherche d'emploi. Charlotte explique la valeur d'une reconnaissance de diplôme (en l'occurrence le doctorat de Clemencia) auprès d'une personne qui emploie. En effet, cette reconnaissance certifie que la formation étrangère équivaut à celle offerte dans la société d'accueil. Le diplôme de Clemencia ne peut pas l'exclure pour des postes à ce niveau d'étude. De plus, Charlotte aborde les lois contre la discrimination au Québec. Elle fait valoir qu'il est possible de

se plaindre et d'être protégé contre la discrimination en embauche puisque des organismes œuvrent à protéger le public, dont les personnes issues de l'immigration.

Somme toute, Charlotte effectue diverses déclarations sur l'immigration. Cette dernière démontre, entre autres, son engagement envers les personnes immigrantes en adaptant les processus d'accompagnement pour répondre à leurs besoins spécifiques. Elle met l'accent sur l'importance de la reconnaissance des diplômes étrangers. Elle communique à Clemencia des informations concernant les lois qui protègent contre la discrimination en emploi au Québec.

Cette partie consacrée aux déclarations sur la culture de la lectrice francophone, Charlotte, est arrivée à sa fin. Il est possible de résumer les principales déclarations sur la culture de celle-ci. Ainsi, Charlotte montre une ouverture au plurilinguisme et elle fait certaines remarques sur les communications interculturelles écrites avec Clemencia. Charlotte semble sensible aux enjeux linguistiques dans le cadre de sa pratique professionnelle avec Clemencia. Il se dégage aussi chez Charlotte une curiosité à l'égard des questions interculturelles. Elle voit l'apport des relations interculturelles et l'importance d'adapter sa pratique dans un contexte pluriethnique, sans compter les possibles différences ou similarités interculturelles qui entrent en jeu. Pour terminer, Charlotte connaît les droits des personnes immigrantes en situation de recherche d'emploi. Elle fournit des informations pertinentes à Clemencia pour mieux comprendre le marché du travail et les outils d'employabilité au Québec. Brièvement, Charlotte montre dans ses déclarations sur la culture une certaine sensibilité aux enjeux linguistiques, interculturels et d'immigration.

4.3.2.3 CV comme artefact culturel

Charlotte explique comment elle travaille le CV avec le prisme culturel en tête. Il s'agit alors de tenir compte des divers types de CV au Québec, des différences culturelles dans l'écriture du CV et de l'écriture inclusive. De cette manière, Charlotte tente d'exposer certaines habitudes culturelles dans l'élaboration de ce document, de donner les tenants et aboutissants des façons de rédiger le CV en français dans la société d'accueil. Charlotte montre dans ces propos que ce document d'employabilité est un produit culturellement situé. Les différents volets de cette position de Charlotte sont exposés subséquemment.

Dans les données analysées, Charlotte revient sur le fait que Clemencia ne connaît pas les types de CV qui sont les plus souvent utilisés au Québec (le CV chronologique, par compétences et mixte). Puisque Clemencia ne possède pas de CV dans son pays d'origine, Charlotte consacre un certain temps à présenter ces CV. Voici les paroles de Charlotte tirées de l'entretien semi-dirigé avec elle :

Charlotte : J'avais une rencontre où je voulais qu'on parle du CV. Puis, en parlant, je me suis rendu compte que les trois types qu'on utilise ici, Clemencia ne les connaissait pas. Ça n'a pas d'allure que je ne lui explique pas, puis qu'on en fasse un, puis qu'elle ne sache jamais pourquoi. Et c'est quelqu'un qui voulait aussi beaucoup comprendre, tu sais qui veut comprendre où est-ce qu'elle est, dans quel monde elle vit, puis comment ça fonctionne.

Charlotte déclare ainsi que le CV a ses spécificités culturelles au Québec et qu'elle doit les expliquer à Clemencia pour que cette dernière comprenne mieux. Charlotte se rend compte que sa jumelle immigrante n'a pas toutes les connaissances requises sur les types de CV utilisés au Québec et qu'elle a tout avantage à aborder cette question avec elle. Cela étant dit, d'autres données exposent les différences culturelles dégagées par Charlotte au sujet du CV. Ces déclarations montrent que Charlotte considère le CV comme un produit culturellement situé.

Dans ses conversations avec Clemencia sur le CV, Charlotte aborde notamment la question de l'intégration de la photo. Elle se retrouve, lors des rencontres avec Clemencia, à traiter de cette différence culturelle pour ce qui est du CV au Québec. Dans l'entrevue de recherche, Charlotte tente d'ailleurs de mieux expliquer cette distinction avec l'optique qu'il faut s'adapter à la culture. Il incombe de se pencher sur les déclarations de Charlotte à ce sujet :

Charlotte : Tu sais, quand on parlait de CV, elle me disait : « Bien moi, si on faisait un CV chez moi, on mettait notre photo ». Alors c'est difficile de comprendre qu'on ne la mette pas ici. Puis, moi, je lui ai expliqué : " Nous, on n'en met pas, mais je te comprends, parce qu'en France, on écrit d'où est-ce qu'on vient ". Tu sais, c'est de lui montrer que chaque culture est différente, donc il n'y a rien qui est mauvais, c'est simplement de s'adapter.

Dans ces paroles, Charlotte conçoit qu'il puisse être difficile pour Clemencia de saisir certaines conventions culturelles autour du CV, en l'occurrence celle de ne pas y ajouter sa photo. Clemencia le ferait dans son pays d'origine et elle comprend mal que les personnes chercheuses d'emploi ne

l'incluent pas au Québec. Charlotte appréhende bien cette différence culturelle parce qu'elle connaît, par exemple, certains éléments du CV dans la culture française. Cette dernière stipule qu'en France la région d'origine peut être inscrite au CV, ce qui ne s'insère pas dans celui du Québec. Dans cette perspective, Charlotte explique qu'il faut adapter son CV à son contexte culturel.

Dans un dernier volet concernant le CV comme artefact culturel, Charlotte aborde ce document sous l'angle de la discrimination, de l'inclusion et de la diversité sexuelle. Pour que le CV de Clemencia soit conforme aux conventions, Charlotte lui fait certaines suggestions. Cette conversation entre Charlotte et Clemencia est examinée de plus près :

Charlotte : Pour le CV, ici, on met l'adresse, on met quelque chose comme ça...

Clemencia : Hmm, mmm. [...]

Charlotte : Puis, tu vois, nous, on ne met pas de photo habituellement.

Clemencia : Hmm, mmm.

Charlotte : Je te dirais qu'il y a des mouvements qui vont pour le fait qu'on ne mette pas d'adresse non plus pour ne pas discriminer les gens aussi. Ok ?

Clemencia : Hmm, mmm.

Charlotte : Puis, maintenant, il y a des transgenres, il y a plein de... Donc, on essaie de rester le plus neutre possible...

Clemencia : Hmm, mmm.

Dans cet échange entre les deux protagonistes, plusieurs mots qu'utilise Charlotte servent à situer le CV dans son contexte culturel, du moins dans le contexte de la société d'accueil. À titre indicatif, cette francophone emploie un adverbe de lieu comme « ici » pour situer le cadre géographique du Québec, les pronoms « nous » et « on » pour marquer l'appartenance à un groupe culturel (les individus de la société d'accueil), et finalement, l'adverbe « habituellement » qui renvoie à des habitudes culturelles. Ce sont des éléments du discours de Charlotte qui situe un produit (le CV) dans une culture.

Pour revenir sur les sujets de la discrimination et de la diversité sexuelle, il est possible de dégager trois phrases clés du dialogue entre Charlotte et Clemencia. D'abord, et c'est un marqueur culturel qui est évoqué précédemment, il y a l'affirmation selon laquelle il ne faut pas intégrer de photo dans le CV : « nous, on ne met pas de photo habituellement ». Deuxièmement, Charlotte évoque la

possibilité au Québec de ne pas inscrire son adresse sur le CV. Certaines personnes se disent discriminées sur la base de leur quartier ou de leur région de provenance, ce qui est détectable avec l'adresse personnelle : « Je te dirais qu'il y a des mouvements qui vont pour le fait qu'on ne mette pas d'adresse non plus pour ne pas discriminer les gens aussi ». Dans le contexte de la société d'accueil, Charlotte évoque cette option qui est possible pour tenter de contourner cet enjeu de discrimination. Une troisième phrase retient l'attention, quand Charlotte va sur le terrain de la diversité sexuelle dans le contexte d'employabilité au Québec. Dans un segment, Charlotte évoque cette nouvelle sensibilité à l'égard de la communauté LGBTQIA+ : « Puis, maintenant, il y a des transgenres, il y a plein de... Donc, on essaie de rester le plus neutre possible... ». Dans cet esprit, Charlotte invite Clemencia à soigner son écriture pour être le plus neutre, le plus inclusive possible.

Les paragraphes précédents se veulent consacrés au point de vue de Charlotte à l'égard du CV comme produit culturel. À la fin de cette présentation, il est important d'exposer la synthèse de ce point de vue. Donc, Charlotte affirme que le CV au Québec peut avoir ses particularités comparées à d'autres CV dans le monde. Elle considère qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises façons de rédiger le CV, mais qu'il faut s'adapter au contexte culturel. Charlotte rend compte aussi dans ses propos de certaines conventions pour l'écriture du CV, par exemple, quand elle explique les trois types de CV utilisés au Québec ou l'écriture inclusive pour mieux s'adresser aux individus de la diversité sexuelle. Se positionnant comme une source d'informations sur le CV en contexte québécois, Charlotte offre suggestions et explications à Clemencia.

4.3.2.4 Écriture du CV d'après Charlotte

Ce troisième cas avec Charlotte est particulièrement riche pour ce qui est de l'écriture. Les nombreuses données à ce sujet amènent à penser que l'écriture du CV n'est pas une mince affaire pour les personnes issues de l'immigration et qu'il faut livrer bon nombre d'informations pour les accompagner dans cette tâche. De plus, sans l'aide d'une personne de la société d'accueil, comme Charlotte, il semble difficile d'accéder à cette masse d'informations. Dans cette perspective, le troisième cas est indiqué pour faire émerger les multiples rouages de l'écriture du CV en contexte interculturel.

Dans ses échanges avec Clemencia, mais aussi dans ses propos dans l’entretien semi-dirigé, Charlotte présente une longue liste de conventions rédactionnelles pour le CV de sa cliente. Avant de détailler ces conventions, quelques commentaires de Charlotte à propos de ces normes d’écriture sont rendus.

En premier lieu, Charlotte établit une distinction très claire entre le CV et la lettre de présentation pour Clemencia. Dans ce court dialogue, elle explique également que les conventions, les écoles de pensée et les tendances pour le CV évoluent :

Charlotte : C’est particulier dans le fond à chaque personne des ressources humaines qui va la lire. Ok ? Parce qu’il y a plusieurs écoles de pensées pour les lettres de présentation comme pour le CV. Ça évolue chaque année. Il y a des tendances qu’on va appeler.

Clemencia : Hmm, mmm.

Charlotte : L’objectif principal, pour ton CV, ça va vraiment être de montrer tout ce que tu as fait. Travail, compétences ou cours qui vont être reliés à ton emploi. Pour ta lettre de présentation, ça va être de dire pourquoi toi tu vas être une bonne candidate pour eux.

Clemencia : Hmm, mmm.

La mention de ces écoles de pensée et de ces tendances qui changent dans le temps est un élément important. Avec une participante comme Clemencia, qui veut apprendre et comprendre comment rédiger son CV dans sa société d’accueil, il s’avère utile pour elle de savoir pourquoi elle peut retrouver des informations contradictoires ou différentes selon les sources de renseignements ou le moment de la recherche documentaire.

Un second commentaire pertinent de Charlotte porte sur les experts qui diffusent les conventions rédactionnelles dans la sphère publique. S’il y a des conventions pour écrire le CV, il peut être intéressant de savoir qui sont ces personnes qui les établissent. Pour une nouvelle arrivante comme Clemencia, qui n’a pas de CV dans son pays d’origine et qui doit s’adapter aux normes d’écriture du CV dans sa nouvelle société, il peut être révélateur de se renseigner sur l’origine de ces conventions. Dans ce segment, Charlotte explique à Clemencia qui sont les personnes instigatrices et gardiennes du genre textuel du CV dans la communauté québécoise francophone :

Charlotte : Par exemple, si tu vas sur n'importe quel moteur de recherche comme Google ou autre chose. C'est écrit CV par compétences, CV mixte, CV chronologique, il y a énormément d'articles. Tu as beaucoup d'aide, de guides. Il y a Jobboom, entre autres, qui fait souvent des articles. Je te dirais que chaque rédacteur d'article va mettre sa touche personnelle, ce qu'il pense qui est bon et tout. Chaque personne aux ressources humaines aussi, mais ça donne une idée d'aller lire un peu des articles.

Dans ses explications, Charlotte recommande à Clemencia des sources comme Google ou Jobboom pour en savoir plus sur le CV. Charlotte raconte ainsi que ces personnes expertes qui rédigent des articles sur Internet vont proposer chacune à leur manière des conventions ou des stratégies pour écrire le CV.

D'ailleurs, Charlotte livre plusieurs conventions rédactionnelles. Ces conventions sont synthétisées et classées dans un tableau avec des exemples (voir Tableau 4.2). Comme près d'une trentaine de conventions rédactionnelles sont répertoriées à la suite de l'analyse de données, elles ne peuvent pas être toutes dégagées ici. De plus, il est à noter que ces conventions sont classées, pour plus de clarté, en quatre catégories : 1) les conventions sur le format du CV; 2) celles sur la structure du CV; 3) celles sur le contenu informationnel du CV et 4) celles sur la forme linguistique des éléments du CV.

Tableau 4.2 Classement des conventions rédactionnelles émises par Charlotte

Classement des conventions rédactionnelles	Exemples tirés des données analysées
1. Convention sur le format du CV	Ajouter possiblement de la couleur dans le CV
2. Conventions sur la structure du CV	Inscrire sous les compétences choisies les expériences professionnelles pertinentes
3. Conventions sur le contenu informationnel du CV	Inclure certaines informations dans le CV
4. Conventions sur la forme linguistique des éléments du CV	Employer un vocabulaire précis pour bien définir les éléments

Pour mieux illustrer ces conventions rédactionnelles transmises par Charlotte à Clemencia, deux exemples sont présentés.

Le premier exemple concerne des informations essentielles souvent retrouvées dans le CV. Ainsi, Charlotte fait état d'une convention rédactionnelle sur le contenu informationnel à inclure dans le CV (catégorie 3 dans le Tableau 4.2). Elle explique à Clemencia qu'il faut habituellement inclure certains renseignements dans le CV : « Charlotte : Ok. Bon, tu vois ce qu'on va retrouver [sur le CV] : nom, coordonnées complètes, compétences linguistiques et informatiques ». Dans un second exemple, Charlotte expose une convention rédactionnelle sur la façon de structurer l'information dans le CV (catégorie 2 dans le Tableau 4.2). Plus spécifiquement, Charlotte indique qu'il s'agit d'inscrire une compétence, puis d'ajouter les expériences de travail qui sont en lien avec cette compétence. Voici l'extrait de conversation où Charlotte donne ces explications :

Charlotte : Ok. Ce sont les types de CV. Ok, ce qu'on utilise là. Le CV par compétences, c'est vraiment, par exemple... Toi, tu as beaucoup d'expérience. On va sûrement retrouver des choses que tu as faites dans plus d'un emploi. [...] Donc, CV par compétences, on va vraiment écrire par exemple, rédaction. Puis en dessous de rédaction, voici tout ce que tu as fait dans le domaine de la rédaction. Ensuite, on avait médias sociaux. Tout ce que tu as fait en médias sociaux...

Dans ce passage, Charlotte s'attarde sur le CV par compétences en dégageant son fonctionnement général : le choix de compétences développées dans plus d'un milieu de travail. Comme Clemencia possède un imposant bagage professionnel, il semble facile de rédiger cette rubrique pour son CV. De plus, à l'aide de deux exemples de compétence (la rédaction, les médias sociaux), Charlotte explique qu'il faut sélectionner une compétence pour inscrire les expériences professionnelles à sa suite.

Les paragraphes précédents font ressortir le fait que Charlotte aborde les conventions rédactionnelles du CV avec Clemencia. Comme il est mentionné précédemment, Charlotte livre une grande quantité de ces conventions pour bien concevoir le CV avec Clemencia ou, du moins, pour que ce document soit conforme aux règles habituelles. Le nombre de conventions étant élevé dans les données analysées, il est question d'un classement des conventions évoquées par Charlotte et de quelques exemples pour les illustrer. Finalement, le grand éventail de conventions montre comment le CV est formaté, normé, et que la rédaction de ce document demande des connaissances

spécifiques. Pour Clemencia qui veut en apprendre sur le CV au Québec, Charlotte donne accès à ces informations dans ses échanges avec elle.

Charlotte communique aussi une panoplie de stratégies rédactionnelles à Clemencia pour mieux préparer son CV. L'analyse des données a pu répertorier une trentaine de stratégies suggérées par Charlotte, qui ne peuvent pas être toutes énumérées ici. Employant la même astuce pour synthétiser les conventions rédactionnelles, il s'agit de présenter un tableau qui rend compte des principales catégories de stratégies rédactionnelles avec quelques exemples parlants. Cela dit, les nombreuses stratégies proposées par Charlotte peuvent être regroupées en trois catégories : 1) les stratégies pour assurer la complémentarité entre les outils d'employabilité; 2) celles pour la pertinence et la mise en valeur d'éléments du CV et 3) celles pour la concision dans le CV. Ce classement de stratégies avec des exemples tirés des données se retrouve dans le tableau 4.3.

Tableau 4.3 Classement des stratégies rédactionnelles émises par Charlotte

Classement des stratégies rédactionnelles	Exemples tirés des données analysées
1. Stratégies pour la complémentarité entre les outils d'employabilité	Rédiger le CV, mais aussi la lettre de présentation et le profil LinkedIn pour qu'il y ait toujours des nouveautés pour la personne qui lit.
2. Stratégies pour la pertinence et la mise en valeur d'éléments du CV	Employer le CV par compétences ou mixte pour que la personne qui lit s'intéresse au candidat et qu'elle aille voir la formation après.
3. Stratégies pour la concision dans le CV	User de créativité dans la mise en page (marges, bordures, polices, etc.) pour inclure plus d'éléments.

Dans la même veine que la sous-section sur les conventions rédactionnelles, il importe de fournir des exemples pour mieux illustrer cette synthèse des stratégies rédactionnelles communiquées par Charlotte.

Le premier exemple couvre la catégorie des stratégies pour la complémentarité entre les outils d'employabilité (catégorie 1 du Tableau 4.3). Dans ses échanges avec Clemencia, Charlotte aborde non seulement le CV, mais elle offre aussi des informations sur la lettre de présentation, les médias sociaux et l'entrevue d'embauche. Dans cette perspective, Charlotte différencie ces outils, mais elle fait aussi des suggestions pour que ceux-ci soient convaincants pour le lectorat. Ainsi, elle

émet cette recommandation à Clemencia : « C'est un peu ça l'objectif, c'est de faire la différence entre la lettre, ton CV, ton LinkedIn et l'entrevue pour que ça ne se répète pas. Il faut tout le temps que tu aies quelque chose de nouveau... ». La stratégie rédactionnelle évoquée par Charlotte consiste alors à répartir les informations afin que les divers outils d'employabilité aient toujours quelques nouveautés à présenter. Cette stratégie a pour but d'inciter la personne lectrice à consulter tous les documents, à user de toutes les sources d'informations.

Un second exemple aborde les stratégies rédactionnelles pour la pertinence et la mise en valeur d'éléments du CV (catégorie 2 dans le Tableau 4.3). Dans le cadre de ses séances avec Clemencia, Charlotte insiste sur le fait de présenter dans le CV ce qui est pertinent pour le poste convoité et ce qui est important à savoir pour la personne ou l'organisme qui recrute. Par conséquent, Charlotte explique à Clemencia la stratégie rédactionnelle suivante : inscrire les expériences professionnelles et les compétences pertinentes plus haut dans le CV pour que la personne qui lit le document s'intéresse à la candidature et qu'elle aille voir la formation après. Dans le cas de Clemencia, celle-ci convoite un poste dans un organisme communautaire sans avoir la formation habituellement associée à ce genre d'emploi. Pour mieux présenter sa candidature dans ce contexte, Charlotte suggère à Clemencia d'afficher plus haut dans le CV ses expériences dans le milieu communautaire. Voici le fragment de la conversation où cette stratégie est abordée :

Charlotte : Travail communautaire. Tu n'as pas un diplôme en travail communautaire, mais mettons que c'est ce qui est le plus important, ben on va le mettre plus haut que la formation. Ok? Parce que c'est vraiment dans [les exigences de] l'emploi, puis que tu n'as pas de diplôme là-dessus, et bien [l'expérience de travail] va aller plus haut. Si c'était un emploi dans lequel on demande, par exemple, [un diplôme] d'université. Obligatoirement un doctorat, mais le doctorat on va l'écrire assez haut parce que c'est vraiment une qualification, puis tu l'as.

Dans cet extrait, Charlotte explique à Clemencia une stratégie pour la structuration du CV afin de mettre en évidence des éléments pertinents. Charlotte souligne l'importance de positionner les éléments en fonction des critères clés de l'offre d'emploi, en mettant de l'avant l'expérience pertinente en l'absence de diplômes requis. Dans le cas où une formation de Clemencia correspondrait au prérequis d'un poste (par exemple, son doctorat), la stratégie rédactionnelle consiste à placer cette diplomation en premier.

Cette section qui rend compte de la thématique de l'écriture du CV selon Charlotte arrive à terme. Les résultats mettent en évidence les informations transmises par Charlotte à Clemencia pour la rédaction du CV au Québec, c'est-à-dire les nombreuses conventions et stratégies rédactionnelles requises. Les résultats mettent en lumière l'évolution constante des normes et des tendances dans ce domaine, sans oublier l'influence de certaines personnes expertes sur Internet.

4.3.2.5 Réception du CV

Dans les échanges entre Clemencia et Charlotte viennent poindre des éléments de la réception du CV. Deux courtes déclarations de Charlotte, où elle mentionne le lecteur imaginé du CV, sont mises en exergue. Et même si ces données sont succinctes, elles montrent que Charlotte se soucie du lecteur imaginé, qu'elle l'évoque avec Clemencia et qu'elle semble posséder certaines connaissances à ce sujet.

Dans une première déclaration, Charlotte relate le lectorat du service des ressources humaines qui peut lire le CV de Clemencia. Elle y parle de la lecture du document qui peut varier selon les personnes et les tendances. Voici la portion de conversation où Charlotte aborde ce sujet :

Charlotte : C'est particulier dans le fond à chaque personne de ressources humaines qui va la lire. Ok? Parce qu'il y a plusieurs écoles de pensées pour les lettres de recommandation comme le CV. Ça évolue chaque année. Il y a comme des tendances qu'on va appeler.

Clemencia : Hmm, mmm.

Charlotte : Euh, l'objectif principal, ton CV va vraiment être tout ce que tu as fait. Comme, euh, travail, compétences ou cours qui vont être reliés à ton emploi. Ta lettre de présentation va être pourquoi toi tu vas être une bonne candidate pour eux.

Dans cette bribe de conversation, Charlotte explique à Clemencia que la perception du CV varie d'une personne lectrice à l'autre en raison des différentes écoles de pensée et des tendances en constante évolution dans le domaine des ressources humaines. Elle souligne que le CV doit mettre en avant toutes les expériences pertinentes en lien avec le poste, tandis que la lettre de présentation doit justifier pourquoi Clemencia serait la candidate idéale pour cette embauche. Ainsi, Charlotte évoque avec Clemencia le lecteur imaginé dont il faut tenir compte dans la rédaction du CV.

Un second exemple confirme la prémisse selon laquelle Charlotte possède des connaissances sur l'entité lectrice imaginée et sur la place de cette entité dans la rédaction d'un CV. Dans ce dialogue, Clemencia et Charlotte discutent des avantages du CV par compétences pour un éventuel lectorat :

Clemencia : Oui. [Le CV] par compétences, c'est extraordinaire, je crois, oui.

Charlotte : Oui.

Clemencia : Parce que c'est plus facile de voir quelles sont les qualités de la personne...

Charlotte : Oui. Dans plusieurs milieux, on regroupe, dans le fond, voici ce que j'ai fait. Puis après, mettons, que [le recruteur] pose des questions. Alors tel, tel, tel milieu, j'ai fait ça.

Clemencia : Oui.

Charlotte : Fait que, c'est plus global pour la personne qui va lire, puis toi, tu vas écrire vraiment tout ce que tu as fait. On n'a pas à se restreindre parce que sinon on manquerait de place.

Clemencia : Oui- oui - oui, c'est plus clair. Dedans le CV.

Dans cet échange, Clemencia exprime son appréciation pour le format du CV par compétences. Elle souligne que ce document offre une meilleure visibilité des qualités individuelles tandis que Charlotte confirme cette observation en mentionnant la facilité de regrouper les expériences de différents domaines. Cette dernière ajoute que ce type de CV permet une présentation plus exhaustive des compétences sans contrainte d'espace dans ce document. Cependant, ce qui émerge de cet extrait est la présence du lecteur imaginé. Charlotte fait ressortir l'argument selon lequel le CV par compétences offre un portrait plus général de la personne au lectorat éventuel : « c'est plus global pour la personne qui va lire ». Cette mention amène l'idée qu'un type de CV peut être plus avantageux pour certaines personnes lectrices.

4.3.2.6 Conclusion des résultats pour l'objectif 2

Les résultats présentés dessinent la voix de Charlotte en tant que lectrice francophone de la société d'accueil. Ainsi, il est question de sa trajectoire personnelle, de ses déclarations sur la culture, de ses propos sur le CV en tant qu'artefact culturel, de ses connaissances sur l'écriture et la réception du CV. Il paraît judicieux de rappeler les principaux résultats pour chacune de ces thématiques.

Du côté de la trajectoire personnelle, Charlotte est formée en administration et elle travaille dans ce secteur avant de changer d'orientation professionnelle. Au moment de la cueillette de données,

celle-ci termine ses études au premier cycle en développement de carrière. Elle choisit ce champ d'études alors que ses parents pratiquent dans le domaine et que son conjoint suit la même formation qu'elle. Lors de l'entrevue de recherche, cette participante explique qu'elle hésite quant à son avenir professionnel.

Charlotte fait des déclarations sur la culture, ce qui révèle sa vision et son point de vue sur plusieurs sujets. Charlotte livre principalement des propos sur la langue, l'interculturel et l'immigration. Ses déclarations sur la langue font état de l'avantage du plurilinguisme pour une personne immigrante voulant s'intégrer sur le marché du travail. Elle raconte aussi comment la communication écrite peut être culturellement différente avec sa jumelle en début de relation. Par ailleurs, Charlotte manifeste un intérêt marqué pour plusieurs sujets interculturels. Elle montre une certaine curiosité à cet égard, une certaine sensibilité interculturelle et elle déclare qu'il peut y avoir des différences culturelles. Quant à ses déclarations sur l'immigration, Charlotte tente dans son travail avec sa cliente immigrante, Clemencia, de lui présenter des outils pour qu'elle puisse se familiariser avec le marché de l'emploi, les démarches et les outils d'employabilité dans sa société d'accueil. Enfin, Charlotte parle de l'enjeu de la reconnaissance des diplômes avec sa jumelle, sans compter qu'elle lui mentionne les lois portant sur la discrimination en emploi.

Dans la même lignée, Charlotte se prononce sur le CV en tant qu'artefact culturel. Même si elle ne prend pas position pour un CV typiquement québécois, elle explicite dans ses déclarations le CV tel qu'il se conçoit au Québec. Ainsi, Charlotte explique qu'elle expose à Clemencia les types de CV courants pour mieux la guider dans la conception du sien. Elle stipule aussi qu'il existe des différences culturelles dans le CV d'un contexte culturel à l'autre. De plus, elle informe Clemencia des façons de rédiger le CV pour éviter le plus possible le filtre de la discrimination de la part du lectorat. Pour finir, Charlotte la sensibilise aux nouvelles formes d'écriture pour être neutre et inclusive dans le CV.

Les deux dernières thématiques propres à la voix de Charlotte sont l'écriture et la réception du CV. Cette participante possède une maîtrise de la rédaction du CV et elle connaît ce document écrit. Ainsi, Charlotte émet certaines informations pertinentes sur les origines des conventions relatives

au CV. Elle rend compte du fait que certains groupes diffusent des normes et des tendances dans la communauté, puis que ces impératifs sont en constante évolution. Pour ce qui des conventions rédactionnelles du CV, Charlotte en présente à Clemencia dans le cadre de leurs échanges. Même constat du côté des stratégies rédactionnelles puisque Charlotte en propose une liste à sa cliente. Ces résultats laissent à penser que Charlotte possède une certaine expertise sur l'écriture du CV.

En ce qui concerne la réception, les résultats présentés font état de déclarations plus rares. Charlotte parle de la place et de l'importance du lecteur imaginé dans la préparation du CV. Elle évoque les ressources humaines, qui peuvent avoir leur interprétation distincte, ou encore elle met de l'avant l'avantage du CV par compétences pour une lecture plus globale chez certains individus employeurs. Dans cette perspective, Charlotte fait appel au lecteur imaginé pour incarner la réception et travailler le CV avec Clemencia.

En conclusion, les deux personnes participantes du troisième cas ont chacune une voix qui vient s'investir pour négocier autour du CV écrit. Elles s'engagent dans une négociation interculturelle autour de certains passages du CV de Clemencia en mobilisant tantôt leurs ressources issues de leur trajectoire personnelle, tantôt leurs connaissances sur la culture ou l'interculturel, ou encore leurs savoirs sur l'écriture ou la réception du CV. C'est dans cette perspective que la négociation interculturelle entre Clemencia et Charlotte est décrite en détail dans la section suivante.

4.3.3 Description de la négociation interculturelle (objectif 3)

La négociation interculturelle entre les deux participantes du troisième cas autour du CV de Clemencia est dégagée en suivant la structure adoptée pour les deux premiers cas. Il s'agit de s'attarder sur la relation interpersonnelle entre ces femmes et de résumer la rencontre de jumelage dans laquelle se déroule l'incident de négociation choisi. Le compte-rendu de la séance de jumelage permet de mieux cerner les circonstances dans lesquelles se situe l'incident de négociation interculturelle sélectionné. Dans un dernier temps, l'incident de négociation est analysé minutieusement pour en comprendre le déroulement et les rouages, question de décrire en profondeur le processus de négociation.

4.3.3.1 Relation interpersonnelle entre Clemencia et Charlotte

Des trois cas exposés dans cette étude, le troisième cas s'avère celui qui évoque la meilleure relation entre les personnes participantes. À l'analyse des données recueillies, la relation interpersonnelle entre Clemencia et Charlotte paraît excellente, avec beaucoup d'échanges et une abondance de rires dans les dialogues. Cette relation est aussi marquée par la réalisation de plusieurs tâches dans le but d'assurer l'employabilité de Clemencia. De plus, les deux personnes jumelées travaillent lors des rencontres de jumelage et en dehors de ces séances. Cette implication des deux participantes permet l'atteinte de plusieurs objectifs fixés en début de jumelage. Afin de décrire cette relation, il incombe de l'examiner en tenant compte de deux aspects : une perception positive de l'autre et un lien de confiance.

Les données révèlent que Clemencia ressort de cette relation avec une perception positive de Charlotte. Première illustration de cette perception, Clemencia témoigne en entrevue semi-dirigée qu'elle est satisfaite du jumelage interculturel : « Mais pour moi, je dirais que ce n'est pas bon, c'est excellent ». Seconde illustration de cette vision positive, selon Clemencia : Charlotte se démarque par son amabilité et son ouverture en contraste avec d'autres intervenants rencontrés. C'est ce qu'écrit Charlotte dans un travail universitaire : « elle m'a mentionné m'avoir trouvée aimable et ouverte contrairement à certaines personnes qu'elle avait rencontrées pour de l'aide préalablement ». En somme, Clemencia a une opinion favorable de Charlotte, ce qui est démontré par ses compliments et ses bons mots à l'égard de sa jumelle.

À la lecture des données, le mot « confiance » revient à plusieurs reprises pour décrire la relation interpersonnelle entre Clemencia et Charlotte. En effet, Charlotte réussit à donner confiance à Clemencia pour se lancer dans une recherche d'emploi dans son domaine. Clemencia se sent aussi confiante à la suite de son jumelage. Cette confiance ressort dans un échange entre Clemencia et Charlotte dans la troisième rencontre de jumelage :

Clemencia : Je vais commencer la recherche d'emploi, je vais m'engager bientôt parce que je le sais, je le sens [rire].

Charlotte : La confiance, c'est bon.

Clemencia : Et j'ai confiance. Et surtout parce que vous m'avez donné beaucoup confiance.

Dans un travail universitaire, Charlotte rapporte aussi les échanges entre elle et sa cliente à la dernière rencontre de jumelage. Charlotte mentionne dans son journal de bord le lien de confiance tissé au terme de cette activité d'échanges interculturels :

Notre deuxième rencontre, où j'ai questionné Clemencia plus en profondeur sur son choix d'aller sur le marché du travail (l'entente avec son mari) ainsi que du domaine dans lequel elle souhaitait cibler sa recherche, a été une rencontre cruciale. Ce fut en effet la rencontre qui a scellé le lien de confiance et qui nous a permis d'avancer dans une direction plus claire.

Dans ce passage écrit, Charlotte revient sur un échange où elle questionne Clemencia sur son choix d'entrer sur le marché du travail et sur le domaine professionnel qu'elle vise. D'après Charlotte, cette séance se révèle décisive, consolidant leur relation de confiance et clarifiant leur orientation.

Pour récapituler, les données montrent une excellente relation entre Clemencia et Charlotte. Cette relation se traduit par une perception positive chez Clemencia à l'égard de Charlotte. La relation est aussi marquée par la confiance. Ce lien de confiance est mis en lumière par Charlotte alors qu'elle fait un retour sur une séance de jumelage où s'établit une consolidation de ce lien.

4.3.3.2 Rencontre de jumelage interculturel

Il s'agit de résumer la rencontre de jumelage interculturel qui donne lieu à l'incident de négociation interculturelle sélectionné. Ce compte-rendu permet de situer l'incident dans ses circonstances. En dégageant les échanges réalisés durant cette rencontre de jumelage (la quatrième sur cinq rencontres), l'incident de négociation peut être mieux saisi.

Les premières considérations sur cette rencontre portent sur sa structure. Ici, la séance ne suit pas l'organisation attendue. Habituellement, une rencontre de jumelage débute avec une prise de contact et une récapitulation des travaux précédents. Or, d'après les données obtenues, Clemencia et Charlotte ne s'engagent pas dans leur quatrième rencontre de jumelage de cette manière. Elles entrent plutôt dans le vif du sujet en discutant des offres d'emploi qui peuvent se retrouver sur Internet. Il s'ensuit une série d'échanges sur des thèmes liés principalement à l'employabilité. La

rencontre se termine par un bilan. Charlotte boucle son intervention en demandant à Clemencia son ressenti en fin de séance. Ce constat de Clemencia fait place, pour finir, à un échange sur leur emploi du temps pour réviser le CV après la séance.

Dans un deuxième temps, il semble utile de rappeler les principaux points de discussion de cette rencontre pour mieux voir dans quel ensemble s'intègre l'incident de négociation choisi. En conséquence, trois principaux sujets de conversation se dégagent. D'abord, Clemencia et Charlotte parlent d'offres d'emploi. Elles discutent de sites Internet, de la structure des offres et des exigences professionnelles affichées dans ces offres. Ensuite, les deux participantes échangent beaucoup autour du CV. Les conversations traitent surtout des modifications et des ajouts à effectuer au CV de Clemencia. Les jumelles passent aussi (et surtout) beaucoup de temps à rédiger des compétences. Comme elles transforment un CV chronologique en CV par compétences, la rédaction de ces compétences occupe un grand espace conversationnel. De plus, Clemencia et Charlotte veulent adapter le CV à des offres d'emploi précises et elles composent en conséquence des compétences pertinentes choisies pour ces offres d'emploi. Le dernier sujet de cette rencontre de jumelage est la lettre de présentation. À la suite d'un travail sur le CV, les deux participantes se penchent rapidement sur la lettre. Ici aussi, il incombe d'écrire une lettre adaptée aux offres d'emploi visées. En outre, d'autres thèmes traversent rapidement cette rencontre, comme l'importance de bien choisir ses mots dans les documents d'employabilité, ou les éléments à inscrire au CV versus ceux à afficher sur le profil LinkedIn. En guise de synthèse, la rencontre de jumelage est consacrée à la rédaction du CV, et plus spécifiquement à la composition de compétences à intégrer à ce document.

Dans un troisième temps, il s'agit de rendre compte des circonstances entourant l'incident de négociation interculturelle choisi. En examinant le déroulement de la rencontre, il est donné de constater que l'incident de négociation se trouve dans la première moitié de la rencontre alors que les deux participantes œuvrent à la rédaction du CV. Avant l'incident, les deux femmes commencent à discuter des compétences professionnelles de Clemencia à inscrire au CV. Après l'incident, la rencontre se poursuit avec la rédaction d'autres compétences à intégrer. En bref, l'incident de négociation interculturelle sélectionné s'inscrit dans une vague de discussions entre

Clemencia et Charlotte sur le CV. De plus, une portion importante de la rencontre est consacrée à l'écriture de compétences professionnelles.

En conclusion, il convient de souligner que la quatrième séance de jumelage interculturel se concentre sur la recherche d'emploi et les documents d'employabilité. Cette séance se distingue également par un effort significatif consacré à l'optimisation du CV et à l'identification des compétences à mettre en valeur dans ce document. Il incombe maintenant de présenter l'incident de négociation interculturelle choisi pour l'analyse.

4.3.3.3 Présentation générale de l'incident de négociation interculturelle

L'incident de négociation interculturelle qui est analysé pour la présente étude a lieu dans le cadre de la quatrième rencontre de jumelage entre Clemencia et Charlotte (voir Annexe M). L'incident en question est un passage où les deux participantes travaillent à rédiger des compétences professionnelles à intégrer au CV de Clemencia. Toutefois, avant d'exposer cet incident, certaines précisions sont à apporter quant au choix de celui-ci.

L'incident sélectionné répond à certains critères, mais il se démarque des incidents proposés pour les cas 1 et 2. En effet, l'épisode s'avère résolument une discussion sur le CV écrit de Clemencia, un échange entre elle et Charlotte sur ce document d'employabilité. De plus, des traces de cet incident sont visibles à la lecture du CV produit. Cependant, la négociation porte davantage sur des formulations et sur la pertinence des compétences à ajouter. Cette négociation se déroule aussi sans trop d'anicroches. Ainsi, dans les deux premiers cas, la négociation couvre des éléments majeurs à ajouter ou non au CV. Pour ce qui est du cas 3, l'incident présente une négociation qui entre plus dans la rédaction, qui s'attarde sur la pertinence d'éléments précis et la justesse des mots. L'incident de négociation interculturelle pour le troisième cas peut paraître moins riche à première vue. Nonobstant, il se révèle évocateur de la dynamique interculturelle entre les deux participantes autour du CV en construction.

Sommairement, le dialogue entre Charlotte et Clemencia concerne la clarification et la structuration des compétences de Clemencia dans son CV. Charlotte propose différentes catégories telles que la rédaction, la correction, les réseaux sociaux, la gestion d'événements, la gestion d'équipe. Elles

discutent des expériences passées de Clemencia, comme la rédaction de nouvelles sur les réseaux sociaux, la gestion d'équipes de travail, la création d'événements, les budgets. Elles débattent également de la formulation des compétences pour les inclure de manière claire et précise dans le CV.

Le problème à résoudre dans cet incident est de dégager et de rédiger des compétences professionnelles précises et pertinentes pour Clemencia. Il y a d'une part les expériences professionnelles de cette femme à considérer et, d'autre part, les exigences du poste affiché à envisager. En traitant ces paramètres, les deux participantes œuvrent à lister plusieurs compétences attrayantes pour la personne employeuse tout en pointant des compétences congruentes avec l'offre d'emploi repérée. L'incident de négociation interculturelle vise à résoudre ce problème de rédaction des compétences pour le CV de Clemencia.

4.3.3.4 Analyse détaillée de l'incident de négociation interculturelle

À titre de rappel, Charlotte et Clemencia s'investissent dans l'écriture de la section Champs de compétences. Les deux participantes débutent une série d'échanges qui les amène à lister des catégories de compétences et des compétences à intégrer au CV. Le but est de montrer les compétences acquises par Clemencia lesquelles correspondent à celles possiblement recherchées dans les offres d'emploi choisies.

Le dialogue entre Charlotte et Clemencia commence avec la détermination d'une catégorie de compétences, la catégorie Rédaction qui est d'ailleurs inscrite au CV de Clemencia (lignes 1 à 4). Charlotte propose d'inclure cette catégorie et énumère des suggestions de compétences (lignes 4 à 7). Charlotte interpelle ensuite Clemencia pour qu'elle relate des tâches de rédaction réalisées (lignes 7 à 9). Comme Clemencia ne répond pas à cette demande, Charlotte revient avec le fait que Clemencia effectue dans le passé de la correction et des communications écrites (lignes 9 et 10) pour ensuite aborder les compétences en lien avec les réseaux sociaux (lignes 10 et 11).

Les deux participantes discutent de cette catégorie de compétences, les réseaux sociaux, pour éventuellement décliner une liste de compétences dans ce domaine. Charlotte souligne la pertinence de cette catégorie qui rejoint deux des trois offres d'emploi visées (lignes 11 à 13). Par la suite, Charlotte suggère d'ajouter des compétences acquises par Clemencia relativement aux

réseaux sociaux (ligne 15). Celle-ci commence alors à décrire ses expériences professionnelles avec les réseaux sociaux (lignes 16 à 21). D'ailleurs, une compétence partagée par Clemencia (Écrire des nouvelles sur les réseaux sociaux) apparaît au CV avec quelques variations (Rédiger des nouvelles... via divers réseaux sociaux). Il faut aussi mentionner que la catégorie de compétences Réseaux sociaux apparaît au CV de Clemencia.

Ensuite, Charlotte demande à Clemencia si elle travaille auparavant sur les abonnements aux réseaux sociaux (lignes 22 à 29). Clemencia n'effectue pas ce type de tâches et cet élément n'est pas intégré au CV. Il faut dire que Charlotte n'impose rien à Clemencia, que des renseignements ne sont pas ajoutés au document sans l'accord de cette dernière. Que ce soit chez Charlotte ou Clemencia, les suggestions de compétences ou de catégories de compétences fusent, mais ces participantes passent rapidement à une autre suggestion si l'idée n'est pas endossée par la partenaire. Ainsi, Clemencia ne fait pas la gestion d'abonnements sur les réseaux sociaux. Elle change de sujet. Elle revient plutôt sur les tâches de rédaction réalisées.

Dans les échanges subséquents, Charlotte revient sur les offres d'emploi visées et les exigences en matière de réseaux sociaux dans ces offres (lignes 30 à 32). Elle insiste sur la concordance des compétences de Clemencia avec les exigences affichées (« c'est pas mal ça qu'on cherche », ligne 30). Charlotte rappelle la compétence qui est d'être habileté à effectuer la promotion d'un établissement, en l'occurrence celle d'une université ou d'un cégep, ce qui est dans les compétences de Clemencia, selon elle. Or, ces interventions font écho au fait que la rédaction du CV tient compte non seulement du parcours professionnel de Clemencia, mais aussi des affichages de poste. Il incombe d'arrimer les documents d'employabilité à ces exigences et Charlotte semble avoir une certaine expérience en la matière. Elle est capable d'établir ce lien entre l'expérience professionnelle de Clemencia, le CV et l'offre pour amener à dégager des compétences professionnelles pertinentes. Étant donné sa formation et son expérience professionnelle au Québec, Charlotte est capable d'assurer cette correspondance.

Dans les interactions verbales suivantes, Charlotte formule une compétence possible (Gestion et rédaction de réseaux sociaux, lignes 34 et 35) qui se retrouve de façon modifiée dans le CV. Poussée dans sa réflexion, Charlotte répète son idée de consacrer une catégorie de compétences aux réseaux sociaux (lignes 37 et 38). Elle affirme que ces réseaux, « c'est important, on en parle

beaucoup » (ligne 38). Charlotte joue son rôle de représentante de la société d'accueil en rapportant ce qu'elle observe sur le marché de l'emploi au Québec. Il y a des tendances, des compétences plus populaires sur le marché de l'emploi et elle fait part de ces échos à sa jumelle immigrante.

Charlotte conseille aussi d'inclure dans le CV les réseaux sociaux qui sont connus de Clemencia (lignes 38 à 42). Cette identification des réseaux sociaux se retrouve dans le CV, puis elle est inscrite dans le format (entre parenthèses) et à la position dans la page suggérée par Charlotte (en haut). Si bien que Clemencia mentionne dans deux rubriques de son CV qu'elle possède des compétences pour les réseaux sociaux. L'importance et la pertinence de ses réseaux évoquées par Charlotte se concrétisent dans le CV de Clemencia.

Il est mentionné à ce stade que Charlotte semble exercer une influence sur Clemencia pour la structure de la section Champs de compétences. Elle et Clemencia font ressortir de nombreuses compétences. Toutefois, les interventions orales de Charlotte, basées entre autres sur ses connaissances sur l'écriture du CV, viennent influencer la structuration de ces compétences. Elle trouve des formulations générales pour ces catégories de compétences et suggère des classements en catégories.

Les passages subséquents de cet échange entre Charlotte et Clemencia (lignes 45 à 58) sont consacrés à discuter de certaines compétences à inclure ou non dans le CV. À la ligne 59, Clemencia demande à Charlotte ce qu'elle doit écrire et à quel endroit l'effectuer dans le CV. En effet, Clemencia s'appuie sur sa partenaire francophone pour déterminer les éléments à inscrire au CV et décider de leur formulation linguistique. Or, cette remarque concorde avec certaines affirmations de Clemencia. Effectivement, dans ses déclarations sur l'écriture du CV, elle considère qu'il faut suivre à la lettre les conseils des personnes francophones jumelées et elle ne se cache pas pour dire qu'elle prend appui sur l'expertise de Charlotte. Ces considérations vont aussi dans le même sens que certaines constatations sur l'écriture du CV pour ces deux participantes. Clemencia n'a pas de CV dans son pays d'origine et elle possède moins de connaissances sur l'écriture du CV au Québec tandis que Charlotte travaille dans le domaine et elle a une formation universitaire sur les outils d'employabilité. Dans cette perspective, Clemencia se fie à Charlotte pour la rédaction de son CV.

À la ligne 60, Charlotte suggère de nouveau de créer une catégorie de compétences intitulée Réseaux sociaux. Elle déploie à Clemencia diverses compétences qui peuvent être incluses dans cette catégorie. Elle explique aussi une expression qui est commune dans le domaine : faire la veille des réseaux sociaux. Charlotte rend compte des tâches possibles associées à cette veille des réseaux sociaux. Elle transmet les conventions pour la rédaction de ces compétences et leur interprétation habituelle dans la société d'accueil. Elle l'exprime en disant « c'est généralement ça qu'on veut dire » (ligne 66).

Dans les échanges qui suivent (lignes 67 à 93), les deux participantes enchaînent les répliques sur l'expression « veille des réseaux sociaux ». Il s'agit ici plus d'une négociation sur le sens, une négociation linguistique, qu'une négociation sur des éléments du CV. Dans un premier temps, Charlotte donne ses explications sur la signification de cette formule (lignes 68 à 71). À la ligne 74, Clemencia revient sur l'expression avec une prononciation fautive (« vieille » au lieu de « veille »). Le mot « vieille » est d'ailleurs inscrit au CV de Clemencia avec le passage « faire la vieille (sic) des réseaux sociaux ». Il semble donc que Clemencia connaît peu cette expression, ce qui explique ses demandes de validation auprès de Charlotte. Clemencia admet tout de même avoir déjà repéré ces termes auparavant : « Oui, oui, je l'ai vu » (ligne 78).

Cette négociation sur la signification et l'orthographe d'une expression renvoie surtout au fait que les deux participantes se retrouvent dans un contexte linguistique particulier. Il y a d'une part Clemencia qui apprend le français langue seconde et qui possède un niveau avancé dans cette nouvelle langue, mais qui ne la maîtrise pas encore parfaitement. D'autre part, Charlotte s'adapte linguistiquement à Clemencia en expliquant le sens de certains mots pour mieux accompagner sa jumelle dans la rédaction de son CV.

Aux lignes 78 à 82, Clemencia demande de nouveau à Charlotte comment elle devrait écrire certains éléments du CV. Charlotte répond à Clemencia, mais elle précise que la formulation dépendra de la convention rédactionnelle choisie pour les compétences : « dépendamment comment on va commencer nos phrases dans les compétences » (lignes 81 et 82). En effet, certaines conventions rédactionnelles existent pour formuler les compétences et Charlotte en donne un exemple à Clemencia : « si on va dans les verbes à l'infinitif » (ligne 84). Par conséquent, ces échanges montrent que Charlotte possède cette connaissance sur l'écriture du CV : elle connaît une

convention rédactionnelle pour la rédaction des compétences, soit l'emploi de verbes à l'infinitif pour rendre les compétences.

Dans les échanges qui se poursuivent (lignes 85 à 93), Clemencia demande de nouveau à Charlotte son avis sur la formulation de certaines compétences et cette dernière fournit les informations requises. Ces demandes répétées de Clemencia font écho à l'excellente relation interpersonnelle établie entre les deux participantes. Comme Clemencia possède une perception positive de Charlotte et qu'elles ont tissé un lien de confiance entre elles, Clemencia sollicite abondamment sa jumelle. Elle a confiance en Charlotte et elle sait que cette dernière lui répond aimablement, puis qu'elle a le soutien de celle-ci. Il est possible de voir dans ces demandes d'informations répétées une confiance l'une envers l'autre pour la rédaction du CV.

Aux lignes 94 à 105, la discussion continue avec la rédaction des compétences de Clemencia. Ici, une fois l'expression « veille des réseaux sociaux » amplement discutée et établie, Charlotte et Clemencia reviennent sur certaines compétences. Charlotte amorce alors une transition vers une autre catégorie de compétences : celle portant sur la rédaction et la communication écrite (lignes 96 et 97). Charlotte commence à ce moment précis à émettre des idées sur les compétences de communication écrite à inclure (lignes 97 à 99). Elle et Clemencia font certaines tentatives de formulation de nouvelles compétences en la matière (lignes 100 à 105). Charlotte formule alors des compétences qui se retrouvent dans le CV et des expressions se lisent dans le document comme « rédaction de documents divers » ou « documents institutionnels ».

Charlotte mène le bal dans ses suggestions de compétences. Cependant, ce rôle de premier plan peut s'expliquer. D'abord, ces propositions de la part de Charlotte montrent à quel point les rencontres précédentes avec Clemencia permettent de la connaître professionnellement, d'être au fait de sa trajectoire personnelle. Charlotte peut ainsi soumettre plusieurs idées de compétences à ajouter au CV. Ensuite, il ne faut pas oublier que les deux participantes ne partent pas d'une page blanche. Clemencia arrive avec un CV de type chronologique qui est adapté. Les deux participantes peuvent tirer parti de ce document pour élaborer une liste de compétences.

Les interactions orales subséquentes (lignes 106 à 126) amènent des discussions supplémentaires sur les compétences en rédaction de Clemencia. Charlotte soumet une suggestion de compétence

(lignes 106 et 107) qui donne lieu à un échange sur la signification et l'orthographe de l'adjectif « divers » dans l'expression « documents divers » (lignes 108 à 118). Même si Clemencia semble avoir compris le terme avec cet échange, elle conclut avec ces paroles : « Et j'écris donc quoi ? » (ligne 119). Par la suite, Charlotte émet une série de suggestions à Clemencia (lignes 120 à 126). Cette dernière semble d'accord avec ces propositions qui sont inscrites au CV, par exemple avec les mots « communiqué de presse », « articles de journaux », « affiches » et « dépliants ».

Charlotte et Clemencia continuent leur travail de rédaction de compétences en sautant à une autre catégorie. Tout ce qui est communication écrite et réseaux sociaux, avec des compétences qui sont désormais inscrites au CV, semble avoir été négocié. Les deux participantes abordent alors les compétences relatives à la gestion des budgets (lignes 127 à 141). La discussion va un peu dans tous les sens alors que diverses idées sont lancées sur plusieurs thèmes relatifs à l'activité de gérer des budgets. Dans ce segment conversationnel, les deux participantes cherchent activement des compétences pertinentes à inscrire au CV et elles en formulent plusieurs ensemble. Pour ce faire, elles parlent d'organisation d'événements, de gestion budgétaire et d'échéancier. Et bien que Charlotte se pose en meneuse, les échanges montrent un travail collaboratif des deux participantes dans l'écriture de ces compétences budgétaires. Par exemple, aux lignes 138-139, Clemencia cherche une formulation plus commune et plus générale pour une compétence : « il y a un sujet pour ça, organiser des conférences, des événements ». Et Charlotte transmet une suggestion dans ce sens (ligne 140) que l'autre endosse immédiatement : « Ah oui ». C'est une illustration de leur travail collaboratif dans l'écriture d'une compétence.

L'échange se déroule toujours autour de la rédaction d'éléments à inclure dans la section Champs de compétences du CV de Clemencia. Aux lignes 142 à 151, le dialogue porte sur diverses compétences en gestion d'événements. En tant que représentante de la société d'accueil et future bachelière en développement de carrière, Charlotte est apte à expliquer et à détailler des compétences qui peuvent entrer dans cette catégorie.

La conversation entre les deux participantes se concentre ici sur les compétences en gestion (lignes 152 à 169). Charlotte et Clemencia discutent des compétences dans cette catégorie en rappelant certains éléments déjà mentionnés (lignes 152 à 154), mais aussi en formulant une nouvelle

compétence sur la gestion des groupes. En effet, aux lignes 155 à 169, elles rédigent ensemble la compétence « Gestion de groupes (1-60 personnes) » qui apparaît au CV.

Aux lignes suivantes (lignes 170-171), l'échange porte encore sur la compétence relative à la gestion de groupes. Toutefois, Charlotte fait part d'une déclaration sur l'interprétation de cette compétence. Elle évoque le lectorat imaginé du CV. Elle y fait référence avec le pronom « ils » pour désigner les éventuels lecteurs. Charlotte dit : « Comme ça, ils vont voir, elle a une bonne... elle est capable de gérer de bons groupes » (lignes 170-171). Cette participante imagine donc comment une personne qui lit le contenu entre parenthèses (1-60 personnes) en déduit une compétence de Clemencia pour la gestion de groupes. Charlotte évoque à haute voix comment peut être interprétée cette mention, quel effet peut avoir cette information.

À ce stade-ci de la négociation, les échanges entre les deux participantes se déroulent rondement et la section Champs de compétences s'enrichit au fur et à mesure. Cette section prend forme avec des catégories de compétences et des compétences déjà rédigées. Les compétences sont listées et elles sont plus nombreuses. En outre, elles sont formulées selon les conventions rédactionnelles habituellement adoptées au Québec.

Il faut dire qu'une échéance pour la rédaction des documents (CV et lettre à envoyer avant la date limite indiquée sur l'offre d'emploi) exerce une pression sur les participantes. Elles se retrouvent dans un contexte où elles veulent enrichir et bonifier le CV de Clemencia, mais en rédigeant rapidement. C'est probablement ce qui pousse ces participantes à lancer de nombreuses idées, à en discuter promptement et à prendre aussitôt des décisions. Dans les autres cas de la présente étude, les personnes participantes ne vivent pas ce stress avec des dates butoirs. Or, pour le troisième cas, des contraintes de temps viennent peser dans la balance au moment de négocier des éléments du CV.

Ajoutons que la négociation interculturelle entre Charlotte et Clemencia suit son cours en tentant de formuler d'autres compétences relatives à la gestion. Charlotte vient à tout relier à la gestion dans sa formulation de compétences. Il existe possiblement un lien avec le parcours professionnel de celle-ci alors qu'elle est diplômée en administration. Ainsi, Charlotte semble posséder un lexique étendu pour décliner une diversité de compétences en gestion.

Dans les échanges qui suivent (lignes 170 à 183), Charlotte et Clemencia s'entretiennent essentiellement d'une compétence spécifique en gestion. Elles tentent de la formuler correctement et elles ont plusieurs tours de parole sur les mots exacts à employer. Au bout du compte, les deux participantes parviennent à dégager une nouvelle compétence en gestion à inscrire au CV : « gestion et coordination des équipes de travail ».

Aux lignes 184 à 194, l'incident de négociation interculturelle entre Charlotte et Clemencia se termine avec une rétrospective sur les compétences formulées. Les deux participantes reviennent sur des compétences dégagées auparavant dans les conversations. À ce stade, Charlotte s'investit aussi dans la mise en texte de ces compétences directement dans le fichier Word du CV.

Pour finir, cet incident de négociation donne lieu à une liste de compétences dans le CV de Clemencia. Voici l'extrait en question (voir Figure 4.6).

Figure 4.6 Extrait du CV de Clemencia

CHAMPS DE COMPÉTENCES
Rédaction et communication écrites ✍ Rédaction des documents divers : communiqué de presse, articles des journaux, articles publicitaires, affiches, dépliants; ✍ Production de documents institutionnels; ✍ Correction de documents divers.
Réseaux sociaux ✍ Rédiger des nouvelles et les transmettre via divers réseaux sociaux; ✍ Faire la veille de réseaux sociaux; ✍ Gestion de nouvelles dans les médias sociaux.
Organisation d'événements ✍ Organisation, couverture et promotion d'événements; ✍ Recrutement de bénévoles; ✍ Planification des événements corporatifs; ✍ Organisation de campagnes de promotion et sensibilisation.
Gestion ✍ Gestion de groupes (1-60 personnes); ✍ Gestion et coordination des équipes de travail; ✍ Gestion de budget et d'échéancier; ✍ Établissement de stratégie et de relation média.

4.3.3.5 Conclusion de l'objectif 3

La négociation interculturelle entre Charlotte et Clemencia autour du CV de cette dernière montre une collaboration fructueuse et dynamique, centrée sur l'identification et la formulation des compétences professionnelles pertinentes. Dès le début, les deux participantes travaillent ensemble pour définir des catégories de compétences avec des échanges constants pour préciser les tâches et les compétences à inclure. Avec son expérience et ses connaissances en employabilité, Charlotte

guide Clemencia à travers les conventions rédactionnelles et les attentes du marché du travail québécois.

Le dialogue évolue vers l'intégration des compétences en gestion des réseaux sociaux, une catégorie particulièrement valorisée dans les offres d'emploi visées par Clemencia. Charlotte met en avant l'importance de ces compétences et aide Clemencia à formuler des expériences professionnelles. Cette phase de travail collaboratif met en lumière la capacité de Charlotte à trouver des formulations adaptées et à suggérer des compétences appropriées.

La discussion s'étend ensuite à d'autres catégories de compétences comme la gestion de budgets et la gestion de groupes. À chaque étape, Charlotte joue un rôle clé en apportant des suggestions basées sur les exigences du marché de l'emploi et les pratiques en matière de rédaction du CV. Clemencia, quant à elle, montre une réceptivité face aux conseils de Charlotte, reflétant une confiance mutuelle et une volonté de produire un CV optimal.

Les échanges autour des termes spécifiques comme « veille des réseaux sociaux » illustrent la situation linguistique particulière dans laquelle évoluent les participantes. Charlotte aide Clemencia à comprendre et à utiliser correctement des expressions courantes dans le domaine de l'employabilité, s'assurant que le CV est non seulement conforme linguistiquement, mais aussi attractif pour les personnes qui recrutent.

L'influence de Charlotte sur la structure du CV est notable, mais elle n'impose rien à Clemencia. Chaque suggestion est débattue et validée conjointement pour garantir que le document final reflète fidèlement les compétences et les expériences de Clemencia. En outre, la pression d'une échéance imminente pour la soumission des candidatures introduit un élément de stress, ce qui pousse les participantes à prendre des décisions rapides, mais réfléchies. Cette contrainte de temps met en évidence leur capacité à collaborer efficacement et à prioriser les éléments clés à inclure au CV.

Au bout du compte, la négociation interculturelle autour du CV de Clemencia, grandement orientée par Charlotte, aboutit à une section du document riche et structurée. Cette réussite rédactionnelle témoigne de la capacité des participantes de cultures différentes à travailler ensemble de manière cohérente et productive, en tirant parti des compétences et des connaissances de chacune pour atteindre un objectif commun. Les compétences de Clemencia sont mises en valeur dans le CV afin

de refléter à la fois son parcours professionnel et les exigences spécifiques du marché du travail au Québec.

4.3.4 Conclusion du troisième cas

Les sections précédentes exposent les résultats qui répondent aux trois objectifs de recherche pour le troisième cas. Il s'agit de conclure sur ce dernier cas en rappelant des éléments pour ce qui est de la voix de la personne scriptrice (objectif 1), de la voix de la personne lectrice (objectif 2) et du processus de négociation interculturelle entre ces deux entités autour de CV (objectif 3).

Le premier objectif vise à cerner la voix de la personne scriptrice immigrante de français langue seconde, Clemencia, qui s'engage dans une négociation interculturelle autour de son CV. Les résultats révèlent trois thématiques proéminentes pour sa voix : sa trajectoire personnelle, ses déclarations sur la culture et son point de vue sur le CV comme produit culturel. En effet, Clemencia possède une trajectoire personnelle singulière avec son parcours migratoire, linguistique et professionnel, puis sa situation familiale et économique. Dans ses déclarations sur la culture, cette personne immigrante se prononce sur divers aspects culturels, comme certaines différences culturelles dans la communication dans son pays d'origine versus son pays d'accueil. Important aussi du côté de Clemencia est son point de vue sur le CV comme produit culturel. Cette femme qui n'utilise pas le CV dans son pays d'origine voit tout de même que ce document s'adapte au contexte culturel, qu'il existe des distinctions d'une culture à l'autre.

Le deuxième objectif consiste à décrire la voix de la personne lectrice francophone de la société d'accueil, Charlotte. Pour cette participante, la description de la voix insiste sur des thématiques telles que ses déclarations sur la culture, sa vision du CV comme produit culturel et ses connaissances sur l'écriture du CV. Dans un premier temps, il faut souligner l'intérêt de Charlotte pour les questions interculturelles et sa curiosité à l'égard de sujets comme l'immigration ou la langue. Ses considérations sur des enjeux liés à la culture et à l'interculturel viennent teinter ses interventions auprès de sa jumelle. Dans un deuxième temps, Charlotte affirme qu'il peut exister des différences dans la conception du CV d'un contexte culturel à l'autre. Sa vision du CV comme artefact culturel se révèle alors qu'elle parle de ce document pour la France. Dans un troisième temps, il importe de revenir sur les connaissances de Charlotte pour ce qui est de l'écriture du CV.

Elle est non seulement capable d'évoquer des conventions rédactionnelles et des stratégies rédactionnelles pour ce document, elle est aussi apte à communiquer des informations sur les tendances quant aux outils d'employabilité et sur l'évolution de ces tendances.

Le troisième objectif s'avère de décrire la négociation interculturelle entre Clemencia, en tant que scriptrice, et Charlotte, en tant que lectrice, autour du CV de Clemencia. L'analyse détaillée de l'incident de négociation montre comment les deux participantes rédigent ensemble une section du CV. Malgré leurs origines culturelles différentes et leur trajectoire personnelle distincte, ces deux participantes réussissent à écrire ensemble une section du CV de Clemencia sur ses Champs de compétences. Après avoir négocié ensemble plusieurs éléments du CV, elles produisent une section avec des catégories de compétences et diverses compétences. Il est vrai que la dynamique interculturelle est plus ténue ici et que les visions culturelles s'affrontent moins que dans d'autres cas. À plus forte raison, ces deux participantes parviennent à négocier et à s'entendre sur la rédaction d'éléments du CV même si leur profil culturel est distinct.

Plusieurs éléments sont à considérer pour déterminer si les participantes réussissent à résoudre leur problème à la suite de la négociation interculturelle. À titre de rappel, la négociation est centrée sur un problème à résoudre : la composition de compétences à inclure dans le CV de Clemencia pour répondre à des offres d'emploi. Il faut dire que celle-ci possède un CV de type chronologique et, pour la première fois, elle rédige des compétences pour un CV. De plus, la liste des compétences doit cadrer à la fois avec les exigences des postes visés et le parcours professionnel de Clemencia. Au terme de l'analyse détaillée de l'incident de négociation interculturelle, il est clair que les deux participantes réussissent à résoudre ce problème. Elles parviennent à rédiger une liste de compétences classées et elles tiennent compte au fur et à mesure des offres d'emploi (elles s'y réfèrent dans les échanges analysés). La preuve de cette résolution de problème se trouve dans l'extrait du CV de Clemencia qui montre les compétences négociées et écrites à la fin de cette négociation.

Par ailleurs, la prédominance des connaissances en écriture du CV de Charlotte ressort dans cette négociation. Elle connaît les conventions pour la rédaction de compétences professionnelles. Elle sait comment mettre en mots et classer ces compétences. D'ailleurs, Clemencia s'appuie sur sa jumelle francophone et elle lui demande des éclaircissements. Ces connaissances de Charlotte sur

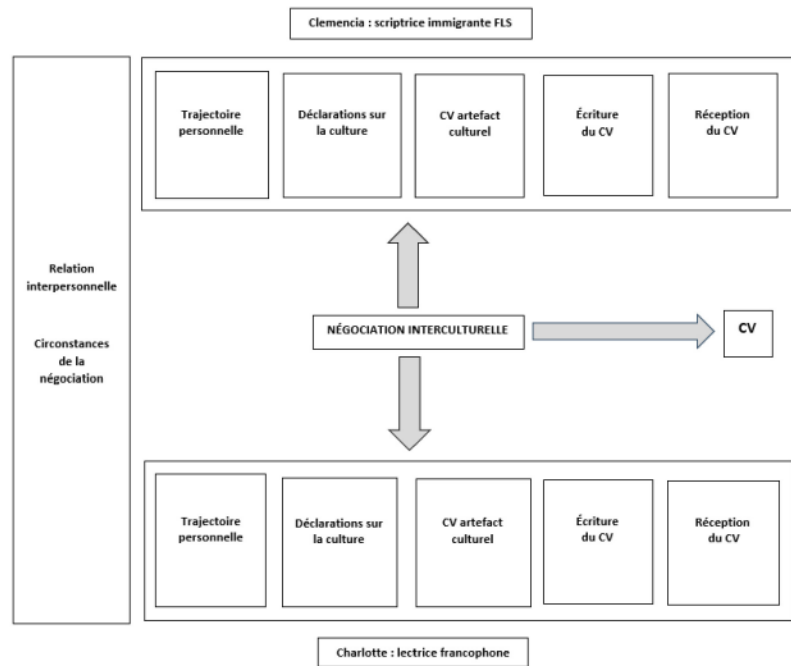
l'écriture du CV amènent la dyade à se laisser porter par Charlotte dans la rédaction des compétences.

D'autres éléments sont à considérer dans cet incident de négociation. Par exemple, la qualité de la relation entre Clemencia et Charlotte amène Clemencia à se tourner naturellement vers elle pour la rédaction. Clemencia a confiance en sa jumelle et la relation est des plus positives, ce qui l'amène à se fier à elle. D'autres éléments interviennent dans la négociation. À titre d'exemple, la situation linguistique est telle que Clemencia ne maîtrise pas parfaitement le français langue seconde, toutefois Charlotte est prête à l'aider linguistiquement parlant. Ce soutien de Charlotte se révèle notamment lorsque Clemencia la questionne sur certaines expressions. Du côté du marché de l'emploi, les échéances affichées aux différentes offres d'emploi visées viennent mettre une pression sur la dyade. Ces participantes n'ont d'autres choix que de travailler efficacement puisqu'il leur faut rédiger rapidement un CV approprié pour ces offres.

Il ne faut surtout pas oublier la situation familiale et économique de Clemencia. Cette dernière doit prendre la relève des responsabilités financières jusque-là assumées principalement par son mari. Elle doit répondre aux besoins de la famille (mari et enfants) au Québec et aux membres de la famille au Venezuela. Clemencia s'inquiète aussi de ses enfants seuls le soir à la maison. C'est avec ces éléments en arrière-plan que Clemencia doit rédiger un CV conforme et efficace afin de se trouver un emploi rapidement. Ces contraintes amènent possiblement cette personne immigrante à se fier à sa jumelle pour rédiger son CV. Clemencia est en position de vulnérabilité et cela peut rendre certains compromis culturels et rédactionnels acceptables dans la négociation interculturelle.

Enfin, il importe de considérer les circonstances entourant l'incident de négociation interculturelle. En effet, cet incident prend place dans une rencontre de jumelage interculturel alors que les deux participantes commencent à rédiger des compétences à inclure au CV. La négociation interculturelle se déroule rondement et est constructive (il y a rédaction de compétences), puis les deux participantes poursuivent la rédaction dans la séance de jumelage. La négociation interculturelle du troisième cas est représentée au terme de ces résultats (voir Figure 4.7).

Figure 4.7 Représentation de la négociation interculturelle pour le cas 3



4.4 Conclusion

Les résultats dégagés permettent de cerner la négociation interculturelle pour chacun des cas à l'étude. Que ce soit pour le cas 1 (avec Fang et Rosalie), le cas 2 (avec Rima et François) ou le cas 3 (avec Charlotte et Clemencia), les résultats montrent les éléments de la voix des personnes participantes et le processus de négociation interculturelle autour du CV. Pour approfondir le sujet, une interprétation des principaux résultats et une discussion sont présentées au chapitre suivant.

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, il s'agit d'examiner l'ensemble des cas pour en faire ressortir des convergences, des divergences, des tendances de manière à répondre aux objectifs de recherche dans une perspective transversale. Ensuite, ces principaux résultats pour chaque objectif sont discutés au regard des écrits scientifiques sur la question, puis ils sont examinés pour mieux en faire ressortir la signification théorique.

5.1 Voix de la personne scriptrice immigrante (objectif 1)

5.1.1 Principaux résultats

Les résultats présentés pour les trois cas à l'étude dépeignent des personnes scriptrices avec des voix à la fois similaires et dissemblables. Dans cet esprit, il importe de revenir sur ces points en traitant d'abord de la trajectoire personnelle des personnes scriptrices immigrantes, par la suite de leur perspective interculturelle pour terminer avec leurs connaissances sur l'écriture et la réception du CV.

5.1.1.1 Trajectoire personnelle

Dans leur vie personnelle, les trois personnes immigrantes de la présente étude possèdent certaines caractéristiques similaires. Deux participantes sont mères (Fang a un enfant, Clemencia en a deux) tandis que l'autre peut s'en remettre au soutien de sa famille dans son pays d'origine (Rima). Dans leur jumelage interculturel, ces personnes immigrantes se retrouvent jumelées à des individus plus jeunes, avec moins d'expérience, ce qui est à considérer dans la négociation interculturelle. D'ailleurs, les participantes des cas 1 et 2 (Fang et Rima) en font la remarque dans l'entrevue semi-dirigée menée avec elles.

Par ailleurs, les trois personnes scriptrices possèdent plusieurs points communs dans leur parcours professionnel. Dans un premier temps, ces femmes immigrantes détiennent des diplômes universitaires : baccalauréat dans les cas 1 et 2 ; doctorat dans le cas 3. De plus, toutes déclarent exercer une profession précise : une comptable (cas 1), une infirmière (cas 2), une spécialiste en

communication (cas 3). Elles possèdent de surcroît plusieurs années d'expérience dans leur champ d'expertise. Et pour ces trois cas, les objectifs professionnels sont aussi assez clairs : elles veulent intégrer le marché du travail (à court ou à moyen terme, selon le cas) dans leur domaine. Ces traits communs sont mentionnés afin de souligner que ces participantes négocient autour de leur CV écrit avec un certain bagage universitaire, de l'expérience de travail et un objectif professionnel précis.

Cependant, ces personnes immigrantes ne sont pas exemptes de difficultés dans leur parcours professionnel. Dans le cas 1, la personne immigrante, Fang, tente de décrocher un emploi de comptable, mais elle ne parvient pas à se rendre à l'entrevue d'embauche. Dans le deuxième cas, la participante, Rima, vit une épreuve alors qu'elle échoue à son examen d'admission au cégep pour compléter sa formation en soins infirmiers. Du côté de Clemencia au cas 3, des personnes intervenantes en employabilité (autres que Charlotte) lui disent que son âge et son diplôme de troisième cycle peuvent lui nuire dans sa recherche d'emploi. Les participantes immigrantes de la présente étude ont donc des profils professionnels universitaires, mais leur parcours est semé d'embûches dans leur société d'accueil.

Le parcours migratoire des participantes des trois cas est lui aussi distinct bien que ces trois personnes immigrantes soient arrivées au Québec depuis peu (depuis environ deux ans). Dans le premier cas, peu de données sont disponibles au sujet de la situation prémigratoire. Les données ne permettent pas de déterminer dans quelles circonstances et pour quelles raisons Fang immigrer au Québec. Toutefois, il ressort de cela que cette femme se plaît bien dans sa nouvelle société et qu'elle y vit confortablement. Dans le deuxième cas, la participante (Rima) raconte être venue au Québec par amour du français. Pourtant, son aventure linguistique se transforme en déception alors qu'elle a peu de contacts avec les personnes francophones et qu'elle ne peut tisser d'amitié avec celles-ci. Pour le troisième cas avec Clemencia, le parcours prémigratoire est marqué par un départ précipité pour des raisons politiques. Une fois installée au Québec, Clemencia vit une période postmigratoire difficile. Son retour en milieu universitaire, notamment en enseignement, contribue à préserver son équilibre psychologique. Ainsi, le premier cas fait montre d'une situation plus solide en postmigration tandis que deux cas (cas 2 et 3) semblent plus fragiles dans leur nouvelle

société. Ce constat peut expliquer le fait que Fang négocie davantage avec sa jumelle francophone en discutant de son CV, elle qui paraît dans une situation plus favorable.

La situation linguistique des trois personnes issues de l'immigration se recoupe aussi sur certains points. Par exemple, les trois participantes suivent une formation universitaire en français langue seconde. Ces trois participantes ont donc pour but de perfectionner leur français pour s'intégrer à leur nouvelle société à majorité francophone. Néanmoins, dans deux cas, des insécurités linguistiques ressortent pour ce qui est de la langue française. Dans le premier cas, Fang se dit moins confiante en français oral. Elle explique à sa jumelle francophone qu'elle cherche parfois ses mots et qu'elle n'a pas toujours confiance en elle à l'oral, d'où le besoin de pratiquer l'entrevue d'embauche avec sa jumelle francophone. Quant au deuxième cas, Rima manifeste pour sa part une insécurité à l'écrit en français. Après avoir échoué à son examen d'entrée au cégep, elle raconte qu'elle vit certaines insécurités alors qu'elle veut s'exprimer en français écrit. La formation universitaire suivie par Rima se veut un moyen d'améliorer son écriture en langue française. Étant donné que la négociation interculturelle se déroule en français autour d'un CV écrit dans cette langue, il est important de considérer ces insécurités linguistiques des personnes participantes des cas 2 et 3.

5.1.1.2 Perspective interculturelle

S'intéresser à la trajectoire personnelle des trois scriptrices immigrantes permet aussi d'établir des liens avec leur point de vue culturel et interculturel. Dans les paragraphes subséquents, les résultats concernant les déclarations sur la culture et le CV comme artefact culturel sont regroupés et détaillés. Le but est de dégager la perspective interculturelle des trois scriptrices immigrantes pour mieux saisir leur voix.

Les participantes immigrantes émettent diverses déclarations sur la culture alors qu'elles sont nouvelles arrivantes dans leur société. D'ailleurs, les déclarations à ce sujet sont plus nombreuses dans les cas 2 et 3 que dans le cas 1. Le fait que Fang entrevoit peu de différences entre son pays d'origine et son pays d'accueil peut amener moins de déclarations sur la culture. Ainsi, les résultats pour le cas 2 avec Rima et le cas 3 avec Clemencia montrent que ces participantes immigrantes

communiquent plusieurs observations sur la culture. Il importe de détailler ces propos sur la culture et l'interculturel dans ce qui suit.

Les trois scriptrices immigrantes se prononcent sur divers sujets culturels. En fait, elles exposent toutes les trois certains constats où elles comparent les cultures, elles discernent des différences et des similarités culturelles. Plus précisément, le premier cas insiste sur les ressemblances culturelles alors que Fang compare sa société d'origine à sa société d'accueil. Celle-ci considère que son environnement urbain et ses concitoyens partagent des points communs, que ce soit en Chine ou au Québec. Pour ce qui est des cas 2 et 3, les participantes dégagent des éléments distinctifs dans la mesure où elles s'attardent à leur culture d'origine et à leur culture d'accueil. En effet, pour ce qui est du cas 2, Rima raconte, par exemple, que la mise en valeur de soi est assez courante dans le contexte d'employabilité au Québec, ce qui n'est pas souhaitable dans son pays d'origine. De son côté, Clemencia évoque qu'il existe des façons différentes (moins nuancées, plus formelles) de s'exprimer au Québec si elle compare la communication dans sa société d'accueil à celle au Venezuela. Ce rappel fait émerger des positions culturelles divergentes pour le cas 1 comparé aux cas 2 et 3, ce qui transparaît d'ailleurs dans la négociation interculturelle.

Les trois personnes immigrantes partagent également leur position sur le CV en tant que produit culturel. Dans les trois cas, ces scriptrices dégagent certaines caractéristiques du CV qui font distinction d'un contexte culturel à l'autre. Et même si deux participantes (Rima au cas 2 et Clemencia au cas 3) ne détiennent pas de CV dans leur pays d'origine, elles possèdent suffisamment de connaissances sur ce document pour se prononcer. De plus, comme Fang du premier cas a une expérience en tant que gestionnaire et recruteuse dans son pays d'origine, elle peut émettre des observations comparatives sur le sujet.

Dans les trois cas, les participantes identifient des différences pour cet outil d'employabilité. Pour le cas 1, Fang raconte, entre autres, qu'il faut soumettre deux CV (un en langue chinoise et un en langue anglaise) dans plusieurs compagnies internationales à Shanghai, le bilinguisme des documents faisant foi de la maîtrise de l'anglais langue seconde. Avec le cas 2, Rima fait ressortir des différences dans la formulation à l'écrit dans le CV au Québec versus le CV en Iran. Quant au

cas 3, Clemencia spécifie qu'un CV unique à envoyer pour tous les emplois suffit dans son pays d'origine. Selon elle, cette pratique s'oppose à certaines pratiques au Québec voulant que le CV soit adapté à chaque poste. Pour récapituler, les trois cas rendent le fait que le CV peut prendre différents formats, qu'il peut adopter diverses formes linguistiques et qu'il peut être associé à des pratiques distinctes selon les contextes culturels.

En conclusion, les déclarations des trois participantes mettent en lumière des comparaisons culturelles, soulignant des similitudes dans le premier cas et des différences dans les cas 2 et 3. En plus, l'examen des CV comme produits culturels révèle des variations selon les contextes culturels évoqués par les participantes. En fin de compte, ces résultats montrent que les trois scriptrices immigrantes considèrent que la communication et les documents peuvent différer d'un contexte culturel à l'autre.

5.1.1.3 Écriture et réception du CV

L'écriture et la réception du CV sont des thématiques centrales dans le cadre de la présente étude. Autant il est important de dégager la trajectoire personnelle des personnes scriptrices et de rendre compte de leur perspective interculturelle, autant il est essentiel de savoir quelles sont leurs connaissances sur l'écriture et la réception du CV pour mieux arrimer l'interculturel à l'écrit. Il s'agit alors de dresser la synthèse des résultats pour ce qui est de ces deux thématiques pour les trois cas à l'étude.

Au sujet des connaissances sur l'écriture du CV, il apparaît qu'un cas (le cas 1) s'avère plus riche en résultats que les autres (les cas 2 et 3) dans la mesure où Fang travaille comme gestionnaire et recruteuse dans le passé. Son expérience professionnelle l'amène à mieux connaître les outils d'employabilité comme le CV. À titre d'exemple, Fang montre sa connaissance de la convention rédactionnelle préconisant la concision et la brièveté des CV, considérant que les personnes qui emploient disposent de peu de temps pour examiner ces documents. Pour les cas 2 et 3, les femmes impliquées n'ont pas recours au CV avant leur arrivée au Québec, ce qui explique leur faible familiarité avec les conventions rédactionnelles associées à cet outil de présentation professionnelle. En revenant sur le cas 2, précisons que Rima n'est pas familière avec des rubriques

du CV comme celle de l'objectif professionnel. Clemencia, du cas 3, est peu outillée pour la rédaction du CV. Sa jumelle Charlotte raconte d'ailleurs qu'elle doit lui expliquer les types de CV et certaines rubriques de ce document.

Il est possible d'aller un peu plus loin que les conventions rédactionnelles et d'aborder les stratégies de rédaction du CV. Dans le même esprit, Fang du cas 1 se retrouve avec un meilleur bagage en la matière étant capable de passer par différentes formulations pour mieux intégrer des informations à son CV. Un exemple est qu'elle réussit à rédiger un objectif professionnel un peu particulier pour communiquer ses aspirations. Avec les deux autres dyades (cas 2 et 3), les connaissances sur le CV sont peu nombreuses, les conventions rédactionnelles sont peu connues, ce qui amène une absence de stratégies rédactionnelles.

En termes de réception du CV, le retour sur les trois cas dessine sensiblement les mêmes phénomènes. Fang du premier cas possède un certain bagage sur la façon de recevoir, d'interpréter et de lire le CV tandis que les participantes des deux autres cas (Rima et Clemencia) sont moins outillées. De plus, les pratiques de lecture, qui sont ces comportements communs et culturels adoptés pour lire le CV, sont évoquées pour les cas 1 et 3. Chez Fang, il est entendu que les personnes qui emploient ont peu de temps pour lire les CV reçus. Cette participante raconte qu'en tant que recruteuse il lui faut survoler une quantité de CV pour sélectionner une candidature. Chez Clemencia, des questions se posent sur les pratiques de lecture du CV au Québec. Notamment, elle s'interroge à savoir si la personne recruteuse lit ou non les CV avant la date limite affichée dans l'offre d'emploi. En outre, le lecteur imaginé du CV ressort des analyses pour les cas 1 et 2. Autant Fang que Rima font allusion au lecteur potentiel de leur CV dans leurs échanges avec leur jumeau/jumelle. Fang s' imagine, par exemple, comment sont interprétés certains éléments de son CV par une entité lectrice potentielle. Rima se représente comment une expérience de bénévolat dans le domaine de la santé inscrite à son CV peut être lue par une personne responsable de l'admission au cégep. Bref, les participantes immigrantes ont certaines connaissances sur la réception du CV, surtout Fang, et elles peuvent évoquer des pratiques de lecture et le lecteur imaginé du CV.

En guise de conclusion, l'analyse de l'écriture et de la réception du CV chez les scriptrices immigrantes met en lumière l'importance des expériences antérieures et des connaissances préalables dans ce domaine. Le cas de Fang souligne la valeur de l'expérience professionnelle préalable pour comprendre et appliquer les conventions rédactionnelles du CV, tandis que les cas de Rima et Clemencia mettent en évidence les défis rencontrés par les personnes qui manquent d'une telle expérience. En plus, les résultats soulignent dans un cas (Fang) la connaissance de stratégies rédactionnelles du CV qui vont au-delà des simples conventions. L'analyse de la réception révèle des tendances similaires, avec une compréhension plus développée chez Fang par rapport aux deux autres participantes (Rima et Clemencia). Il demeure que les participantes immigrantes sont dans une position où elles peuvent imaginer des pratiques de lecture et le lecteur éventuel de leur CV, ce qui peut servir à mieux écrire ce document.

5.1.1.4 Conclusion sur les principaux résultats pour l'objectif 1

Les résultats de la synthèse intercas pour le premier objectif de recherche révèlent la complexité des parcours et des perspectives des participantes scriptrices immigrantes, avec des similitudes et des différences significatives entre les trois cas examinés. L'examen détaillé de leur trajectoire personnelle révèle des défis professionnels et migratoires communs, mais aussi des expériences individuelles uniques qui influent sur leur intégration et leur perspective interculturelle. En particulier, les résultats soulignent l'importance de l'expérience professionnelle antérieure pour la compréhension des conventions rédactionnelles du CV. De plus, l'examen de la réception du CV met de l'avant des différences chez les participantes en termes de pratiques de lecture et de lecteur imaginé du CV. En fin de compte, les résultats ont su dégager des voix distinctes d'un cas à l'autre pour ce qui est de la trajectoire personnelle, de la perspective interculturelle, de l'écriture et de la réception du CV.

Cependant, les convergences et les divergences entre les cas amènent à tracer un lien entre les trajectoires de vie, la perspective interculturelle et les connaissances sur l'écriture et la réception du CV. Dans le premier cas, la scriptrice immigrante (Fang) possède une solide expérience professionnelle en Chine, ce qui l'amène à mieux connaître le CV comme outil d'employabilité. Elle sait alors que le CV varie d'un contexte culturel à l'autre et elle possède tout un savoir sur

l'écriture et la réception du CV. De plus, sa perspective interculturelle selon laquelle sa société d'accueil et sa société d'origine se ressemblent sensiblement la conduit à transposer tout son bagage sur le CV dans son nouveau contexte culturel.

Dans les deux autres cas, le parcours professionnel est aussi pertinent, mais la non-utilisation du CV comme outil d'employabilité dans le pays d'origine ne permet pas à Rima et à Clemencia de réinvestir les connaissances sur le CV dans un nouveau contexte culturel. Arrivées depuis peu au Québec, ces scriptrices immigrantes sont peu initiées au CV propre à leur société d'accueil et aux pratiques qui l'accompagnent. Ces deux participantes savent que le CV est un produit culturel et elles constatent les différences culturelles entre leur culture d'origine et leur culture d'accueil. Malgré tout, elles se retrouvent à peu connaître les impératifs de l'écriture (les conventions rédactionnelles et les stratégies rédactionnelles) et partiellement ceux de la réception (pratiques de lecture et lecteur imaginé) du CV dans leur société d'accueil. Tout compte fait, ces cas contrastés (cas 1 versus cas 2 et 3) viennent établir un lien entre la trajectoire personnelle, la perspective interculturelle et les connaissances sur l'écriture et la réception du CV.

5.1.2 Discussion des résultats

Les résultats évoqués précédemment sont maintenant mis en relation avec d'autres écrits scientifiques dans le domaine. Pour ce faire, il s'agit de scruter la trajectoire personnelle des personnes immigrantes, mais eu égard au contexte d'immigration dans leur société d'accueil, le Québec, qui est à majorité francophone. Leur trajectoire est également examinée à la lumière des études sur la place de l'écriture dans les sociétés occidentales et sur l'apprentissage de l'écriture en langue seconde. Il est question ensuite de la perspective interculturelle dans la voix des personnes scriptrices pour mettre en lien ces résultats avec les recherches sur l'écrit et l'interculturel. La discussion des résultats se penche en terminant sur les aspects scripturaux et réceptifs en considérant certains modèles en écriture en langue seconde. Somme toute, la discussion des résultats pour le premier objectif fait ressortir les relations avec d'autres ancrages théoriques dans le domaine de l'écrit en langue seconde et de l'interculturel sans compter qu'elle souligne les apports de la présente étude.

5.1.2.1 Trajectoire personnelle dans la société d'accueil

La trajectoire personnelle des personnes scribes immigrantes de la présente étude s'inscrit dans la lignée d'études sur la situation des personnes immigrantes au Québec. Que ce soit Fang, Rima ou Clemencia, leur histoire vient dans la mouvance d'autres récits de personnes immigrantes ou leur situation correspond à des constats qui se retrouvent dans les écrits scientifiques sur l'immigration au Québec. Ces divers aspects sont examinés subséquemment.

En exposant la trajectoire personnelle des personnes scribes immigrantes de l'étude, deux thèmes sur le marché de l'emploi au Québec ressortent des données analysées : la surqualification et l'accès aux ordres professionnels.

Tout d'abord, dans certaines recherches sur l'employabilité des personnes issues de l'immigration (Frank et Hou, 2017; Kamanzi, 2012; Posca, 2016), le problème de leur surqualification est soulevé (voir section 1.1.1). Les personnes issues de l'immigration se voient dans l'obligation, surtout les premières années dans la société d'accueil, d'occuper des emplois pour lesquels elles sont surqualifiées, souvent pour répondre aux besoins de leur famille. Cette situation fait écho au troisième cas de la présente étude avec Clemencia. Cette participante possède un doctorat reconnu par le gouvernement du Québec et elle se retrouve au début de ses activités de jumelage à jongler avec l'idée de trouver un emploi de secrétaire pour subvenir aux besoins familiaux. C'est grâce à l'accompagnement de sa jumelle, Charlotte, que Clemencia revient à son projet initial de décrocher un emploi dans son domaine d'expertise. Certaines intervenantes précédentes identifient la surqualification comme un obstacle à l'emploi pour Clemencia. Or, Charlotte redonne confiance à Clemencia pour qu'elle poursuive son objectif professionnel. Pour le troisième cas, il faut aussi mentionner que le mari de Clemencia est dans le même dilemme alors qu'il occupe un emploi pour lequel il est surqualifié (il a un doctorat lui aussi). Ce dernier veut retourner aux études pour éventuellement revenir à un emploi à la hauteur de ses compétences.

Dans ce troisième cas, un lien direct peut être établi avec les propos de Frank et Hou (2017) qui indiquent que l'expérience de surqualification est fréquemment corrélée à une instabilité financière et à une dégradation du statut social. Clemencia et son mari vivent sensiblement le même scénario

alors qu'elle est étudiante, qu'il occupe un emploi déqualifiant et que leur famille se retrouve avec un certain stress financier. Alors que Clemencia travaille au gouvernement et à l'université dans son pays d'origine, elle vit une perte de statut social en étant étudiante et sans emploi rémunéré. L'intérêt de la présente étude est de souligner non seulement le défi de la surqualification pour Clemencia, mais aussi pour le couple immigrant, sans compter les conséquences de cette surqualification pour la famille entière.

Ensuite, la question des ordres professionnels revient dans les écrits scientifiques sur l'insertion en emploi des personnes immigrantes au Québec (voir section 1.1.2). Comme le remarquent Morin (2015) et Zietsma (2010), l'accès à certaines professions est particulièrement difficile au Québec puisque certains ordres professionnels se montrent peu souples dans l'accueil des personnes candidates venues d'ailleurs. Dans la présente étude, le deuxième cas interpelle ce problème d'accès. En effet, Rima se retrouve confrontée à son ordre professionnel comme infirmière qui lui demande un perfectionnement professionnel (l'obtention d'une attestation d'études collégiales) pour pouvoir exercer sa profession. Puisque Rima ne réussit pas l'examen d'admission au cégep à cause de son français écrit, elle est retardée dans son processus d'insertion en emploi. Les résultats de la présente étude viennent mettre en lumière un cas où l'ordre professionnel ne facilite pas l'insertion en emploi d'une professionnelle immigrante.

De plus, les écrits scientifiques sur l'immigration au Québec soulignent les tenants et les aboutissants de la langue française pour cette population venue d'ailleurs (section 1.1.3). Les résultats de la présente étude le mettent également en évidence. Par exemple, la publication de St-Laurent et El-Geledi (2011) met en relief le fait que les personnes immigrantes ont besoin de maîtriser le français pour intégrer le marché de l'emploi au Québec étant donné que le bassin d'emploi en anglais est plus restreint. Cet impératif linguistique ressort dans les résultats puisque les trois personnes immigrantes de l'étude évoquent cette nécessité de maîtriser le français au Québec et qu'elles suivent une formation pour perfectionner cette langue. Du côté de Fang, il incombe de maîtriser le français pour réussir les entrevues d'embauche et décrocher un emploi dans le domaine de la comptabilité. Pour Rima, il s'agit de repasser un examen d'admission en français dans un cégep pour compléter sa formation d'infirmière. Scénario à peu près similaire chez

Clemencia parce qu'elle doit atteindre un niveau élevé en français pour exercer son métier dans le domaine de la communication.

D'autres liens sont à effectuer avec les écrits scientifiques sur le français et les personnes immigrantes sur le marché du travail au Québec. À titre d'exemple, certains chercheurs font remarquer l'importance non seulement de maîtriser le français, mais aussi de posséder un réseau social dans la communauté francophone (Chicha et Charest, 2008; Hammond Gauvin, 2016). Le réseau permet de connaître le marché de l'emploi, mais aussi de mieux se préparer à la recherche d'emploi. Dans les cas de la présente étude, Fang possède un certain réseau social francophone, ce qui lui permet d'obtenir des informations sur l'emploi au Québec. Rima, pour sa part, rencontre plus de difficultés de ce côté. Elle est déçue d'avoir peu de contacts avec les personnes francophones au Québec et elle fait surtout des activités de loisir et de bénévolat dans sa communauté iranienne. En conséquence, Rima connaît peu le marché du travail et les documents d'employabilité. Les données sont moins claires à ce sujet pour ce qui est de Clemencia. Elle effectue déjà des démarches d'employabilité avant ses rencontres de jumelage et elle possède certains documents d'employabilité auparavant. Toutefois, il n'est pas dit que ces connaissances sont en lien avec son réseau social francophone alors qu'elle œuvre bénévolement pour divers organismes dans sa nouvelle société. Il demeure que de creuser le réseau social francophone des participantes immigrantes permet d'établir certains liens avec l'employabilité.

Toujours en matière d'employabilité, les études scientifiques viennent relever l'importance de l'écrit et de la qualité de l'écriture (voir section 1.2). Un peu dans le même esprit qu'Adami (2008) et Gaudet (2020), il semble que le Québec, comme d'autres sociétés occidentales, soit une société de la surbureaucratie et de l'hyperscrituralité. La présente recherche signale l'importance de l'écrit dans les démarches d'employabilité des personnes immigrantes. Fang et Clemencia ont d'une part un compte LinkedIn et un CV écrit pour s'intégrer sur le marché du travail. Clemencia jongle avec le CV écrit, la lettre de présentation sans compter le formulaire d'emploi pour un concours au gouvernement. Du côté de Rima, celle-ci doit effectuer certaines démarches bureaucratiques à l'écrit pour son admission au cégep et sa participation à des activités bénévoles dans sa société d'accueil. Entre autres, Rima doit réussir un examen écrit en français pour pouvoir étudier au cégep

et l'accès à des activités bénévoles passe par des sites Internet écrit et divers documents écrits (formulaires ou autres). Finalement, les résultats de la présente recherche mettent de l'avant que les personnes issues de l'immigration sont confrontées à beaucoup d'écrits et de bureaucratie dans leur nouvelle société.

Dans la même veine, il incombe de s'attarder sur l'apprentissage de l'écriture en langue seconde (voir section 1.2.4). Un chercheur comme Hyland (2016a) statue que l'écriture est une activité très complexe et une habileté difficile à acquérir et à maîtriser dans une langue seconde. D'ailleurs, la recherche met en évidence les défis rencontrés par les personnes apprenantes dans leur tentative de maîtriser l'écriture en langue seconde (Kubota, 2013). Une étude comme celle de Zhang et Mi (2010) fait aussi voir que l'écriture est l'habileté la plus difficile à acquérir des quatre habiletés en langue seconde (avec la production orale, la compréhension orale et la compréhension écrite). Un cas de la présente étude fait écho à ces enjeux. En effet, Rima raconte que l'écriture en français langue seconde est ardue pour elle. À la suite d'un échec à un examen en français au cégep, elle évoque le fait qu'elle ait perdu confiance en ses habiletés en français écrit et qu'il lui faut améliorer son écriture dans cette langue pour accéder à sa profession. Le deuxième cas de la présente recherche met bien en lumière l'apprentissage crucial, mais fastidieux et ardu, de l'écrit en langue seconde.

Pour récapituler, la trajectoire des personnes scriptrices immigrantes de l'étude s'inscrit dans les tendances observées dans la recherche sur l'immigration au Québec, particulièrement en ce qui concerne la surqualification et l'accès aux ordres professionnels. Les défis de surqualification et d'insertion professionnelle, illustrés par le cas de Clemencia, révèlent les obstacles financiers et sociaux auxquels sont confrontées ces personnes. La maîtrise du français, cruciale pour l'employabilité au Québec, ressort comme un impératif, tel que le montre le cas de Rima. Enfin, la complexité de l'apprentissage de l'écriture en langue seconde et son importance pour l'intégration professionnelle sont mises en évidence. Les résultats soulignent aussi les efforts nécessaires pour surmonter ces défis linguistiques dans une société d'accueil surbureaucratisée et hyperscripturalisée comme le Québec.

5.1.2.2 Perspective interculturelle de la personne scriptrice immigrante

Les résultats relatifs à la personne scriptrice immigrante peuvent être mis en relation avec certains éléments des modèles théoriques sur l'écriture et l'interculturel évoqués dans le cadre conceptuel (voir chapitre 2).

Il importe alors de se référer à la rhétorique interculturelle de Connor (2011) (voir section 2.2.3). Dans ce modèle, la notion de personne scriptrice peut être liée aux présents résultats. Ainsi, Connor (2011) met en évidence que l'écrit et la culture entre individus de différentes cultures viennent s'inscrire dans une communication interculturelle. Connor insiste sur ces entités scriptrices qui sont des personnes communicatrices dont la ou les cultures sont des plus dynamiques. Le modèle fait aussi ressortir l'importance d'une conscience interculturelle pour les deux personnes investies dans la communication (Connor, 2011). Ces éléments du modèle de rhétorique interculturelle viennent s'arrimer aux résultats de la présente étude.

Effectivement, dans les résultats dégagés dans la présente thèse, il est clair que les trois personnes scriptrices (Fang, Rima et Clemencia) participent individuellement à une communication interculturelle avec une personne lectrice. Les interactions avec leur partenaire de jumelage le montrent. En outre, leurs déclarations sur la culture et leur positionnement sur le CV comme artefact culturel illustrent que ces personnes scriptrices manifestent une conscience interculturelle. À titre d'exemple, que ce soit Fang, Rima ou Clemencia, elles dégagent toutes certaines différences culturelles ou effectuent certaines comparaisons culturelles. Ces déclarations témoignent qu'elles sont conscientes de l'élément culture et des distinctions d'un contexte culturel à l'autre.

Néanmoins, l'apport de la présente recherche tient au fait que les résultats viennent compléter la description de la personne scriptrice. Connor (2011) associe notamment cette entité scriptrice impliquée dans une communication interculturelle à une ou des cultures, puis à une conscience interculturelle. Les résultats de l'étude ajoutent à la description de cette entité scriptrice. Ils ajoutent la trajectoire personnelle de la personne scriptrice qui en dit long sur la culture et l'interculturel. Ils mettent en évidence des déclarations sur la culture qui évoquent leur position culturelle. Ils soulignent leur point de vue sur un texte, le CV, qui possède ses caractéristiques culturelles. De

surcroît, tous ses éléments participent à décrire la voix de la personne scriptrice. Dans cet esprit, les résultats de la thèse enrichissent le spectre descriptif de la personne scriptrice impliquée dans une communication interculturelle autour de l'écrit.

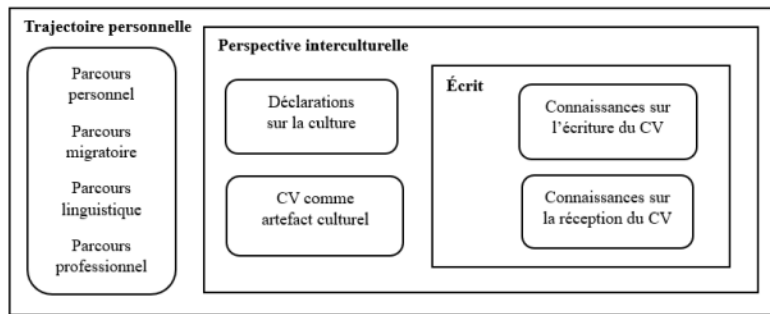
5.1.2.3 Écriture et réception du CV chez la personne scriptrice

Cette discussion des résultats suit son cours en évoquant deux modèles d'écriture en langue seconde, soit celui de Matsuda (1997) (voir section 2.2.2) et celui de Canagarajah (2015) (voir section 2.2.3).

En se référant à la théorie dynamique de l'écriture en langue seconde de Matsuda (1997), il est possible d'effectuer certaines observations concernant les résultats de la présente recherche à la lumière de ce modèle. Ainsi, la voix qui peut être dégagée pour les trois personnes scriptrices (Fang, Rima et Clemencia) s'avère beaucoup plus détaillée que le profil de l'instance scriptrice qui est proposé dans le modèle de Matsuda. Dans cette théorie dynamique de Matsuda, la personne scriptrice se voit décrite à partir de son profil en langue première, en tant qu'entité scriptrice en langue seconde, puis en termes de langue, de culture et d'éducation (Matsuda, 1997). Le modèle de Matsuda propose aussi de considérer le bagage linguistique et culturel de la personne scriptrice qui est en interaction avec la personne lectrice. Ce sont des éléments qui sont sans doute cruciaux. Cependant, la voix qui est rendue dans les présents résultats vient donner plus de profondeur à cette figure scriptrice.

En effet, dans les trois cas à l'étude, la voix des personnes scriptrices revêtent plusieurs aspects dont la trajectoire personnelle, la perspective interculturelle (déclarations sur la culture, CV comme artefact culturel), les connaissances en écriture et celles sur la réception. Il s'agit alors de la description d'une voix qui porte autant sur la personne, avec son parcours de vie, que sur la culture, l'écriture et la réception, ce qui constitue un apport. Autre avancée, la voix dégagée dans les résultats pour les personnes scriptrices révèle que la trajectoire personnelle façonne la perspective interculturelle qui, elle-même, vient jouer sur les connaissances en écriture et en réception du CV (voir Figure 5.1).

Figure 5.1 Représentation de la voix chez la personne scriptrice immigrante



Quant à l’herméneutique de la voix de Canagarajah (2015), ce modèle amène un autre éclairage sur les résultats de l’objectif 1. Dans cette herméneutique, la personne scriptrice porte en elle des éléments comme le statut social, l’identité, la subjectivité et la conscience des normes (Canagarajah, 2015). Les résultats de la présente recherche viennent à la fois endosser et ajouter à ce modèle. La personne scriptrice des trois cas à l’étude possède une voix qui se construit avec plus qu’un statut social, une identité, une subjectivité et une conscience des normes. Les résultats ne se portent pas en faux avec ces composantes, mais ils viennent complexifier la voix avec plus d’éléments comme le parcours migratoire ou professionnel ou les déclarations sur la culture. De plus, la conscience des normes de Canagarajah (2015) fait écho aux conventions rédactionnelles qui sont évoquées par les personnes scriptrices. Par exemple, Fang montre une connaissance de certaines conventions rédactionnelles sur le CV. Ces rapprochements avec le modèle de Canagarajah soulignent principalement que les résultats de cette recherche enrichissent la compréhension de la voix de la personne scriptrice.

5.1.2.4 Conclusion sur la discussion pour l’objectif 1

Les résultats de cette étude sur la personne scriptrice immigrante s’inscrivent dans les modèles théoriques de l’écriture en contexte interculturel, notamment ceux de Connor (2011), Matsuda (1997) et Canagarajah (2015). Connor (2011) souligne que l’écriture en contexte de communication interculturelle implique une conscience culturelle dynamique entre les entités communicantes. Les résultats montrent que les participantes de la présente recherche (Fang, Rima et Clemencia) manifestent cette conscience interculturelle dans leurs interactions et leurs réflexions sur le lecteur imaginé et le CV en tant qu’artefact culturel. Le modèle de Matsuda (1997) met en avant

l'importance du bagage linguistique et culturel de la personne scriptrice. Les résultats de la présente étude ajoutent une profondeur à cette notion en décrivant la voix des participantes à travers leur trajectoire personnelle, leur perspective interculturelle, puis leurs connaissances en écriture et réception. Canagarajah (2015) introduit une herméneutique de la voix, intégrant le statut social, l'identité, la subjectivité et la conscience des normes. Les résultats de la présente étude complètent ce modèle en montrant comment la voix des participantes est enrichie par d'autres éléments.

5.2 Voix de la personne lectrice francophone (objectif 2)

La présente section est consacrée à dégager les résultats relatifs à la voix des personnes lectrices francophones des trois cas, soit la voix de Rosalie, de François et de Charlotte. En tant que partenaires de jumelage qui lisent et commentent le CV des personnes scriptrices immigrantes, les trois personnes francophones possèdent leur propre voix qu'elles mobilisent selon les besoins de la négociation interculturelle autour du CV. Dans les paragraphes qui suivent, il s'agit de décrire leur voix en s'attardant sur les convergences et les divergences entre les cas. Il paraît aussi important de faire ressortir les liens entre les résultats et les écrits scientifiques sur la question.

5.2.1 Principaux résultats

5.2.1.1 Trajectoire personnelle

Ces personnes lectrices ont plusieurs points communs qui peuvent être dégagés ici. D'abord, ces deux femmes et cet homme sont plus jeunes que leur jumelle et se retrouvent en début de carrière. Ces personnes lectrices (cas 1-2-3) sont en fin de baccalauréat et elles ont quelques années d'expérience seulement sur le marché du travail. De plus, chez deux de ces personnes participantes (cas 2 et 3), une réorientation de carrière est effectuée auparavant : avant de bifurquer, François possède un baccalauréat en histoire tandis que Charlotte détient un baccalauréat en administration. Ces deux formations préalables font écho dans les résultats évoqués respectivement pour les cas 2 et 3. Une fois ces points communs de nature plus générale dégagés, il faut scruter les résultats relatifs au parcours personnel, linguistique et professionnel pour les trois cas.

Le parcours personnel des personnes participantes se recoupe et se différencie. Chez deux de ces personnes, la famille semble exercer une certaine influence sur elles. François raconte les tendances ouvertement racistes de son père (alors qu'il ne partage pas ce point de vue) tandis que Charlotte choisit le domaine du développement de carrière comme ses parents et son conjoint. Dans deux cas (cas 1 et 3), les personnes participantes déclarent venir de l'extérieur de Montréal où elles sont peu exposées à la diversité culturelle. Rosalie raconte qu'elle est originaire de la banlieue où la population peut être assez homogène. François confie que sa petite localité d'origine est habitée par peu de personnes immigrantes.

Certains éléments du parcours professionnel des trois personnes lectrices sont plus étoffés et pertinents pour l'étude. Par exemple, le fait que les trois personnes participantes ont suivi un cours universitaire sur les outils d'employabilité et sur le counseling en contexte pluriethnique se révèle dans la négociation. En effet, ces formations se reflètent dans leurs connaissances sur l'écriture et la réception du CV ou concernant leur perspective interculturelle. De plus, dans deux cas (cas 2 et 3), l'avenir semble incertain. D'une part, François est admis à la maîtrise, mais il ne sait pas s'il poursuit ses études ou s'il entre sur le marché du travail afin de sortir du giron familial. D'autre part, Charlotte est prise avec le même dilemme : elle hésite à poursuivre en développement de carrière au deuxième cycle. Seule la participante du cas 1, Rosalie, a une voie tracée d'avance. Elle continue à travailler à temps partiel dans son domaine et elle prévoit réaliser des études aux cycles supérieurs, possiblement de la maîtrise jusqu'au doctorat. Ces cheminements des personnes lectrices des trois cas signalent surtout la détermination de Rosalie, qui a confiance en elle et qui sait exactement quels sont ses projets. Dans sa négociation interculturelle avec Fang, elle montre d'ailleurs cette confiance.

Derniers commentaires au sujet du parcours professionnel des trois personnes lectrices : ces personnes participantes possèdent toutes une certaine expérience professionnelle dans leur domaine. Rosalie travaille à temps partiel dans un centre d'emploi. François termine son stage dans une école. Charlotte effectue de la consultation dans le cabinet privé de ses parents. Cependant, un cas se démarque : le cas 2. François est le seul qui manifeste son insécurité dans ses tâches de counseling avec Rima, sa jumelle. Ce dernier exprime en entrevue de recherche un faible sentiment

d'efficacité dans ses interventions avec elle. François l'explique en disant qu'il a une expérience limitée en recherche d'emploi et en contexte pluriethnique. Malgré tout, les analyses de la négociation interculturelle entre François et Rima ne montrent pas ce sentiment d'inefficacité et l'incident de négociation examiné se solde par une résolution de problème.

En résumé, l'étude du parcours de ces personnes participantes révèle à la fois des similitudes et des différences significatives. Tout d'abord, ces personnes lectrices partagent des caractéristiques communes, telles que leur jeune âge et leur statut de personnes étudiantes en développement de carrière à l'université. Cependant, leurs expériences professionnelles et personnelles varient. En outre, deux des personnes participantes (François et Charlotte) effectuent une réorientation de carrière, illustrant la diversité des chemins professionnels explorés. Sur le plan personnel, l'influence familiale et l'exposition à la diversité culturelle diffèrent entre ces personnes. Pour finir, leur trajectoire professionnelle révèle une expérience variée dans leur domaine, bien que certaines personnes participantes (François et Charlotte) manifestent plus d'incertitude quant à leur avenir professionnel que leur acolyte (Rosalie).

5.2.1.2 Perspective interculturelle

Cette section se consacre à la perspective interculturelle des trois personnes lectrices francophones en examinant leurs déclarations sur la culture et leurs propos sur le CV en tant que produit culturel. Les convergences et les divergences à ce sujet sont exposées dans cette section.

Une première observation porte sur l'intérêt pour la culture dans les trois cas. Or, les cas sont contrastés en la matière. Dans le premier cas, la participante, Rosalie, exprime peu d'intérêt à découvrir la culture de l'autre ou à en apprendre davantage sur cette culture. Il faut dire que sa partenaire de jumelage, Fang, identifie surtout des similarités entre ses deux cultures (d'origine et d'accueil). Il se peut, dès lors, que Rosalie n'ait pas l'occasion d'explorer en profondeur la culture d'origine de cette dernière. Dans les deuxième et troisième cas, l'intérêt pour la culture est manifeste. François confie en entrevue de recherche qu'il aime beaucoup apprendre sur la culture de sa jumelle, Rima. Puisqu'il étudie en histoire auparavant, il est heureux de découvrir de nouvelles sociétés et des cultures différentes. Charlotte exprime elle aussi le même intérêt. Elle se

dit curieuse d'en apprendre plus sur les autres cultures, sans compter qu'elle aime le cours de counseling en contexte pluriethnique qui lui permet d'acquérir des connaissances sur diverses thématiques. En somme, le contraste est marqué entre Rosalie, dont l'intérêt culturel n'émerge pas des résultats, puis François et Charlotte, qui s'y intéressent vivement.

Les résultats permettent également de déterminer dans quelle mesure les personnes lectrices tiennent compte de la dimension culturelle dans leurs interventions. Là encore, le cas 1 fait membre à part en comparaison aux cas 2 et 3. En effet, Rosalie estime qu'elle éprouve des difficultés à cerner la culture dans ses interventions. Elle se demande comment saisir les éléments culturels versus d'autres éléments, comme la personnalité. Dans cet esprit, Rosalie explique qu'elle ne tient pas compte de la culture, mais qu'elle s'efforce d'intervenir avec empathie, qu'elle explore le vécu de sa cliente tout en essayant de laisser tomber les filtres, les préjugés et les croyances qui peuvent fausser le processus. Pour les cas 2 et 3, la tendance est différente. Chez François, la prise en compte des questions culturelles se manifeste alors qu'il dit vouloir saisir la logique culturelle de sa jumelle immigrante. Il déclare qu'il essaie d'intégrer le cadre de référence de l'autre pour mieux pouvoir intervenir avec elle. Du côté de Charlotte, celle-ci souhaite comprendre le point de vue culturel de sa jumelle, Clemencia. Charlotte raconte que Clemencia lui explique qu'elle est comme un bébé dans sa nouvelle société : il lui faut tout apprendre depuis le début. Clemencia apprécie cette métaphore et souhaite transmettre à sa partenaire de jumelage les informations nécessaires pour qu'elle puisse mieux comprendre la société d'accueil. Bref, le cas 1 (avec Rosalie) ressort par sa prise en compte distincte de la culture par opposition aux cas 2 et 3 (avec François et Charlotte), qui tentent de plonger dans le cadre culturel de l'autre.

Les déclarations sur la culture des trois cas font aussi émerger des remarques sur les différences culturelles. Plus spécifiquement, les cas 1 et 3 dégagent des distinctions dans la communication interculturelle tandis qu'aucune donnée dans ce sens n'est associée au cas 2. En effet, dans les propos de Rosalie, vient poindre une observation sur la communication chez sa jumelle Fang. Même si Rosalie dit mal cerner la culture, elle note quand même que Fang éprouve des difficultés à parler d'elle-même. Selon Rosalie, Fang n'a pas l'habitude de discourir sur elle-même, ce qui constitue une différence culturelle. Quant au cas 3, Charlotte s'exprime sur la communication écrite

de sa jumelle. Charlotte constate en début de jumelage que les messages écrits de Clemencia sont plutôt froids, sans émotions, et il s'agit pour Charlotte d'une différence culturelle.

Par ailleurs, les trois cas à l'étude possèdent leurs particularités. Les personnes lectrices font des déclarations qui montrent leur approche culturelle différente. À titre d'exemple, le premier cas dit s'engager dans un processus de médiation culturelle. La participante du cas 1, Rosalie, dit jouer la médiatrice culturelle avec Fang. En tant que représentante de la société d'accueil, elle tente de paver la voie, d'un point de vue culturel, à Fang. Pour ce qui est du cas 2, François est le seul à se freiner dans sa curiosité à l'égard de la culture de l'autre. Il explique en entrevue de recherche qu'il est curieux par rapport à la culture d'origine de sa jumelle, mais qu'il doit canaliser sa curiosité pour ne pas dévier du counseling. Quant au dernier cas, il est le seul qui attaque de front les lois contre la discrimination en emploi. Charlotte est la seule participante de l'étude à informer sa jumelle des lois et de ses droits à ce sujet. D'ailleurs, les thèmes comme la xénophobie, le racisme, le linguicisme ou les stéréotypes culturels ne sont pas abordés par les personnes lectrices à l'étude, bien que ce soient des thèmes pertinents en contexte d'immigration, d'employabilité et de communication interculturelle.

Une dernière thématique reste à aborder : le CV comme artefact culturel du point de vue des personnes lectrices des cas 1 à 3. En fait, le CV est vu dans ses particularités culturelles seulement dans le troisième cas. Pour les cas 1 et 2, aucun résultat sur ce document et la culture n'apparaît dans les analyses. Par opposition, le cas 3 avec Charlotte offre des résultats intéressants. Cette participante fait remarquer que le CV au Québec et en France comporte des distinctions et elle est familière avec certaines de ces différences. Dans cette optique, Charlotte affirme que le CV varie selon les contextes culturels et qu'il est un produit culturel.

En synthèse, cette section met en lumière la perspective interculturelle des trois personnes lectrices en examinant leurs déclarations sur la culture et leur approche du CV en tant qu'artefact culturel. Les contrastes entre les cas révèlent des différences significatives en termes d'intérêt pour la culture, de prise en compte de celle-ci dans leurs interventions et de remarques sur les différences culturelles. De plus, les résultats révèlent des positionnements divers en culture et en interculturel,

allant de la médiation culturelle à l'information sur les lois contre la discrimination, bien que certains thèmes restent peu abordés, notamment le racisme. Finalement, le CV comme artefact culturel du cas 3 met en évidence les spécificités culturelles de ce document professionnel, mais pour une seule participante francophone.

5.2.1.3 Écriture et réception du CV

L'écriture et la réception du CV sont abordées sous l'angle des personnes lectrices francophones qui connaissent le CV, qui sont formées sur ce document et qui travaillent avec cet outil d'employabilité dans le cadre de leurs interventions. Dans cette optique, les personnes lectrices des trois cas à l'étude sont associées à un grand nombre de résultats sur l'écriture de ce document. À l'inverse, des résultats pertinents sur la réception sont ressortis des analyses, bien qu'ils soient moins présents.

Concernant l'écriture du CV, les trois cas permettent de signaler des conventions rédactionnelles pour ce document. Dans le premier cas, des conventions rédactionnelles sont connues par la personne lectrice, Rosalie. Cette dernière en communique certaines dans ses interactions avec Fang. Puisque Fang détient déjà un CV de qualité avant de rencontrer Rosalie, cette dernière se retrouve à exposer moins de conventions rédactionnelles que les deux autres personnes lectrices. Or, les cas 2 et 3 offrent un plus grand éventail de conventions rédactionnelles. Que ce soit chez François ou Charlotte, de nombreuses conventions rédactionnelles sur le CV sont mentionnées, c'est-à-dire des conventions concernant le format, la structure, le contenu informationnel ou encore la forme linguistique. Par exemple, François explique à Rima les conventions entourant la rédaction d'un objectif professionnel dans un CV. Comme Rima possède peu d'expérience dans l'écriture d'un tel document, François rend compte de tous les renseignements utiles pour bien formuler cet objectif et l'inclure dans le CV. En outre, Charlotte fait état de plusieurs conventions rédactionnelles dans ses discussions avec Clemencia. Charlotte explique notamment la convention selon laquelle il faut ajouter des expériences de travail pour chaque compétence professionnelle identifiée. Par ailleurs, Charlotte aborde un sujet qui ne se retrouve pas chez les autres personnes scriptrices. Elle explique à Clemencia l'origine des conventions rédactionnelles. Elle rend compte du fait que ces conventions sont déterminées par certaines communautés (en ressources humaines,

par exemple) et que ces normes suivent certaines tendances qui évoluent au gré du temps. Cela étant dit, les conventions rédactionnelles émergent en force des résultats pour les personnes lectrices des trois cas, montrant les nombreuses connaissances en la matière chez les personnes participantes des cas 2 et 3.

Du côté des stratégies rédactionnelles, la situation est quelque peu différente en comparant les cas. Dans le premier cas, Rosalie connaît des stratégies pour la rédaction du CV, mais peu de ces stratégies ressortent des résultats. Davantage de stratégies rédactionnelles émergent pour les cas 2 et 3. Toutefois, François s'étend moins sur le sujet dans ses échanges avec Rima que peuvent le faire Charlotte avec Clemencia. Possiblement, la dyade François-Rima s'attarde davantage sur les conventions rédactionnelles parce que Rima est une scriptrice néophyte pour ce qui est du CV, ce qui laisse moins d'espace pour les stratégies rédactionnelles. Quant au cas 3, Charlotte expose de nombreuses stratégies rédactionnelles. En fait, il est même possible de les classer en trois catégories : les stratégies pour la complémentarité entre les outils d'employabilité; celles pour la pertinence et la mise en valeur d'éléments du CV et celles qui contribuent à la concision dans le CV. À titre d'exemple, Charlotte propose à Clemencia d'user de créativité dans la mise en page de son CV afin d'y inclure plus d'informations.

L'écriture du CV occupe une place importante dans les résultats, mais la réception mérite aussi une certaine attention. Les résultats pour ce qui est de la réception du CV sont moins étoffés et étendus chez les personnes lectrices des trois cas. Malgré tout, certains résultats sont pertinents en ce qui concerne les conventions interprétatives et le lecteur imaginé.

Ainsi, les cas 1 et 2 rendent compte de certaines conventions interprétatives, c'est-à-dire de certaines façons habituelles dans un contexte culturel donné d'interpréter des éléments du texte, en l'occurrence ceux dans le CV. Rosalie, pour le cas 1, possède des connaissances sur la réception du CV et elle expose, dans ses discussions, certaines conventions interprétatives. Par exemple, Rosalie mentionne à Fang qu'une personne employeuse au Québec peut interpréter positivement le fait qu'elle soit entrepreneure si cette expérience professionnelle est inscrite au CV. Dans le deuxième cas, François connaît lui aussi certaines conventions interprétatives qu'il explique à

Rima. Un exemple est signalé avec le mot « patin » lorsqu'il travaille sur la rubrique des loisirs avec Rima. François dégage une convention interprétative stipulant que le mot « patin » (seul, sans adjectifs) risque d'être interprété d'une certaine façon dans le CV. Dans les deux cas qui viennent d'être exposés, les personnes lectrices francophones ont cette acuité d'imaginer comment certains éléments du CV sont communément saisis.

Les personnes lectrices des cas à l'étude font aussi allusion au lecteur imaginé du CV. Dans certaines conversations avec la personne jumelée, une personne hypothétique qui lit le CV est mentionnée. Plus précisément, les cas 2 et 3 abordent le sujet. Avec le deuxième cas, François discute du CV de Rima dans le but de rédiger une rubrique sur l'engagement social. Il lui fait valoir, notamment, qu'un lecteur imaginé peut repérer les expériences de bénévolat dans son CV et en faire une appréciation positive. Quant au cas 3, Charlotte évoque le lecteur éventuel du CV au moment où elle travaille ce document avec Clemencia. Charlotte met de l'avant l'argument selon lequel le CV par compétences présente un portrait plus complet de la personne candidate pour un doctorat potentiel. En somme, les personnes lectrices des cas 2 et 3 (François et Charlotte) tiennent compte de l'éventuel lecteur du CV, comme le montrent ces résultats.

5.2.1.4 Conclusion sur les principaux résultats pour l'objectif 2

Cette section de la thèse met en évidence les éléments importants de la voix chez les trois personnes lectrices : Rosalie, François et Charlotte. Leur parcours personnel, professionnel et linguistique révèle des similarités, comme leur statut de jeunes étudiants en développement de carrière, ainsi que des divergences, notamment en termes d'intérêts culturels et de trajectoires professionnelles. Les différences dans leur perspective interculturelle et leurs approches de l'écriture et de la réception du CV montrent une diversité d'expériences et de connaissances. Les principaux résultats soulignent également les conventions rédactionnelles et stratégies rédactionnelles qui constituent leur savoir. En dernier lieu, les résultats concernant la voix de ces personnes lectrices amènent à constater qu'elles possèdent un bagage moins fourni, mais significatif en matière de réception du CV.

5.2.2 Discussion des résultats

Les principaux résultats qui viennent d'être évoqués sont maintenant considérés à la lumière de certains écrits scientifiques. Premièrement, il s'agit de discuter des résultats concernant la voix de la personne lectrice dans une perspective interculturelle. Deuxièmement, certaines observations sur l'écriture et la réception du CV eu égard à la voix de la personne lectrice sont dégagées.

5.2.2.1 Perspective interculturelle de la personne lectrice

Les résultats de la présente recherche viennent pousser un peu plus loin la description de l'entité lectrice issue de la théorie dynamique de l'écriture en langue seconde de Matsuda (1997) (voir section 2.2.2). Alors qu'il est question de langue, de culture et d'éducation dans le profil du lecteur chez Matsuda (1997), les résultats enrichissent cette description avec la voix composée de la trajectoire personnelle, des déclarations sur la culture, des propos sur le CV comme artefact culturel, sans oublier les connaissances sur l'écriture et la réception du CV. Autrement dit, les résultats viennent compléter le bagage linguistique et culturel évoqué par Matsuda pour poser une trajectoire, un ensemble de connaissances et certaines positions culturelles qui cernent mieux la voix de cette personne lectrice.

Pour faire suite, les résultats relatifs à la personne lectrice peuvent être examinés à la lumière de l'heuristique pour l'analyse de la voix de Canagarajah (2015) (voir section 2.3.2). Le modèle de Canagarajah (2015) met l'accent sur l'identité, le statut social, la subjectivité et la conscience des normes pour décrire l'entité lectrice qui entre en négociation avec l'entité scriptrice. La voix qui se dégage des résultats pour la présente étude rejoint quelque peu ce modèle. En effet, en regroupant des concepts comme l'identité et le statut social dans une catégorie plus large qu'est la trajectoire personnelle, il est possible d'établir un lien entre les deux études. De plus, en évoquant les propos sur le CV comme artefact culturel, les connaissances sur les conventions rédactionnelles et les conventions interprétatives, les résultats de la présente étude font écho à ce que Canagarajah nomme la conscience des normes. Il demeure que les résultats de la présente recherche bonifient cette description de l'entité lectrice de Canagarajah en intégrant en plus les déclarations sur la culture ainsi que les connaissances sur la rédaction et la réception du CV.

Les résultats de l'objectif 2 sont aussi à mettre en relation avec le modèle sur les aspects de la réalité culturelle de Holliday (2011) (voir section 2.3.3). Les résultats font état de catégories proposées par Holliday (2011) dans son modèle, par exemple celles de la trajectoire personnelle, de l'artefact culturel ou des déclarations sur la culture. En outre, il est possible d'établir certains liens avec des éléments précis du modèle. Par exemple, les conventions rédactionnelles et les conventions interprétatives des personnes lectrices de la présente étude peuvent renvoyer à ces conventions du modèle de Holliday. Dans les processus culturels, Holliday pose la formation de petite culture avec sa production de conventions pour assurer la cohésion du groupe. Les conventions rédactionnelles et interprétatives dégagées dans les présents résultats font écho à ce processus. Dans un contexte culturel québécois francophone, certaines conventions en écriture et en réception du CV posent des balises pour les individus de cette culture, assurant une certaine cohésion à l'intérieur du groupe culturel. Ces conventions vont déterminer ce qui est à normaliser dans le CV de la personne immigrante ou ce qui est à réifier, pour reprendre les concepts de Holliday (2011). Pour finir, ce qui est le plus marquant avec ce modèle, ce sont les relations instituées entre la trajectoire personnelle, les processus culturels (les conventions) et les produits culturels (l'artefact culturel et les déclarations sur la culture). Dans les résultats relatifs à la personne lectrice de la présente étude, il est possible de constater que la trajectoire personnelle teinte les autres éléments de la voix, comme les déclarations sur la culture, les conventions rédactionnelles et interprétatives pour le CV, tel que le laisse entendre le modèle de Holliday.

Les résultats sur la voix de la personne lectrice peuvent aussi s'arrêter sur le CV considéré comme un artefact culturel. Le cas 3 avec Charlotte fournit des informations à ce sujet. Effectivement, Charlotte explique que le CV en France et au Québec comporte des différences culturelles. Même s'il s'agit de documents dans la langue de Molière, les deux CV possèdent leurs distinctions (par exemple, l'ajout de photo). Ce résultat peut s'expliquer en regardant du côté des travaux sur l'écriture en langue seconde en contexte interculturel ou encore en explorant le CV dans le monde. Ces deux avenues sont explorées ici.

Les travaux sur l'écriture en contexte interculturel soulignent, entre autres, les différences culturelles dans les textes (voir section 1.3.1). Une étude comme celle d'Akbari (2009) relève les

variations culturelles dans le cadre de textes universitaires tandis que la recherche d'Abasi (2012) note les distinctions culturelles dans les résumés de personnes étudiantes universitaires. Ces deux études concluent que l'écriture de certains textes diffère d'un contexte culturel à l'autre. Le CV peut s'inscrire dans cette tendance où le même genre de texte est soumis à des variations selon les cultures.

De plus, le CV comme tel semble varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre (voir section 1.3.2). À titre d'exemple, l'encyclopédie en ligne Wikipédia présente différents CV dans le monde. Dans cette encyclopédie, il est expliqué que le CV du Japon est un document de quatre pages avec plusieurs informations personnelles, marquant ainsi une grande différence avec le CV au Québec. Ces informations laissent à penser que les propos de Charlotte sur le CV comme artefact culturel peuvent faire écho à d'autres écrits sur le CV et l'interculturel.

5.2.2.2 Écriture et réception du CV chez la personne lectrice

Les résultats relatifs à l'objectif 2 (décrire la voix de la personne lectrice) sont maintenant scrutés à l'aide de théories sur l'écriture en langue seconde et la réception. Il s'agit dans un premier temps de voir comment la voix de la personne lectrice peut être mieux comprise à partir de certains concepts issus de la réception. Dans un deuxième temps, le CV comme artefact culturel ainsi que les conventions rédactionnelles et interprétatives, les stratégies rédactionnelles et le lecteur imaginé sont des résultats discutés à partir de certains travaux sur le genre textuel. Le but de cette section est de tricoter des liens entre les résultats et certaines approches théoriques pertinentes.

Tout d'abord, il importe de revenir sur la trajectoire personnelle qui s'incarne dans la voix des personnes lectrices des trois cas. Il est possible de tracer une ligne entre cette trajectoire personnelle et l'histoire de la personne lectrice dans divers travaux sur la réception littéraire (voir section 2.1.3). En effet, l'histoire et l'expérience de la personne lectrice prend toute son importance (Willis, 2018, 2021). À titre de rappel, la lecture est une activité sociale et culturelle, où les interprétations des textes sont influencées et transmises au sein des communautés lectorales, ce qui peut orienter, parfois même neutraliser, ces interprétations (Willis, 2018, 2021). Ces éléments issus des théories de la réception érigent un pont avec la voix de la personne lectrice de la présente étude. En effet,

la trajectoire personnelle de ces personnes lectrices permet de recenser leur parcours personnel et professionnel. Ces personnes acquièrent certaines connaissances du CV, possiblement durant leur baccalauréat en développement de carrière ou dans le cadre de leurs expériences professionnelles. Ce sont donc des personnes lectrices qui apprennent la réception du CV dans un cadre éducatif ou en interactions sociales dans un contexte culturel donné. Elles possèdent des connaissances sur le CV dans une communauté lectorale (à l'université, dans le cadre du travail) et des conventions rédactionnelles et interprétatives qui viennent diriger leurs actions dans la négociation interculturelle autour du CV. Dans cette optique, il est crucial de cerner la trajectoire personnelle de la personne lectrice, car cette histoire de lectrice et cette lecture, qui est une construction sociale, si elles sont prises en compte, permettent de mieux comprendre la voix de cette personne.

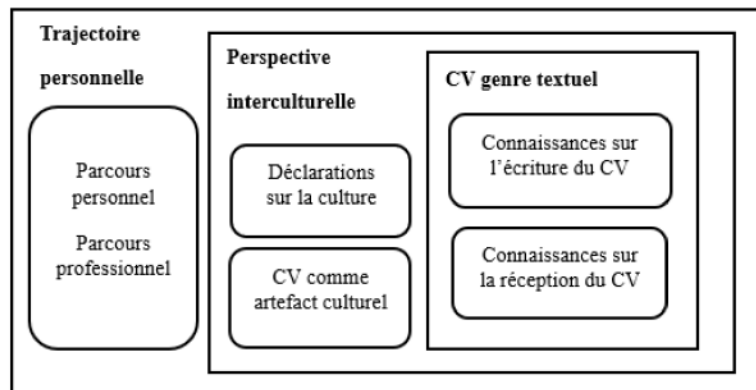
Comme il est déjà mentionné, Charlotte, du cas 3, pose certains jalons qui permettent de considérer le CV comme un artefact culturel. Or, des explications pour mieux interpréter ces résultats proviennent de travaux sur le genre textuel (section 2.1.4). Pour rappel, le genre textuel est considéré comme une construction sociale (Hyland, 2016c). Concrètement, le genre textuel regroupe des textes qui illustrent comment les personnes scriptrices utilisent la langue dans des situations récurrentes dans une culture donnée et il est reconnu socialement comme une norme exerçant une influence normative (Frow, 2015). Dans cette perspective, le CV est un genre textuel qui répond à une situation récurrente : la mise en candidature dans un contexte d'employabilité. Il possède certaines caractéristiques prédéfinies (des conventions rédactionnelles) qui permettent de le reconnaître parmi d'autres genres de texte dans la société. Ancré dans le contexte culturel québécois francophone, le CV est une norme écrite en soi avec des conventions rédactionnelles à respecter. Qui plus est, les travaux sur le genre textuel positionnent définitivement le genre dans un contexte culturel et comme le produit d'une culture (section 2.1.4). Ainsi, le genre textuel varie dans le temps, selon les cultures et le contexte social, et les personnes autrices respectent ces règles pour signaler leur appartenance à une communauté spécifique (Frow, 2015; Hyland, 2016c, Tardy, 2016). Dans cet esprit, et à la suite des propos de Charlotte sur les différences entre le CV en France et au Québec, on peut considérer le CV comme un artefact culturel. En effet, il varie selon les cultures en tant que genre textuel, il reflète l'appartenance à un groupe culturel et il impose des conventions rédactionnelles propres à chaque communauté. Par conséquent, il est possible que les

trois personnes lectrices de la présente étude exposent de nombreuses conventions rédactionnelles sur le CV pour inclure leur jumelle dans la communauté culturelle du Québec.

Dans un dernier mouvement afin de comprendre le CV comme artefact culturel, il incombe d'établir un lien entre le genre textuel, la culture et la réception. Donc, les trois personnes lectrices de la présente étude possèdent des connaissances sur la réception du CV, plus spécifiquement sur les conventions interprétatives ou le lecteur imaginé. Or, influencé par la culture et les institutions, le genre guide la lecture, l'interprétation et la réception des textes (Frow, 2015; Willis, 2018, 2021). Considérant ce qui précède, il peut être opportun d'appréhender le CV comme un artefact culturel, comme le prétend Charlotte, dans la mesure où le genre textuel guide la réception du CV. La culture ne façonne pas seulement ce genre de texte, elle modèle aussi la réception de ce texte. Le CV devient un genre textuel écrit selon certaines conventions rédactionnelles. Il est reçu, lu et interprété selon certaines conventions interprétatives, puis il se destine éventuellement à une personne lectrice dans un contexte culturel donné.

En conclusion, pour les trois cas étudiés, la voix des personnes lectrices se compose d'éléments tels que la trajectoire personnelle, la perspective interculturelle, sans oublier les connaissances en écriture et en réception du CV. Cette voix reflète à la fois la personne avec son parcours, les aspects culturels, l'écriture et la réception, constituant ainsi une contribution significative. De plus, une autre avancée réside dans le fait que la trajectoire personnelle influence la perspective interculturelle. Celle-ci, à son tour, façonne le genre textuel du CV, en mobilisant des connaissances liées à l'écriture et à la réception, incluant des conventions et des stratégies propres à chaque contexte culturel (voir Figure 5.2).

Figure 5.2 Représentation de la voix chez la personne lectrice francophone



5.2.2.3 Conclusion sur la discussion pour l'objectif 2

Les principaux résultats de l'étude pour ce qui est de l'objectif 2 sont examinés à travers des écrits scientifiques. La perspective interculturelle de la personne lectrice évoquée dans les résultats complète la théorie de Matsuda (1997) sur l'écriture en langue seconde et le modèle de la voix de Canagarajah (2015). Les résultats sont également comparés au modèle de Holliday (2011) en soulignant l'éclairage de cette théorie, ce qui permet d'établir une relation entre la trajectoire personnelle, les processus culturels et les produits culturels. Le CV est aussi analysé comme un artefact culturel, montrant des différences scripturales d'un contexte culturel à l'autre, rejoignant des observations dans des études sur certains genres textuels écrit et sur l'interculturel. Pour finir, des travaux sur le genre textuel viennent tricoter des liens entre le CV, la culture, les conventions, l'écriture et la réception.

5.3 Négociation interculturelle autour du CV (objectif 3)

Dans cette section, les principaux résultats pour l'objectif 3 sont exposés. Il est question de la négociation interculturelle autour du CV pour les trois cas de l'étude. Plus précisément, cette synthèse intercas permet de dégager des divergences, des convergences et des schémas récurrents de la négociation interculturelle pour tous les cas. Pour mieux rendre compte de cette négociation dans une perspective transversale, les principaux résultats sont présentés en termes de facteurs

influant sur la négociation interculturelle. Par la suite, ces résultats sont discutés pour en comprendre la portée et les liens avec les écrits scientifiques.

5.3.1 Principaux résultats

5.3.1.1 Facteurs influant sur la négociation interculturelle

Les résultats montrent que plusieurs facteurs peuvent influencer d'une façon ou d'une autre la négociation interculturelle entre la personne scriptrice immigrante et la personne lectrice francophone autour du CV. Les facteurs principaux qui sont ressortis des analyses s'avèrent la relation interpersonnelle, certains éléments de la trajectoire personnelle des personnes scriptrices immigrantes et les circonstances entourant l'incident de négociation.

Les relations interpersonnelles entre les personnes scriptrices immigrantes et les personnes lectrices francophones se caractérisent en général par la bonne entente. Dans l'ensemble, la relation est suffisamment respectueuse pour en arriver à travailler conjointement et à atteindre les buts dans le cadre du jumelage. Pour ce qui est du premier cas, la relation est cordiale, mais certaines tensions sont palpables dans cette dyade. Rosalie raconte qu'elle effectue un changement dans sa perception de Fang pour que la relation se déroule un peu mieux. Malgré cette relation de cordialité, Fang et Rosalie émettent certaines perceptions négatives l'une envers l'autre. Leur forte personnalité émerge d'ailleurs de leurs propos. Quant au cas 2, la relation est aussi positive, sous le signe de l'harmonie, avec la capacité des personnes de cette dyade à bien s'entendre pour travailler ensemble. Il demeure que Rima et François communiquent certains points négatifs concernant leur jumeau/jumelle. La relation interpersonnelle est plus favorable dans le cas 2 que le cas 1, mais il reste de petits obstacles. Avec le cas 3, la relation est excellente et un lien de confiance est tissé entre les participantes. Clemencia trace un portrait positif de sa jumelle, Charlotte, qu'elle perçoit comme une personne travaillant avec professionnalisme.

En simplifiant, il est possible de classer les relations interpersonnelles comme étant bonne (cas 1), à très bonne (cas 2), à excellente (cas 3). La négociation interculturelle autour du CV semble influencée par ces considérations. Le cas 1, marqué par une relation cordiale, est davantage caractérisé par l'opposition dans le processus de négociation interculturelle. Le cas 2, sous le sceau

de l'harmonie, demande quand même toute une argumentation pour en arriver à un accord dans la négociation interculturelle. Quant au cas 3, il montre une excellente relation et il fait état d'une négociation interculturelle dans la coécriture et la collaboration. Sans vouloir établir de corrélation entre la relation interpersonnelle et le processus de négociation, il semble tout de même que celle-ci est à considérer.

En examinant la trajectoire personnelle des personnes scriptrices immigrantes, il est possible d'identifier certains facteurs qui teintent la négociation interculturelle. Dans les paragraphes subséquents, il est question de la situation familiale et économique, du parcours d'emploi et du parcours linguistique qui interviennent dans la négociation.

En fait, en effectuant un retour sur les résultats relatifs à la trajectoire personnelle, il est clair que la situation familiale et économique influence la négociation interculturelle pour le cas 3. En revenant sur les résultats des cas 1 et 2, il ne semble pas que ce facteur pèse dans la balance. Fang, au même titre que Rima, ne semble pas rencontrer de soucis côté économique et familial. C'est surtout Clemencia (cas 3) qui vit une situation précaire économiquement et qui est confrontée à certains défis familiaux. Dans cet esprit, Clemencia cherche activement un emploi. Cette situation l'amène possiblement à faire plus de compromis lors de la négociation interculturelle, étant donné ses responsabilités.

Plusieurs facteurs relatifs au parcours d'emploi sont à envisager pour la négociation interculturelle. Par exemple, le fait que les participantes immigrantes des cas 1 et 2 ne soient pas pressées par le temps pour trouver un emploi leur donne possiblement une marge de manœuvre en négociation interculturelle. Comme Fang et Rima n'ont pas d'impératifs de temps pour dégoter un travail, elles peuvent négocier à leur aise sur des éléments de leur CV avec la personne lectrice francophone. Dans la situation contraire, Clemencia présente un besoin urgent de décrocher un poste. Elle négocie alors dans la rapidité et la collaboration avec sa jumelle pour produire son nouveau CV.

Le parcours linguistique vient lui aussi peser dans la balance. Les cas 1 et 2 sont ceux qui montrent des situations linguistiques un peu plus problématiques. Fang et Rosalie ne se comprennent pas toujours bien alors que l'apprenante de français langue seconde rencontre certaines difficultés à

l'oral. Rima et François semblent aussi connaître des ratés en communication pour diverses raisons, notamment la mauvaise compréhension occasionnelle du français chez Rima. Dans cette optique, la situation linguistique moins favorable à la communication peut entraîner des répercussions sur la négociation interculturelle. Dans les incidents de négociation interculturelle analysés, il existe certains moments où les personnes participantes des cas 1 et 2 ne semblent pas comprendre leur partenaire de jumelage, possiblement pour des raisons linguistiques. Relativement au cas 3, la situation linguistique n'est pas parfaite non plus. Il arrive que les deux participantes soient dans le malentendu ou la confusion. Il reste que Clemencia et Charlotte stipulent que leur compréhension mutuelle en français est excellente. En plus, Charlotte affirme déployer de grands efforts pour adapter son langage pour sa jumelle. En conséquence, la négociation interculturelle entre les deux participantes du cas 3 peut se réaliser sur des points très précis, tels que des formulations ou des termes à inscrire dans le CV.

Un dernier facteur reste à examiner : les circonstances des incidents de négociation interculturelle. Il ressort que des éléments précédant et suivant un incident peuvent influencer la négociation interculturelle. Les cas 1 et 2 sont pertinents ici tandis que le cas 3 est peu évocateur à ce sujet. Ainsi, pour le cas 1, Fang explicite sa position voulant qu'elle départage clairement les domaines professionnels, comme ceux de l'entrepreneuriat et de la comptabilité. Quand Rosalie négocie pour intégrer plus de renseignements sur l'emploi de policière en Chine (incident de négociation), Fang réutilise le même argument de frontière nette entre les domaines. De plus, après l'incident de négociation, les véritables raisons de l'inscription de l'emploi de policière émergent : cet emploi a une valeur affective pour Fang parce qu'elle rencontre son mari dans le cadre de cette fonction. Ces informations montrent que, dans le cas 1, les circonstances sont à prendre en considération. Concernant le cas 2, Rima et François parlent ensemble de bénévolat avant l'incident de négociation interculturelle. Quand l'incident survient, les deux personnes participantes reviennent sur ce thème pour en débattre encore une fois. Après l'incident, le duo continue à travailler sur le CV de bénévolat. En somme, les cas 1 et 2 montrent que les circonstances ajoutent en signification et en nuances pour mieux comprendre la négociation interculturelle.

Bref, les principaux résultats indiquent que certains facteurs relationnels, familiaux, économiques, linguistiques, circonstanciels et d'employabilité peuvent influencer la négociation interculturelle entre la personne scriptrice immigrante et la personne lectrice francophone autour du CV.

5.3.1.2 Processus de négociation interculturelle

Le processus de négociation interculturelle autour du CV pour les trois cas est dégagé à partir de certains paramètres. Il s'agit d'abord d'examiner les incidents de négociation en identifiant les résultats obtenus au terme de la négociation. Par la suite, le processus de négociation dans les trois cas est décrit. Le portrait de ce processus se termine avec les principales thématiques qui entrent en jeu dans la négociation.

Les trois incidents choisis répondent à certains critères, par exemple, le fait d'être centrés sur le CV, de pouvoir repérer les éléments débattus sur le CV et d'avoir une certaine richesse pour l'analyse de la négociation interculturelle. Dans ce cadre, les trois incidents analysés se distinguent. Avec le cas 1, l'incident couvre une discussion où la personne scriptrice et la personne lectrice débattent de l'ajout ou de la modification de certains éléments au CV de Fang. Pour ce qui est du cas 2, l'enjeu est plutôt d'inclure ou non certains éléments dans le CV de Rima dans la catégorie du bénévolat. Au sujet du cas 3, l'incident de négociation montre plutôt des personnes participantes qui tentent de rédiger une section sur les compétences de Clemencia. Les trois incidents se montrent donc très différents en matière de problème à résoudre. Cependant, l'intérêt principal réside dans l'examen des dénouements des incidents. Dans le premier cas, aucun changement n'est apporté au CV après une vague de négociation entre Fang et Rosalie. Avec les cas 2 et 3, des ajouts sont apportés à la section sur les champs de compétences pour Rima, tout comme des compétences sont ajoutées dans le CV de Clemencia à la suite d'échanges négociatifs. Somme toute, les issues des incidents de négociation varient sensiblement entre le premier cas et les deux suivants.

Le cœur de cette synthèse intercas consiste à décrire le processus de négociation interculturelle autour du CV. Dans les trois cas, le processus s'avère distinct.

En examinant de plus près le cas 1, une négociation particulière apparaît. Rosalie entame la négociation en proposant d'ajouter des informations sur l'emploi de policière. Fang réplique en disant ne pas vouloir inclure de renseignements à ce sujet. Certains arguments de part et d'autre sont échangés jusqu'au moment où Rosalie suggère de supprimer l'emploi de policière. Toute une série d'idées est échangée jusqu'à ce que Rosalie fasse une autre proposition : disséminer les compétences associées à l'emploi de policière dans le CV. Encore une fois, Fang refuse cette suggestion et l'incident se conclut avec l'accord des deux participantes pour ne pas faire de modifications au CV.

Si la négociation du cas 2 est scrutée plus attentivement, une autre tendance se dessine. Dans ce cas, les deux personnes participantes discutent du CV de bénévolat alors que François explore la possibilité d'ajouter des expériences bénévoles effectuées dans la communauté iranienne au Québec au CV de Rima. À première vue, cette dernière rejette l'idée pour diverses raisons. Des arguments sont échangés entre les deux personnes jumelées jusqu'à ce que Rima s'objecte à nouveau : l'activité bénévole est davantage un loisir qu'une expérience professionnelle. S'ensuivent d'autres échanges où François fait notamment valoir que l'activité bénévole montre l'engagement social de la personne dans sa nouvelle société. Au terme de ces échanges, les activités bénévoles de Rima sont insérées au CV.

La négociation interculturelle pour le troisième cas est plus brève à décrire. Les deux participantes entament la rédaction d'une section du CV consacrée aux compétences professionnelles de Clemencia. La négociation correspond à une suite d'échanges où les deux participantes construisent une structure pour ces compétences et formulent un ensemble de compétences. Les diverses interventions de Charlotte et Clemencia portent sur des éléments à inscrire au CV, considérant leur pertinence pour les postes convoités et leur formulation juste pour plus d'efficacité. À la suite de ces échanges, une section complète du CV comportant des champs de compétences de Clemencia est rédigée par cette dernière et sa jumelle.

Cela étant dit, le processus de négociation s'opère de manière distincte selon les cas. Le cas 1 est marqué par l'opposition des deux participantes sur un élément du CV tandis que le cas 2 montre

un échange d'arguments sur des éléments du CV, le tout dans un échange moins musclé. Contrairement aux autres cas, le cas 3 se caractérise par une approche collaborative, sans confrontation, notamment lors de la rédaction d'une section sur les champs de compétences.

Dans une perspective interculturelle, cette négociation prend aussi différentes tangentes. Le premier cas laisse plutôt entrevoir des positions culturelles opposées et des participantes qui s'en tiennent à leur voix respective. En l'absence d'exploration de la culture de l'autre, la négociation tombe à plat. Pour le deuxième cas, un véritable échange sur les points de vue culturels de l'un et l'autre se déroule. François et Rima s'écoutent et prennent en considération les arguments de l'autre. Cette négociation interculturelle aboutit avec l'ajout d'éléments au CV de Rima. Quant au troisième cas, la négociation interculturelle se déroule sans fracas, sans affrontement culturel. L'une et l'autre se connaissent personnellement et culturellement, ce qui a pour résultat de mettre en place une négociation interculturelle collaborative.

Par ailleurs, il importe de souligner les principales thématiques qui interviennent dans la négociation interculturelle. Dans l'ensemble, ce sont les informations sur la trajectoire personnelle des personnes immigrantes et les connaissances sur l'écriture du CV qui émergent le plus souvent dans les épisodes de négociation. Comme la trajectoire personnelle des participantes immigrantes transparaît autant dans le CV que dans leur perspective interculturelle, les arguments relatifs à cette trajectoire sont fréquemment soulevés. Quant aux connaissances sur l'écriture du CV, elles reviennent constamment dans la négociation alors que certaines conventions rédactionnelles sont amenées dans l'argumentation ou que certaines stratégies rédactionnelles sont proposées pour se sortir de l'impasse. Les personnes lectrices francophones, en particulier, s'appuient sur les conventions et les stratégies rédactionnelles. En tant que représentantes de la société d'accueil et avec leur bagage sur l'écriture du CV, elles les exploitent souvent dans la négociation.

Trois thématiques sont moins proéminentes dans la négociation interculturelle des trois cas : les déclarations sur la culture, le CV comme artefact culturel et la réception du CV. Si le CV est un produit culturel, cette posture ne transparaît pas dans les épisodes de négociation. Cette thématique est pertinente parce qu'elle montre la variation culturelle dans l'écriture, mais elle constitue un

élément peu soulevé dans la négociation interculturelle. Les déclarations sur la culture ne viennent pas non plus poindre dans la négociation. Ces positions culturelles se retrouvent possiblement en arrière-plan de la négociation. Comme bien des éléments culturels, ils ne sont pas toujours explicités dans la communication. Du côté de la réception du CV, des éléments comme les conventions interprétatives, les pratiques de lecture et le lecteur imaginé sont évoqués à certains moments de la négociation (surtout dans le cas 1, un peu dans le cas 3). Cependant, la réception n'a pas autant de poids que l'écriture ou la trajectoire personnelle dans la négociation interculturelle.

5.3.1.3 Conclusion sur les principaux résultats pour l'objectif 3

Les principaux résultats découlant de la synthèse intercas révèlent notamment que les relations interpersonnelles sont importantes dans la négociation interculturelle autour du CV. Dans le cas 1, des difficultés relationnelles peuvent compliquer cette négociation alors que le cas 2 montre une argumentation harmonieuse, et le cas 3, une collaboration fluide. Pour ce qui est de la trajectoire personnelle, la situation familiale et économique qui pèse sur la négociation concerne principalement le cas 3, où Clemencia ferait plus de compromis en raison de sa situation particulière. Le parcours linguistique des personnes immigrantes est également à prendre en compte : des malentendus linguistiques dans les cas 1 et 2 peuvent interférer dans la négociation, contrairement au cas 3 où une compréhension efficiente en français peut faciliter les échanges.

Les circonstances des incidents de négociation ajoutent des nuances significatives, surtout dans les cas 1 et 2. Le processus de négociation varie également, allant d'une opposition ferme dans le cas 1 à une collaboration sans confrontation dans le cas 3. Les positions culturelles et la capacité des personnes participantes à écouter et à comprendre la voix de l'autre jouent un rôle important. Les thématiques récurrentes dans la négociation interculturelle incluent la trajectoire personnelle et les connaissances sur l'écriture du CV. Les thématiques que sont le CV comme artefact culturel et les déclarations sur la culture se retrouvent davantage en arrière-plan. Puisque la culture n'est pas toujours palpable dans la communication, il n'est pas nécessairement étonnant que ces thématiques ressortent moins explicitement. Cependant, à travers la voix des personnes scriptrices et la voix des personnes lectrices, la culture joue son rôle. De même, la réception du CV est moins saillante, mais

elle est présente dans les cas 1 et 3. En résumé, la négociation interculturelle autour du CV est complexe dans son processus, puis influencée par divers facteurs.

5.3.2 Discussion des résultats

Après avoir décliné les principaux résultats qui répondent à l'objectif 3, il incombe d'examiner de plus près ces résultats pour leur donner plus d'ampleur. Suivant la structure adoptée dans la section précédente, il est question de la négociation interculturelle et de ses facteurs, pour ensuite s'intéresser à cette négociation avec son processus.

5.3.2.1 Négociation interculturelle et ses facteurs

L'interprétation des résultats pour ce qui est des facteurs influant sur la négociation interculturelle sera courte. Les études consultées n'abordent pas ces facteurs. Dans les travaux sur l'écrit en langue seconde et sur l'écrit en contexte interculturel, le profil de la personne scriptrice ou celui de la personne lectrice peut être abordé (Canagarajah, 2015; Connor, 2011; Matsuda, 1997), mais sans faire ressortir des facteurs comme la relation interpersonnelle, les circonstances ou la situation familiale. Les études dans ce domaine portent sur des genres textuels scolaires (tel que le travail universitaire dans la thèse d'Akbari, 2009, ou le résumé dans la recherche d'Abasi, 2012), ce qui peut expliquer l'intérêt moins marqué pour ce type de facteurs. Sinon, les recherches sur l'écrit en contexte interculturel misent depuis des années sur des méthodologies de recherche comme l'analyse de texte (voir section 3.2), ce qui ne permet pas de relever de tels facteurs. L'étude multicas avec plusieurs sources de données amène à analyser les interactions entre les personnes participantes tout en identifiant des facteurs. En somme, un des apports de la thèse est de faire valoir que la voix des deux personnes qui négocient dans un contexte interculturel a de l'importance, tout en considérant l'influence d'autres facteurs.

5.3.2.2 Négociation interculturelle et son processus

Le principal apport de la présente recherche est de réussir à décrire la négociation interculturelle entre la personne scriptrice et la personne lectrice. Dans les travaux scientifiques consultés, l'interaction entre les entités scriptrice et lectrice est passée sous silence (par exemple, dans la rhétorique interculturelle de Connor, 2011) ou la négociation entre ces deux entités n'est pas

détaillée (voir Canagarajah, 2015). Par conséquent, la description de la négociation interculturelle entre la personne scriptrice et la personne lectrice comble un déficit théorique. De plus, la négociation interculturelle est dégagée en ne présentant pas seulement les figures participantes (scripteur-lecteur), mais les facteurs, les processus et les résultats de cette négociation.

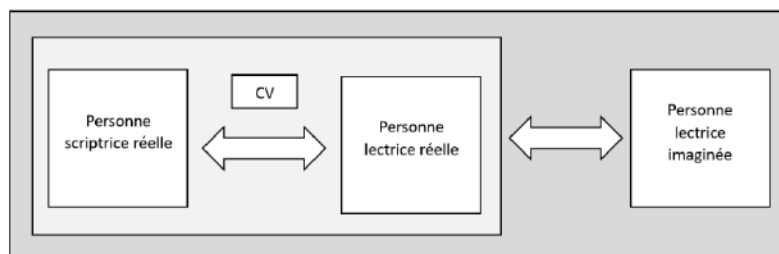
Les principaux résultats sur la négociation interculturelle vont tout de même dans une perspective similaire à l'heuristique de la voix de Canagarajah (2015). En effet, dans ce modèle, le chercheur stipule qu'il y a nécessairement négociation des voix dans un contexte multiculturel et multilingue. Il pose le fait que les personnes participant à la négociation doivent négocier leur voix pour parvenir à une compréhension mutuelle. Toujours selon Canagarajah, les personnes participantes peuvent alors en arriver à des compromis et à des adaptations. Dans le cadre que la présente recherche, il s'agit de cette négociation des voix, mais il est surtout question de personnes participantes qui empruntent différents chemins et processus pour en arriver à une compréhension mutuelle. Ainsi, le cas 1 présente des personnes participantes qui s'opposent à certaines propositions pour conclure un accord final où aucun changement au CV n'est effectué. Avec le cas 2, l'argumentation entre les personnes participantes va bon train au sujet d'éléments du CV, mais la négociation se solde par une entente et des ajouts au CV. Dans le troisième cas, la négociation interculturelle tend vers la discussion et la collaboration. Ainsi, particulièrement dans les cas 2 et 3, il semble que le processus de négociation interculturelle aboutisse à ce que pose Canagarajah (2015), dans la même lignée que Peirce (2006) d'ailleurs : une compréhension mutuelle dans le contexte de la communication interculturelle.

Les cas 2 et 3 font aussi écho aux propos de Belcher (2014) qui réclame un plus grand sens des responsabilités chez le lecteur (en l'occurrence, François et Charlotte) pour en arriver à une communication interculturelle à l'écrit. Même son de cloche du côté de Canagarajah (2015), qui se réfère lui-même à Ratcliffe (1999). Alors que l'écrit et l'interculturel est le plus souvent abordé avec les textes et les personnes scriptrices, la présente recherche suit la trace de Belcher, Canagarajah et Ratcliffe pour montrer la responsabilité de la personne lectrice à s'engager à rencontrer l'Autre, à tenter de comprendre l'Autre et ses textes avec flexibilité. Avec François et Charlotte, il est possible de voir cette personne lectrice responsable qui tend des perches, qui

explique et qui crée des ponts entre les cultures écrites. À la toute fin, la négociation interculturelle s'en retrouve plus riche étant donné que, dans les deux cas, les personnes participantes arrivent à rédiger un ou des éléments du CV.

Pour faire suite, les principaux résultats pour la négociation interculturelle montrent à la fois la place importante de la personne lectrice réelle et celle de l'entité lectrice imaginée du CV. Une véritable négociation interculturelle autour de l'écrit donne de l'espace à la fois à l'entité scriptrice et à l'entité lectrice réelle. Il semble alors que la sphère de négociation s'élargisse pour inclure aussi l'interaction interculturelle avec la personne lectrice éventuelle, en différé, du CV. L'échange interactif et interculturel entre la personne scriptrice et la personne lectrice vient donc nourrir la négociation et le travail d'écriture de sorte que ces deux personnes participantes réussissent à s'ouvrir à une réception imaginée et à une entité lectrice anticipée du CV. Ces considérations amènent à penser que la négociation interculturelle autour du CV peut être non seulement ancrée dans l'interaction immédiate, mais aussi dans l'interaction différée, pour mieux rédiger ce document écrit (voir Figure 5.3). Dans les écrits scientifiques consultés, cette troisième entité lectrice n'est pas mentionnée ou identifiée comme telle. La présente recherche vient donc ajouter cette pièce à l'échiquier de l'écrit en contexte interculturel.

Figure 5.3 Représentation de la négociation avec les entités lectrices



5.3.2.3 Conclusion sur la discussion pour l'objectif 3

La présente étude se concentre sur la négociation interculturelle autour du CV et ses implications. Premièrement, l'analyse des facteurs qui influencent la négociation interculturelle révèle un manque de traitement de cet aspect dans les écrits scientifiques existants, qui se focalisent principalement sur des éléments comme le profil des personnes participantes, sans approfondir des

éléments clés tels que les relations interpersonnelles ou la situation familiale. En comparant avec les approches traditionnelles de l'écrit en contexte interculturel centrées sur l'analyse de textes, la présente recherche adopte une méthodologie d'étude de cas multiple pour cerner la négociation interculturelle, dégager la voix des personnes participantes et identifier les facteurs pertinents.

Deuxièmement, la recherche met en lumière le processus de négociation interculturelle entre la personne scriptrice et la personne lectrice, comblant ainsi une lacune théorique identifiée dans les travaux consultés. En se référant notamment aux concepts de la négociation des voix dans un contexte multiculturel, l'étude illustre comment les personnes participantes adaptent leurs positions pour parvenir à une compréhension mutuelle. Par ailleurs, la présente recherche montre que la négociation interculturelle peut s'enrichir de l'interaction entre la personne scriptrice, la personne lectrice réelle et même la personne lectrice anticipée du document écrit, étendant ainsi la sphère de négociation au-delà de l'interaction immédiate. En terminant, cette recherche contribue à élargir la perspective sur la négociation interculturelle en intégrant la responsabilité de la personne lectrice pour une compréhension mutuelle des personnes participantes. Cette responsabilité implique de rencontrer l'Autre pour la compréhension et l'interprétation des textes dans un contexte interculturel.

5.4 Conclusion générale pour les trois objectifs

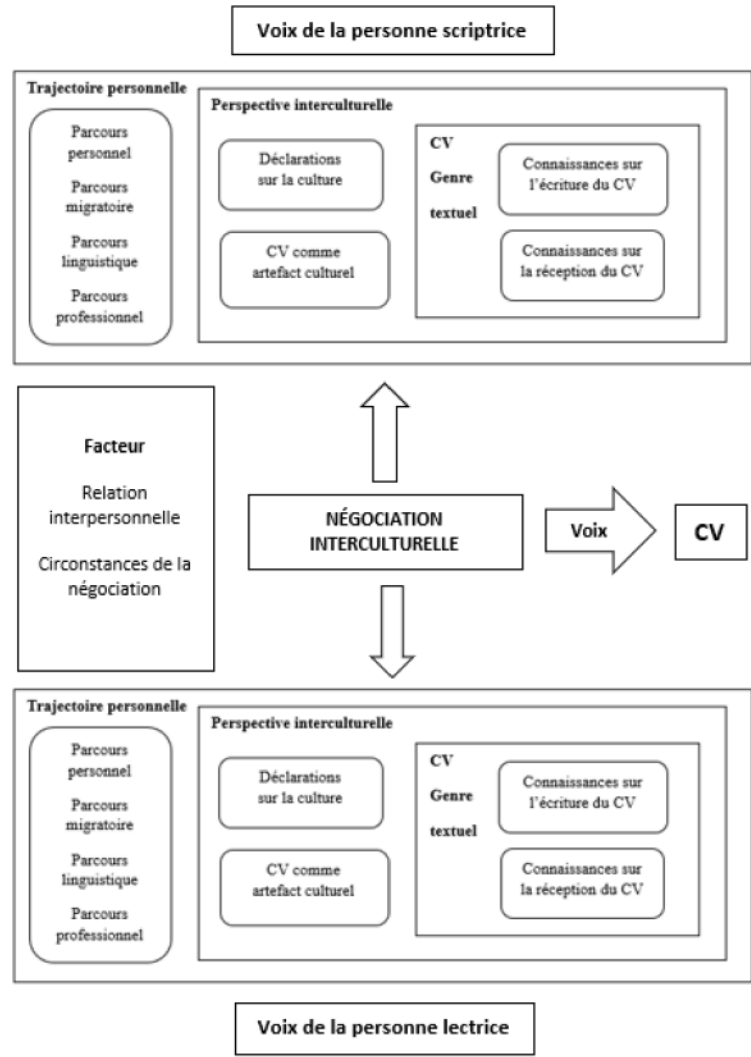
L'interprétation des résultats vise à rappeler les principaux résultats pour les trois objectifs de la recherche et à mettre ces résultats en relation avec les écrits scientifiques dans le domaine. Il s'agit de décrire la voix de la personne scriptrice immigrante de français langue seconde (objectif 1), de décrire la voix de la personne lectrice francophone de la société d'accueil (objectif 2) et de décrire la négociation interculturelle entre cette personne scriptrice et cette personne lectrice autour du CV de la personne immigrante (objectif 3). En guise de conclusion, deux constats sont posés et expliqués : la pertinence du choix du CV comme texte étudié, puis le choix opportun de combiner les modèles de Holliday (2011) et de Canagarajah (2015) pour dessiner un modèle général de négociation interculturelle autour du CV écrit.

La présente recherche s'intéresse au CV écrit des personnes immigrantes dans le contexte québécois francophone. Comme ce texte est peu étudié dans les travaux antérieurs sur l'écrit et l'interculturel (voir section 1.3), il est notable que cette recherche contribue à l'avancée des connaissances en la matière. De plus, il est connu, dans les écrits scientifiques sur l'intégration des personnes immigrantes, que le CV est un obstacle à l'emploi pour plusieurs personnes issues de l'immigration (voir section 1.3.3). Les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude montrent la complexité de la communication interculturelle autour de ce document et l'empreinte culturelle forte de ce document dans chaque contexte culturel. C'est dire à quel point il importe de comprendre la négociation interculturelle autour du CV. La présente étude contribue à ce que les personnes immigrantes puissent mieux accéder au marché de l'emploi.

Le fait d'avoir choisi et combiné le modèle de la réalité culturelle d'Holliday (2011) et celui de l'heuristique de la voix de Canagarajah (2015) permet de dégager une négociation interculturelle entre une personne scriptrice et une personne lectrice autour d'un texte écrit, tout en restant dans une approche non essentialiste et non culturaliste en interculturel (voir section 2.3). Alors que les recherches antérieures sur l'écrit en contexte interculturel tendent vers la comparaison des cultures et l'ethnocentrisme (voir section 2.2.1), la présente étude sait profiter des éléments de la réalité culturelle pour mieux se centrer sur la trajectoire des personnes participantes, avec les particularités de leur parcours, et leur perspective interculturelle, avec les déclarations sur la culture et le CV comme artefact culturel. Ainsi, l'écrit dans un contexte interculturel se montre plus ancré dans la situation de communication.

En terminant, il convient de souligner que cette recherche aboutit à la proposition d'un modèle de négociation interculturelle autour du CV. En intégrant des éléments issus des théories de la réception et des genres textuels, ce modèle rassemble des éléments clés, notamment les connaissances liées à l'écriture du CV et celles relatives à sa réception. Il prend également en compte des facteurs déterminants tels que la relation interpersonnelle et les circonstances dans lesquelles se déroule la négociation. Ainsi, cette étude propose une représentation élargie et contextualisée de la négociation interculturelle entre la personne scriptrice et la personne lectrice autour du CV (voir Figure 5.4).

Figure 5.4 Représentation de la négociation interculturelle autour du CV écrit



CONCLUSION

Le dernier chapitre de la thèse vient remballer les éléments du projet de recherche doctoral pour mieux pouvoir s'ouvrir à de futures recherches. Dans cet esprit, le chapitre présente d'abord les limites de la recherche. Bien que solide et valide, l'étude comporte ses contraintes qu'il faut rapporter en toute transparence. Celles-ci ouvrent d'ailleurs la voie à des suggestions pour l'avenir. Le chapitre se poursuit avec les retombées anticipées pour clore avec les perspectives de recherche.

- Limites de la recherche

La méthodologie déployée dans cette étude se veut explicite, complète et rigoureuse. Il reste que les choix méthodologiques effectués par la chercheuse ont leurs revers et leur portée maximale. Dans cette perspective, certaines limites de la recherche sont évoquées ici.

La première limitation est la stratégie méthodologique qui est montée pour la première fois pour cet objet de recherche. Comme les recherches préalables sur la négociation interculturelle sont absentes, il faut monter le devis de recherche à partir d'une analyse critique des études sur l'écrit en contexte interculturel. Il incombe aussi de concevoir différents outils de recherche (maquette d'entrevue, grille d'analyse thématique, entre autres) pour la présente recherche exploratoire. La chercheuse s'investit dans la construction d'une méthodologie solide pour l'étude multicas, mais de futures recherches sur la négociation interculturelle peuvent asseoir ou confirmer les choix et les stratégies privilégiés.

La présente recherche est une étude multicas. Or, l'étude multicas, comme toute étude de cas, comporte des limites, dont celles qui incombent au savoir-faire du chercheur. Comme le soulignent Dahl *et al.* (2014), l'étude de cas en général offre une grande flexibilité au chercheur de telle manière que « sa procédure de réalisation peut devenir complexe et confuse pour le chercheur novice » (p. 73). Dans la méthodologie présentée précédemment, la chercheuse analyse une grande quantité de données et procède à de nombreuses manœuvres, dont les stratégies et techniques d'analyse évoquées plus tôt. Le savoir-faire de la chercheuse pour bien faire parler les données est déterminant dans un tel contexte. Dans le cas de décisions inadéquates, les résultats peuvent s'en

trouver ébranlés. Néanmoins, la prochaine étude multicas peut être conduite avec une équipe de recherche de façon à partager le travail de collecte, de traitement et d'analyse de la grande quantité de données. En outre, la complémentarité des compétences en recherche des membres de l'équipe peut asseoir encore davantage les prises de décision et les manœuvres de recherche.

Les stratégies de collecte de données retenues possèdent elles aussi leurs limites. Dans les paragraphes suivants, il s'agit de dégager les limites intrinsèques à l'observation non participante et à l'entrevue semi-dirigée.

L'observation non participante permet de scruter les comportements et les interactions entre les personnes participantes. Cependant, comme la chercheuse n'interagit pas sur le terrain, elle n'a pas accès à la perspective, aux pensées, aux explications des personnes observées (Flick, 2009), en l'occurrence celles des personnes participantes. De plus, la chercheuse effectue l'analyse des interactions à partir des échanges oraux qui sont transcrits sans le non-verbal et le paraverbal. Elle peut en arriver dans son observation à privilégier certains comportements, à en négliger d'autres et à ignorer ceux qui sont inattendus (Hyland, 2016b), notamment dans le choix des incidents de négociation et leur analyse. Toutefois, la chercheuse réalise ses observations avec des objectifs de recherche précis, une grille thématique prédéterminée (laissant quand même la fenêtre ouverte à l'inconnu) (Braun et Clarke, 2022) et à une méthode précise d'analyse des incidents de négociation (Pedersen, 1995). À l'avenir, certaines mesures peuvent être adoptées pour assurer encore plus de solidité méthodologique. Par exemple, l'observation non participante peut être effectuée directement avec les enregistrements vidéo et, possiblement, la sélection des incidents de négociation interculturelle peut être réalisée par les personnes participantes à la recherche.

L'entrevue semi-dirigée est choisie pour mieux accéder à l'expérience et au point de vue des personnes participantes. Toutefois, « il peut aussi exister des blocages de communication ou des sujets tabous pour les personnes, faisant en sorte que le chercheur ne réussit pas à engager un véritable dialogue avec celles-ci » (Savoie-Zajc, 2010, p. 357). Il faut aussi considérer les problèmes possibles de communication interculturelle dans le cadre d'une telle technique de collecte de données (Mackey et Gass, 2011). Dans le cadre de la présente recherche, les entrevues

semi-dirigées se déroulent en toute conformité. Cependant, il est possible que des problèmes de communication entre les personnes de différentes cultures (la personne qui interviewe et celle interviewée) surviennent subrepticement. Il se peut également que la communication achoppe en sourdine entre la personne de français langue première (l'intervieweuse) et la personne de français langue seconde (l'interviewée). Dans une collecte de données éventuelle, il peut s'agir d'opter pour plus d'une entrevue semi-dirigée avec les personnes participantes. Ainsi, celles-ci se sentent plus en confiance pour se livrer dans un contexte interculturel. Cette modification au protocole peut possiblement assurer une plus grande fluidité de communication avec les personnes interviewées de français langue seconde.

- Retombées de la recherche

Plusieurs retombées sont anticipées à la suite de ce projet de recherche doctoral. Pour ce qui est des retombées scientifiques, un modèle théorique communicationnel pour l'écriture et l'interculturel est proposé. Ce modèle fait avancer les connaissances dans le domaine de l'écrit en contexte interculturel en évoquant une négociation interculturelle autour de l'écrit encore inexplorée. Par ailleurs, en analysant la négociation interculturelle entre les personnes scriptrices et les personnes lectrices de CV, cette recherche apporte un nouvel éclairage sur les processus et mécanismes de cette négociation, enrichissant ainsi le corpus théorique existant.

Dans une perspective éducative, de nouveaux outils peuvent être proposés aux personnes enseignantes en francisation et aux autres individus en formation à l'emploi qui accompagnent les personnes immigrantes dans l'écriture de leur CV. Les conclusions de l'étude peuvent aussi conduire à la création de supports pédagogiques pour les cours de français langue seconde. Ces outils pédagogiques peuvent aider les personnes apprenantes à mieux comprendre les attentes culturelles en matière de rédaction de CV.

D'un point de vue social plus large, la diffusion des résultats peut servir à sensibiliser les individus de la société d'accueil aux enjeux entourant le CV écrit des personnes immigrantes. Les résultats peuvent aussi fournir des recommandations pour améliorer la réception et l'évaluation des CV des personnes immigrantes, ce qui peut faciliter leur intégration sur le marché du travail québécois. En

terminant, les résultats tirés de cette recherche peuvent aussi être utilisés pour former les personnes professionnelles. Ils peuvent bénéficier aux personnes intervenantes en développement de carrière, à celles qui recrutent et à d'autres individus du marché du travail. Le but est de favoriser une meilleure compréhension et évaluation des CV provenant de contextes culturels divers.

- Prospectives de recherche

La thèse peut s'avérer un tremplin à d'autres projets de recherche novateurs et pertinents. Dans cet esprit, voici quelques pistes de recherche potentielles. Cette liste prospective prend comme point d'appui les résultats de la présente recherche pour s'ouvrir à d'autres contextes, explorer d'autres angles.

Des études prochaines peuvent vouloir affiner et développer davantage le modèle de négociation interculturelle développé dans la présente étude. Ainsi, cette recherche exploratoire gagne à être reconduite, possiblement sous différents angles et avec d'autres méthodologies, pour préciser certains éléments du modèle, dégager de nouveaux éléments à y intégrer ou encore en confirmer d'autres. Il peut aussi s'agir de choisir un aspect du modèle, par exemple les relations interpersonnelles dans la négociation interculturelle. Une étude peut explorer plus en profondeur comment ces relations influencent la négociation interculturelle autour du CV. Il peut être pertinent de se concentrer sur des variables telles que la durée de la relation, le niveau de confiance et la familiarité culturelle entre les personnes participantes, ce qui n'est pas examiné dans la thèse.

De plus, le modèle peut être l'objet de projets avec des personnes scriptrices et lectrices d'autres profils. Les personnes immigrantes en recherche d'emploi d'autres profils socioéconomiques, linguistiques et culturels peuvent participer à de nouvelles études sur le sujet. Ou encore, les personnes lectrices peuvent s'avérer des conseillères en ressources humaines, des personnes responsables du recrutement, des personnes qui emploient de la main-d'œuvre ou des personnes enseignantes en français langue seconde. Le but est de soumettre le modèle à d'autres populations et à d'autres contextes pour mieux comprendre la négociation interculturelle autour du CV.

Il est également possible de concevoir des études de cas multiples dans différents domaines professionnels. Il peut être intéressant d'étudier la négociation interculturelle autour du CV dans divers secteurs (par exemple, le secteur de la santé, de l'ingénierie, de l'éducation) pour identifier des tendances spécifiques à chacun. Un peu dans la même optique, des études interculturelles comparatives peuvent être menées. Il est question de comparer la négociation interculturelle autour du CV dans différents contextes francophones (par exemple, la France, la Belgique) pour identifier les similitudes et les différences culturelles dans l'écriture et la réception du CV.

En restant axé sur l'intégration des personnes immigrantes au Québec, il peut être pertinent d'effectuer une étude longitudinale. En effet, la chercheuse peut éventuellement mener une étude longitudinale pour suivre l'évolution des personnes immigrantes dans leur société d'accueil en regard de leur intégration sociale, économique et professionnelle. Il peut être pertinent d'examiner cette évolution en relation avec l'adaptation de leur CV et la perception de leur employabilité par les personnes qui recrutent. Dans la même tendance, et pour rester centré sur les personnes immigrantes, il s'avère, dans la continuité de la présente recherche, d'investiguer les stratégies utilisées par ces personnes pour naviguer et adapter leur CV dans leur nouveau contexte culturel.

En revenant vers la société d'accueil et son ouverture à la diversité culturelle, il est pertinent d'étudier la diversité des pratiques culturelles en matière de rédaction de CV. Les personnes issues de la diversité culturelle ont possiblement des pratiques différentes, des approches distinctes pour écrire leur CV. Il est important de connaître, d'identifier ces pratiques et de savoir comment celles-ci sont perçues et évaluées dans le contexte de la majorité francophone québécoise.

Pour finir, ces axes offrent des pistes de recherche pour approfondir la compréhension de la négociation interculturelle autour du CV et de l'intégration des personnes immigrantes. À l'aide du modèle de négociation interculturelle dégagé dans la thèse, de futures études peuvent formuler davantage de recommandations pour améliorer les processus de recrutement et d'intégration des personnes de la diversité culturelle sur le marché du travail québécois et au-delà.

ANNEXE A

CERTIFICATION ÉTHIQUE



No du certificat : 2392_e_2018

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé qu'il est conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (décembre 2015).

Protocole de recherche

Chercheuse principale : Cynthia Martiny

Unité de rattachement : Département d'éducation et pédagogie

Équipe de recherche :

Professeur : Simon Collin (UQAM)

Étudiante réalisant son projet de thèse dans le cadre de cette recherche : Myra Deraiche (UQAM)

Titre du protocole de recherche : *Counseling de carrière en contexte pluriethnique : Spécificités des interactions en contexte de communication interculturelle entre des étudiants en français langue seconde et en développement de carrière.*

Sources de financement (le cas échéant) : s/o

Durée du projet : 2 ans

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comité¹.

Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité.

Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au 31 janvier 2019. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat².

Yanick Farmer, Ph.D.

Professeur

Président

13 février 2018

Date d'émission initiale du certificat

¹ <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/modifications-apportees-a-un-projet-en-cours.html>

² <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/rapport-annuel-ou-final-de-suivi.html>

ANNEXE B

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Modèle 1 : participant majeur

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Personnes étudiantes en développement de carrière

Titre du projet de recherche : Le counseling de carrière en contexte pluriethnique : Spécificités des interactions en contexte de communication interculturelle entre des étudiants en français langue seconde et en développement de carrière

Chercheur responsable : Cynthia Martiny, Ph.D., Université du Québec à Montréal

Membres de l'équipe : Simon Collin, Ph.D., Université du Québec à Montréal
Myra Deraïche, candidate au doctorat, Université du Québec à Montréal

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous à poser des questions ou à communiquer avec le responsable du projet ou le coordonnateur de recherche.

Objectifs du projet

Les objectifs de la recherche sont de mettre en évidence des spécificités, des différences et des similarités entre les pratiques d'insertion professionnelle d'ici et d'ailleurs selon la provenance des personnes participantes en contexte de communication interculturelle.

Nature de la participation

Votre participation à l'étude comprend des activités de diverses natures. Ces activités se dérouleront dans le cadre des jumelages interculturels organisés dans votre cours. En voici les détails.

- a) *Vous serez invité à participer à 4 rencontres d'une heure. Ces rencontres consistent en des échanges et des discussions sur le thème de l'employabilité. Vos rencontres seront enregistrées via le logiciel Panopto, dans des locaux de l'XXX, soit en cubicules d'entrevues au 3e étage du bâtiment X (XXX). Les enregistrements de vos rencontres seront observés et analysés par les membres de l'équipe de recherche après la remise des notes de la session d'XXX.*
- b) À la suite des 4 rencontres, votre participation consiste à accorder une entrevue individuelle à l'assistante de recherche qui portera sur les thèmes suivants : le processus d'insertion professionnelle, les perceptions à la

suite des rencontres de jumelages interculturels et les documents écrits liés à l'insertion professionnelle. L'entrevue prendra environ 45 minutes de votre temps. Elle sera enregistrée audio numériquement. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec l'intervieweur. La transcription que l'on fera de votre entrevue ne permettra pas de vous identifier.

	Autres tâches
1 ^{re} rencontre (1h à l'XXX)	
2 ^e rencontre (1h à l'XXX)	Montrer la lettre de motivation et le CV en français coconstruit avec l'étudiant FLS.
3 ^e rencontre (1h à l'XXX)	
4 ^e rencontre (1h à l'XXX)	
	Entrevue avec l'assistante de recherche après les 4 rencontres (45 minutes)
Durée totale pour la participation au projet de recherche : 4h45	

Avantages

Votre participation à ce projet pourrait accroître votre sensibilité et vos connaissances en communication interculturelle en lien avec l'insertion professionnelle.

Vous aurez aussi l'expérience d'application de vos connaissances en counseling en contexte pluriethnique.

De façon générale, votre participation contribuera à l'avancement des connaissances sur les interactions et la communication interculturelle, sur le processus d'insertion professionnelle des personnes immigrantes. Ces connaissances sont utiles puisque l'insertion professionnelle des personnes immigrantes est un enjeu majeur pour la société québécoise.

Risques et inconvénients

Votre participation à ce projet de recherche ne comporte aucun risque ou inconvénient pour vos études à l'XXX. Vous ne serez nullement pénalisés dans vos études puisque l'assistante de recherche qui s'occupe du recrutement et de la collecte de données ne fait pas partie du processus d'évaluation pour votre cours. De plus, les données seront traitées après la remise de notes de la session XXX.

Votre participation comprend quatre rencontres. Lors de ces rencontres, un certain inconfort pourrait émerger par rapport à votre insertion professionnelle. En tant que participant à l'étude, vous pourrez bénéficier de ressources à l'extérieur de l'XXX, comme XXX.

Certaines questions d'entrevue pourraient raviver des émotions désagréables liées à votre expérience de vie. Vous n'êtes pas obligé de répondre aux questions qui vous rendent mal à l'aise. Vous pouvez demander de suspendre l'entrevue momentanément. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation ou obtenir du soutien.

En participant à cette recherche, vous ne courez pas d'autres risques ou inconvénients particuliers.

Compensation

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte au terme de la participation à ce projet de recherche.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Vos données de recherche ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément par la chercheuse principale pour la durée totale du projet.

Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que du responsable du projet et de l'assistante de recherche chargée de la codification.

Vos enregistrements (vidéo et audios) seront effacés au terme du projet.

Aucune publication ou communication sur la recherche (incluant la thèse d'une étudiante membre de l'équipe) ne contiendra de renseignements permettant de vous identifier à moins d'un consentement explicite de votre part.

Tout le matériel qui ne sera plus nécessaire pour la conduite du projet de recherche sera détruit de façon sécuritaire. Les données de recherche seront détruites après 3 ans.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant seront détruits.

Le responsable du projet peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement, s'il estime que votre bien-être ou celui des autres participants est compromis ou bien si vous ne respectez pas les consignes du projet.

Si vous décidez de vous retirer du projet, cette décision n'aura aucune incidence sur la qualité des activités d'enseignement que vous recevez ou sur la qualité des services obtenus dans le cadre des jumelages interculturels.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs ni l'institution impliquée de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet, Cynthia Martiny, au numéro XXX, pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec la coordination du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

ANNEXE C

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Modèle 1 : participant majeur

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Personnes étudiantes en français langue seconde

Titre du projet de recherche : Le counseling de carrière en contexte pluriethnique : Spécificités des interactions en contexte de communication interculturelle entre des étudiants en français langue seconde et en développement de carrière

Chercheur responsable : Cynthia Martiny, Ph.D., Université du Québec à Montréal

Membres de l'équipe : Simon Collin, Ph.D., Université du Québec à Montréal
Myra Deraïche, candidate au doctorat, Université du Québec à Montréal

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à nous à poser des questions ou à communiquer avec le responsable du projet ou le coordonnateur de recherche.

Objectifs du projet

Les objectifs de la recherche sont de mettre en évidence des spécificités, des différences et des similarités entre les pratiques d'insertion professionnelle d'ici et d'ailleurs selon la provenance des personnes participantes en contexte de communication interculturelle.

Nature de la participation

Votre participation à l'étude comprend des activités de diverses natures. Ces activités se dérouleront dans le cadre des jumelages interculturels organisés dans votre cours. En voici les détails.

- a) *Vous serez invité à participer à 4 rencontres d'une heure. Ces rencontres consistent en des échanges et des discussions sur le thème de l'employabilité. Vos rencontres seront enregistrées via le logiciel Panopto, dans des locaux de l'XXX, soit en cubicules d'entrevues du bâtiment XXX. Les enregistrements de vos rencontres seront observés et analysés par les membres de l'équipe de recherche après la remise des notes de la session XXX.*

- b) *Votre participation consiste à apporter certains documents écrits lors de la première rencontre. Il vous est demandé de fournir un exemplaire d'un curriculum vitae personnel et d'une lettre de motivation (ou des documents types équivalents de leur pays d'origine) pour des fins d'insertion professionnelle dans votre pays d'origine. Ces documents feront l'objet de discussion entre vous et les étudiants du cours de développement de carrière XXX. Le curriculum vitae et la lettre de motivation (ou documents types équivalents) pourront être réutilisés dans le cadre d'activités pédagogiques à venir. Si vous acceptez, ces documents seront anonymés pour une diffusion ultérieure. Vos diplômes obtenus dans votre pays d'origine pourraient vous être demandés afin de discuter des transferts de compétences au Québec. Vos diplômes peuvent aussi servir à voir comment combler les exigences d'admission dans des programmes d'études ciblés.*
- c) À la suite des 4 rencontres, votre participation consiste à accorder une entrevue individuelle à l'assistante de recherche qui portera sur les thèmes suivants : le processus d'insertion professionnelle, les perceptions à la suite des rencontres de jumelages interculturels et les documents écrits liés à l'insertion professionnelle. L'entrevue prendra environ 45 minutes de votre temps. Elle sera enregistrée audio numériquement. Le lieu et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec l'intervieweur. La transcription que l'on fera de votre entrevue ne permettra pas de vous identifier.

Rencontres	Autres tâches
1 ^{re} rencontre (1h à XXX)	Pour les étudiants de français langue seconde seulement : apporter une lettre de motivation et un curriculum vitae de son pays
2 ^e rencontre (1h à XXX)	Montrer la lettre de motivation et le curriculum vitae en français coconstruit avec l'étudiant XXX.
3 ^e rencontre (1h à XXX)	
4 ^e rencontre (1h à XXX)	
	Entrevue après les 4 rencontres avec l'assistante de recherche (45 minutes)
Durée totale pour la participation au projet de recherche : 4h45	

Avantages

Votre participation à ce projet pourrait accroître votre sensibilité et vos connaissances en communication interculturelle en lien avec l'insertion professionnelle.

Vous aurez à la fin du projet des documents écrits réutilisables pour votre insertion en emploi, soit un curriculum vitae et une lettre de motivation si besoin est.

De façon générale, votre participation contribuera à l'avancement des connaissances sur les interactions et la communication interculturelle, sur le processus d'insertion professionnelle des personnes immigrantes. Ces connaissances sont utiles puisque l'insertion professionnelle des personnes immigrantes est un enjeu majeur pour la société québécoise.

Risques et inconvénients

Votre participation à ce projet de recherche ne comporte aucun risque ou inconvénient pour vos études à XXX. Vous ne serez nullement pénalisés dans vos études puisque l'assistante de recherche qui s'occupe du recrutement et de la

collecte de données ne fait pas partie du processus d'évaluation pour votre cours. De plus, les données seront traitées après la remise de notes de la session XXX.

Votre participation comprend quatre rencontres. Lors de ces rencontres, un certain inconfort pourrait émerger par rapport à votre insertion professionnelle. En tant que participant à l'étude, vous pourrez bénéficier de ressources à l'extérieur de XXX, comme XXX.

Certaines questions d'entrevue pourraient raviver des émotions désagréables liées à votre expérience de vie. Vous n'êtes pas obligé de répondre aux questions qui vous rendent mal à l'aise. Vous pouvez demander de suspendre l'entrevue momentanément. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation ou obtenir du soutien.

En participant à cette recherche, vous ne courez pas d'autres risques ou inconvénients particuliers.

Compensation

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte au terme de la participation à ce projet de recherche.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Vos données de recherche ainsi que votre formulaire d'information et de consentement seront conservés séparément par la chercheuse principale pour la durée totale du projet.

Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que de la chercheuse principale et de l'assistante de recherche chargée de la codification.

Vos enregistrements (vidéo et audios) seront effacés au terme du projet.

Aucune publication ou communication sur la recherche (incluant la thèse d'une étudiante membre de l'équipe) ne contiendra de renseignements permettant de vous identifier à moins d'un consentement explicite de votre part.

Tout le matériel qui ne sera plus nécessaire pour la conduite du projet de recherche sera détruit de façon sécuritaire. Les données de recherche seront détruites après 3 ans.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données vous concernant seront détruits.

Le responsable du projet peut mettre fin à votre participation, sans votre consentement, s'il estime que votre bien-être ou celui des autres participants est compromis ou bien si vous ne respectez pas les consignes du projet.

Si vous décidez de vous retirer du projet, cette décision n'aura aucune incidence sur la qualité des activités d'enseignement que vous recevez ou sur la qualité des services obtenus dans le cadre des jumelages interculturels.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs ou l'institution impliquée de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet, Cynthia Martiny, au numéro XXX pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIEREH) a approuvé ce projet et en assure le suivi. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753 ou par courriel à l'adresse : ciereh@uqam.ca.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel: ombudsman@uqam.ca; Téléphone: (514) 987-3151).

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

Consentement du participant : Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement. Je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique. Je confirme avoir disposé du temps nécessaire pour réfléchir à ma décision de participer. Je reconnais avoir eu la possibilité de contacter le responsable du projet (ou son délégué) afin de poser toutes les questions concernant ma participation et que l'on m'a répondu de manière satisfaisante. Je comprends que je peux me retirer du projet en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Je m'engage à respecter la confidentialité des propos et des documents partagés par l'autre personne dans le cadre du projet de recherche. Je consens volontairement à participer à ce projet de recherche.

Je désire recevoir un résumé des résultats du projet : Oui ☐ Non ☐

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) : coordonnées adresse courriel :

Déclaration du chercheur principal (ou de son délégué) : XXX

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : XXX

Date : XXX

Nom (lettres moulées) et coordonnées : XXX

Un exemplaire de ce document signé doit être remis au participant

ANNEXE D

CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES ET DÉONTOLOGIQUES

Alors que les épistémologies et les méthodologies évoluent, les questionnements sur la déontologie et l'éthique se posent quotidiennement à quiconque s'engage dans un projet de recherche avec des êtres humains (Laplante, 2005). Dans le cadre de la présente recherche, l'éthique et la déontologie s'imposent d'autant plus que l'étude de nature qualitative interprétative, de surcroît en contexte interculturel, amène ce genre de questionnement. Dans les paragraphes qui suivent, certaines notions sont dégagées succinctement pour en arriver à expliquer comment se concrétisent les règles de déontologie et comment se manifeste le souci éthique dans la présente étude.

L'éthique et la déontologie sont liées en ce sens qu'elles évoquent une conduite dans le souci de l'autre et une prise en considération de tous et de toutes. Dans le cadre de la recherche en général, ces deux notions prennent une signification particulière en faisant écho, entre autres, aux responsabilités de la personne chercheuse et au respect des personnes participantes. Or, selon Fortin et Gagnon (2016), l'éthique de la recherche se définit comme un « ensemble de principes qui guident et assistent le chercheur dans la conduite de la recherche » (p. 500). Du côté de la déontologie, cette notion évoque plutôt l'« ensemble des règles et des normes qui régissent une profession ou une fonction, la conduite de ceux qui l'exercent ainsi que les rapports entre ceux-ci et leurs clients publics¹⁹ ».

Pour la chercheuse de la présente thèse, la déontologie se fonde sur les règles et les procédures dictées par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de son institution. Quant à l'éthique de la recherche, elle se nourrit d'une réflexion de la chercheuse pour mieux mener le projet de recherche dans le respect, la dignité humaine et la justice sociale (Laplante, 2005). Il est aussi possible de s'inspirer de Gohier (2004) qui pose la complémentarité de la déontologie et de l'éthique avec le questionnement sur les valeurs : « Au-delà des règles prescrites par la communauté scientifique qui deviennent en quelque sorte des règles déontologiques prescrites dans

¹⁹ Tiré du dictionnaire Usito <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/d%C3%A9ontologie>, consulté le 4 juillet 2024.

la pratique de recherche, chaque chercheur doit poursuivre une réflexion d'ordre éthique qui interroge les valeurs sous-jacentes aux règles prescrites et les siennes propres » (p. 13). Pour la chercheuse doctorale, cette complémentarité signifie qu'il ne suffit pas de suivre les recommandations du comité éthique de son institution, encore faut-il procéder à une réflexion constante sur l'éthique dans le cadre du projet de recherche.

Dans la recherche doctorale, les règles déontologiques de la recherche sont respectées par la chercheuse. D'abord, une certification du comité d'éthique de l'institution concernée est obtenue avant le début des procédures de recrutement (voir section 3.4.2 et Annexe A). Ensuite, les principes de base pour une conduite éthique de la recherche sont suivis (Court, 2018). Le principe d'information et de consentement des personnes participantes est observé alors qu'un formulaire d'information et de consentement est soumis, lu et expliqué aux personnes sollicitées (voir section 3.4.2 et Annexes B et C). Dans les conditions d'un consentement libre et éclairé, et en toute connaissance des avantages et désavantages du projet, seules les personnes qui acceptent d'y participer sont retenues. D'ailleurs, la chercheuse se plie au principe selon lequel il est possible pour une personne participante de se retirer à tout moment du projet de recherche.

Quant au principe de confidentialité et de respect de la vie privée, il est suivi dans la mesure où les informations personnelles des personnes participantes sont préservées. Notamment, des pseudonymes sont attribués aux personnes participantes et la location exacte de la collecte de données est tenue sous silence. La chercheuse considère d'ailleurs la confidentialité des données dans les documents d'employabilité des personnes participantes alors que des informations personnelles y sont tronquées ou effacées. À la toute fin des études doctorales, un transfert des connaissances est prévu afin que les personnes participantes profitent davantage de la recherche. En effet, un résumé du projet leur sera envoyé par courriel.

Cela étant dit, la chercheuse est consciente de certaines questions éthiques qui se posent dans le cadre de son projet doctoral et elle expose ici certaines mesures qu'elle adopte dans ce sens. Avant tout, statuons que la réflexion éthique se pose à toutes les étapes de la recherche : de la conception

du projet à l'analyse des données jusqu'à l'écriture de la thèse, la réflexion éthique se déploie quotidiennement (Laplane, 2005).

Une préoccupation éthique de la chercheuse est de monter un projet pour faire entendre la voix des personnes marginalisées et pour représenter ces personnes participantes et leur communauté (Braun et Clarke, 2022). Dans cette perspective, le projet de recherche centré, entre autres, sur le CV des personnes immigrantes vient mettre en lumière un phénomène peu connu par la majorité dans la société et donner la parole à ces personnes pouvant se retrouver en marge de la société. La deuxième préoccupation est de répondre aux exigences liées au processus d'analyse et d'interprétation des données. Dans cet esprit, la chercheuse prend en compte sa responsabilité analytique et interprétative afin de mettre de façon précise les résultats en contexte et de rester fidèle au point de vue des personnes participantes (Vasilachis De Gialdino, 2012). Il importe en plus de bien évaluer l'impact des présupposés pendant l'analyse pour ne pas livrer des résultats stéréotypés qui perpétuent les préjugés et les injustices sociales (Braun et Clarke, 2022).

D'autres préoccupations éthiques viennent poindre lors de l'écriture et de la transmission des résultats. Ainsi, la chercheuse se base sur certaines exigences dans la représentation textuelle des résultats (Vasilachis De Gialdino, 2012). Par exemple, il est de la responsabilité de la chercheuse de livrer une représentation qui distingue bien sa voix de celles des personnes participantes (Vasilachis De Gialdino, 2012). Dans la même lignée, les résultats sont présentés de façon à ne pas s'approprier l'histoire des personnes participantes (Braun et Clarke, 2022) ou encore ne pas livrer une identité négative de ces personnes. Enfin, pour ce qui est de la rédaction des résultats, la chercheuse tente par une écriture inclusive de respecter des valeurs et des principes démocratiques (Gohier, 2004) en procédant à l'inclusion de tous et de toutes dans le discours à travers la forme linguistique.

ANNEXE E
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Questions pour recueillir des données sociodémographiques

1. Date d'aujourd'hui : _____
2. Prénom et nom : _____
3. Nom du jumeau/de la jumelle : _____
4. (Cochez une réponse) Cours de français ☐ Cours de counseling ☐
5. Nom de la personne enseignante à l'université :

6. Nombre de rencontres de jumelage jusqu'à présent : _____
7. (S'il y a lieu) Nombre de rencontres de jumelage à venir : _____
8. Âge : _____
9. Pays d'origine : _____
10. Langue maternelle : _____
11. Langues parlées : _____
12. Dernier diplôme obtenu : _____
13. (Pour les personnes étudiantes en français) Niveau de compétence en français :

14. (S'il y a lieu) Catégorie d'immigration (1^{re}, 2^e, 3^e génération) :

15. (S'il y a lieu) Date d'arrivée au Québec : _____
16. Pays d'origine des parents : _____

ANNEXE F

MAQUETTE DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Personnes étudiantes en développement de carrière

1. Je me présente et je communique les infos de base : remerciements, entrevue confidentielle, pas de bonnes ou de mauvaises réponses, répondre au mieux de ses connaissances, discussion et recherche d'informations, questions pour préciser ou pour clarifier certains éléments.
2. J'aimerais mieux vous connaître pour commencer l'entrevue. Pourriez-vous me parler de vous, de vos études, de vos projets professionnels?
3. Durant les rencontres, si vous aviez un objectif avec votre jumeau/jumelle, quel serait votre objectif d'après vous ?
4. Comment les rencontres de jumelage se sont-elles déroulées ? Qu'est-ce qui s'est passé durant ces rencontres ? Durant chacune des rencontres ?
5. Qu'est-ce que vous avez aimé et qu'est-ce que vous n'avez pas aimé durant ces rencontres ? Pourquoi ?
6. Qu'est-ce que vous avez appris durant ces rencontres ?
7. La communication interculturelle, c'est 2 personnes de cultures différentes qui se rencontrent et parlent entre elles. Qu'est-ce qui est différent dans cette conversation qui ne se trouvera pas avec une personne de sa propre culture ?
8. Les ruptures de communication sont fréquentes dans toute conversation. Parlez-moi des moments de rupture de communication entre vous durant les conversations entre jumelles/jumeaux? Selon vous, à quoi cela est dû ? Comment avez-vous surmonté ces difficultés ?
9. Comment votre jumeau/jumelle a-t-il parlé de sa langue et de sa culture durant les rencontres ?
 - a. Qu'est-ce qui a été dit ?
 - b. En avez-vous tenu compte durant votre intervention ? Pourquoi ?
 - c. En avez-vous tenu compte dans la lecture des documents d'employabilité ? Pourquoi ?
10. Avez-vous discuté au sujet des CV ou des lettres de présentation? Avez-vous regardé les documents de son pays d'origine ensemble ? Comment étaient ces documents ? Qu'est-ce qui était différent des documents d'ici ?
11. Durant les rencontres de jumelages, avez-vous travaillé sur des documents écrits autres que les CV et les lettres du pays d'origine ?
 - a. Si oui, lesquels ? Qu'est-ce que vous avez travaillé dans ces documents ? Comment avez-vous travaillé sur ces documents ? Comment ce travail s'est déroulé ?
 - b. Sinon, pourquoi ?
12. Avez-vous lu des textes écrits par votre jumeau/jumelle (courriels, textes, etc.)?
 - a. Si oui, lesquels ? Comment avez-vous réagi à la lecture de ces textes ?
 - b. Avez-vous rencontré des difficultés à la lecture de ces textes ? Si oui, comment avez-vous surmonté ces difficultés ? Sinon, pourquoi d'après vous ?

13. Quel a été votre rôle comme intervenante pour travailler ces écrits ?
14. J'aimerais faire une synthèse de notre discussion. Si je comprends bien... Est-ce exact ? Avez-vous des éléments à ajouter ?
15. Demande de contacter la personne participante pour obtenir des documents supplémentaires.
16. Remerciements pour la rencontre. Suites de la recherche.

ANNEXE G

MAQUETTE DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Personnes étudiantes en français langue seconde

1. Je me présente et je communique les infos de base : remerciements, entrevue confidentielle, pas de bonnes ou de mauvaises réponses, répondre au mieux de ses connaissances, discussion et recherche d'informations, questions pour préciser ou pour clarifier certains éléments.
2. J'aimerais mieux vous connaître pour commencer l'entrevue. Pourriez-vous me parler de vous, de vos origines, de votre parcours, de vos études, de vos projets professionnels?
3. Durant les rencontres, si vous aviez un objectif avec votre jumeau/jumelle, quel serait votre objectif d'après vous ?
4. Comment les rencontres de jumelage se sont-elles déroulées ? Qu'est-ce qui s'est passé durant ces rencontres ? Durant chacune des rencontres ?
5. Qu'est-ce que vous avez aimé et qu'est-ce que vous n'avez pas aimé durant ces rencontres ? Pourquoi ?
6. Qu'est-ce que vous avez appris durant ces rencontres ?
7. La communication interculturelle, c'est 2 personnes de cultures différentes qui se rencontrent et parlent entre elles. Qu'est-ce qui est différent dans cette conversation qui ne se trouvera pas avec une personne de sa propre culture ?
8. Les ruptures de communication sont fréquentes dans toute conversation. Parlez-moi des moments de rupture de communication entre vous durant les conversations entre jumelles/jumeaux? Selon vous, à quoi cela est dû ? Comment avez-vous surmonté ces difficultés ?
9. Comment votre jumeau/jumelle a-t-il parlé de sa langue et de sa culture durant les rencontres ?
 - a. Qu'est-ce qui a été dit ?
10. Comment avez-vous parlé de votre langue et de sa culture avec votre jumeau/jumelle durant les rencontres ?
 - a. En a-t-il tenu compte durant vos rencontres ? Pourquoi ?
 - b. En a-t-il tenu compte dans la lecture des documents d'employabilité ? Pourquoi ?
11. Avez-vous discuté le sujet des CV ou des lettres de présentation? Avez-vous regardé les documents de votre pays d'origine ensemble ? Comment étaient ces documents ? Qu'est qui était différent des documents d'ici ?
12. Durant les rencontres de jumelages, avez-vous travaillé sur des documents écrits autres que les CV et les lettres de votre pays d'origine ?
 - a. Si oui, lesquels ? Qu'est-ce que vous avez travaillé dans ces documents ? Comment avez-vous travaillé sur ces documents ? Comment ce travail s'est-il déroulé ?
 - b. Sinon, pourquoi ?

13. Avez-vous envoyé des textes écrits par votre jumeau/jumelle (courriels, textes, etc.)?
 - a. Si oui, lesquels ? Comment a-t-il réagi à la lecture de ces textes ?
 - b. A-t-il rencontré des difficultés à la lecture de ces textes ? Si oui, comment avez-vous surmonté ces difficultés ? Sinon, pourquoi d'après vous ?
14. J'aimerais faire une synthèse de notre discussion. Si je comprends bien... Est-ce exact ? Avez-vous des éléments à ajouter ?
15. Demande de contacter la personne participante pour obtenir des documents supplémentaires.
16. Remerciements pour la rencontre. Suites de la recherche.

ANNEXE H

GRILLE THÉMATIQUE POUR L'ANALYSE

Théorie	Thème	Code	Définition
Réalité culturelle et herméneutique de la voix	Trajectoire personnelle	Parcours personnel	Parcours personnel pertinent pour la discussion et la rédaction du CV. Éléments du parcours personnel incluant la famille, les ancêtres, les proches, les amis, etc.
		Parcours linguistique	Parcours linguistique pertinent pour la discussion et la rédaction du CV. Éléments du parcours linguistique incluant les langues maîtrisées, les formations linguistiques, les insécurités linguistiques, etc.
		Parcours migratoire	Parcours migratoire pertinent pour la discussion et la rédaction du CV. Éléments du parcours migratoire incluant les raisons d'immigration, les étapes pré-migratoires, les étapes post-migratoires, etc.
		Parcours professionnel	Parcours professionnel pertinent pour la discussion et la rédaction du CV. Éléments du parcours professionnel incluant les études, l'expérience professionnelle, les obstacles à l'emploi, les réussites et les échecs professionnels, etc.
	Perspective interculturelle	CV comme artefact culturel	Documents étant des produits culturels, c'est-à-dire issus des traditions culturelles propres à un groupe. CV et documents d'emploi caractéristiques d'une culture donnée.
		Déclaration sur la culture	Discours sur la culture, les idéologies, les préjugés, la discrimination, etc. Toute déclaration sur une ou plusieurs cultures en particulier.
Écriture Genre textuel	Connaissances sur l'écriture du CV	Pratiques d'écriture	Écriture complète, non-écriture, écriture partielle, écriture individuelle, réécriture, etc. Toutes les étapes ou les actions d'écriture du CV (envoi du texte et révision, écriture à tour de rôle).
		Conventions rédactionnelles	Normes sur le CV qui correspondent à l'adoption d'une série d'actions en rédaction pour obtenir l'approbation ou le soutien des autres, des lecteurs. Normes d'écriture qui sont adoptées dans un contexte culturel précis.
		Stratégies rédactionnelles	Actions prises visant à améliorer le CV du candidat ou la conformité du CV. Actions prises pour appliquer ou rejeter les conventions rédactionnelles tout en incluant des éléments de la trajectoire personnelle du candidat.
Réception	Connaissances sur la réception du CV	Pratiques de lecture	Actes de lecture du CV : lecture complète, individuelle ou partielle, non-lecture, relecture, etc. Toutes les étapes ou les actions du lecteur (lecture rapide, lecture en séries, lecture à l'écran, etc.).
		Conventions interprétatives	Normes pour la lecture et l'interprétation du CV. Normes qui correspondent à l'adoption d'une série de réponses à la lecture du CV. Normes dans un contexte culturel précis.
		Lecteur imaginé	Le lecteur de CV qui est imaginé par un lecteur réel ou un scripteur. Commentaires, représentations, actions imaginées de la personne qui lira potentiellement et/ou éventuellement le CV.

ANNEXE I

CV DE FANG (CAS 1)

Fang

Adresse | ☎ numéro de téléphone | ✉ courriel

OBJECTIF PROFESSIONNEL ET SYNTHÈSE DE L'EXPÉRIENCE

Aimant relever de nouveaux défis, j'aspire à faire partie d'une équipe stimulante et à obtenir un poste en tant que commis comptable, technicienne comptable ou commis de bureau.

- 11 ans d'expérience comme comptable spécialiste
- 10 ans d'expérience dans le domaine des exportations et importations
- Langues parlées et écrites : français, anglais et mandarin chinois
- Compétences informatiques : Word, Outlook, PowerPoint, Excel, Quickbooks, SAP

EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

Nom de l'entreprise, Chine

2008-2016

Comptable

- Vérifier les rapports de ventes et les registres émis par toutes les divisions de l'entreprise
- Gestion des comptes fournisseurs et clients
- Superviser l'ensemble du processus des institutions des dossiers de crédit des clients
- Examiner les dépenses remboursables des employés
- Préparer les rapports mensuels d'impôts
- Remplir la déclaration fiscale annuelle
- Analyser les états financiers internes et effectuer les tâches de fin de mois
- Superviser les gestions des actifs, la prise d'inventaire
- Organiser les frais d'analyse et de contrôle trimestriel

Nom de l'entreprise, Chine

2005-2008

Comptable

- Facturer les clients et émettre les payes, les taxes et les autres factures
- Effectuer le suivi des coûts de contrats
- Rédiger différents rapports pour la direction et faire la conciliation bancaire
- Préparer les impôts ainsi que les dossiers de fin de mois et d'année
- les paiements et les déclarations de revenus au bureau des impôts
- Contacter les clients pour vérifier des informations sur leur facture et leurs impôts
- Gérer l'inventaire

Nom de l'organisme employeur, Chine

1996-2004

Policière

FORMATION ACADÉMIQUE

Diplôme de baccalauréat en droit

1999-2002

Nom de l'université

Diplôme d'études collégiales - Spécialité : Comptabilité

1993-1998

Nom du collège

Diplôme d'études professionnelles - Spécialité : Comptabilité

1992-1994

Nom du collège

ATOUTS DISTINCTIFS

- Excellent esprit d'équipe
- Très bonne maîtrise et compréhension des calculs
- Grand sens des responsabilités
- Communique efficacement avec autrui
- Honnête, proactive et motivée au travail
- Grande capacité d'adaptation et d'apprentissage
- Autodiscipline marquée

ANNEXE J

INCIDENT DE NÉGOCIATION INTERCULTURELLE POUR LE CAS 1

Lignes

- 1 *Rosalie:* Ok, d'accord. Puis ça, ici, je trouve ça assez pertinent quand
2 même. Parce que...
3 *Fang:* Pertinent ?
4 *Rosalie:* Oui. Pertinent dans le sens où...le fait que vous ayez été
5 policière en Chine. Mais ça fait en sorte que vous connaissez quand
6 même bien les lois, que vous êtes capable de respecter les lois.
7 *Fang:* Oui, oui, bien sûr ! Les règles.
8 *Rosalie:* Oui, c'est ça, les règles et tout ça. Donc, à ce moment-là, peut-
9 être que vous pourriez faire la même chose que les deux expériences ici et
10 mettre quelques compétences. Je ne sais pas.
11 *Fang:* Plus précis ?
12 *Rosalie:* Oui, c'est ça, plus exact. Qu'est-ce que vous faisiez en tant que
13 policière en Chine ? Parce que peut-être que le travail est différent d'être
14 policier ici.
15 *Fang:* Euh...
16 *Rosalie:* Ok, donc, moi, j'ajouterais peut-être 4 ou 5 points, justement.
17 *Fang:* Mm-hmm.
18 *Rosalie:* Ok?
19 *Fang:* Mm-hmm.
20 *Rosalie:* Je ne sais pas ce que vous en pensez, mais je ne sais pas si c'est
21 vraiment nécessaire. C'est sûr qu'habituellement dans un CV quand on
22 écrit les expériences professionnelles et qu'on met des compétences en
23 dessous, c'est toujours bien. Pour toutes les expériences, on met quand
24 même des descriptions.
25 *Fang:* Je ne sais pas, ce n'est pas nécessaire. Parce que...
26 *Rosalie:* Dans ce cas-là...
27 *Fang:* C'est très différent.
28 *Rosalie:* Ok, dans ce cas-là, je vous demanderais est-ce que c'est
29 nécessaire que vous écriviez ça sur votre CV ?
30 *Fang:* Euh... je ne pense pas.
31 *Rosalie:* Vous ne croyez pas ?
32 *Fang:* Non, pas besoin d'être très, très précis.
33 *Rosalie:* Oui, c'est déjà assez précis avec ces deux emplois-là, c'est ça ?
34 *Fang:* Oui.
35 *Rosalie:* Donc, vous l'enlèveriez tout simplement, c'est ça ?

Lignes

36 *Fang*: Oui, oui.
37 *Rosalie*: Ok. Ça peut être ça aussi. Ça peut être aussi une solution,
38 effectivement. Puis, de toute manière, au Québec, les CV habituellement,
39 on garde des expériences de travail qui datent de 10 ans ou moins.
40 *Fang*: Mm-hmm.
41 *Rosalie*: Donc, à ce moment-là, étant donné que ça fait quand même déjà
42 un certain temps, ça fait presque une quinzaine d'années.
43 *Fang*: Oui.
44 *Rosalie*: On peut l'enlever tout simplement parce que vous avez quand
45 même beaucoup d'expérience en comptabilité. Puis, c'est ça que vous
46 cherchez.
47 *Fang*: Mais ça va donner au patron une confiance, c'est tellement à mon
48 avantage.
49 *Rosalie*: Quel avantage ? De quel avantage vous parlez ?
50 *Fang*: Comme je vous l'avais dit, respecte les règles, respecte les lois.
51 Oui, je suis toujours dans...comment dire ? Travailler en équipe,
52 etcetera.
53 *Rosalie*: Est-ce que vous faisiez ça aussi quand vous étiez comptables ?
54 Travailler en équipe ? Suivre les règles ?
55 *Fang*: Oui, oui, bien sûr.
56 *Rosalie*: Ok, parce que c'est quelque chose que vous allez retrouver de
57 toute façon dans ces deux-là.
58 *Fang*: Oui, mais c'est l'évidence.
59 *Rosalie*: Oui, ben oui. Oui, mais en même temps, on n'a pas vraiment une
60 idée de ce que vous faisiez, étant donné qu'il n'y a pas de détails
61 vraiment.
62 *Fang*: Mm-hmm.
63 *Rosalie*: Ok? Parce qu'ici, c'est très important en fait.
64 *Fang*: Mm-hmm.
65 *Rosalie*: On aime quand on voit ce que vous faisiez, donc les
66 compétences.
67 *Fang*: Mm-hmm.
68 *Rosalie*: Exactement, donc les tâches le rôle que vous aviez. Donc, c'est
69 sûr que oui. Quand on regarde policière, on se dit qu'ici aussi on a des
70 policiers, on s' imagine que c'est à peu près la même chose.
71 *Fang*: Oui.
72 *Rosalie*: Mais en même temps, ça fait quand même un certain temps.
73 *Fang*: Mm-hmm.
74 *Rosalie*: Puis, c'est plus ou moins en lien avec le reste.
75 *Fang*: Mm-hmm.
76 *Rosalie*: Donc, je me dis, si vous ne voulez pas détailler ce poste-là, peut-
77 être que ce que vous voulez mettre en preuve ici, vous pourriez le mettre
78 en évidence ailleurs dans votre CV. Comme dans la synthèse de

Lignes

79 l'expérience ou dans atout distinctif. Vous pouvez parler du respect des
80 règles, du respect des...
81 *Fang*: Ce n'est pas très fort, c'est... J'ai écrit comme ça. Je montre, euh,
82 j'étais policière. Ce sera très fort.
83 *Rosalie*: Ok. D'accord.
84 *Fang*: "J'ai été policière". [rire]
85 *Rosalie*: [rire]
86 *Fang*: Il faut le dire comme ça.
87 *Rosalie*: Mais vous êtes fière en fait d'avoir été policière ?
88 *Fang*: Oui, bien sûr.
89 *Rosalie*: Oui, oui, c'est ça. Ça fait partie de vous ? Ça fait partie de votre
90 identité.
91 *Fang*: De toute ma vie.
92 *Rosalie*: Oui, c'est ça, exact. Vous l'avez fait quand même 8 ans.
93 *Fang*: Oui, oui.
94 *Rosalie*: Ok, à ce moment-là, il n'y a pas de problème. Vous pouvez
95 garder.
96 *Fang*: Je préfère rester comme ça.

ANNEXE K

CV DE RIMA (CAS 2)

Rima

Adresse

Numéro de téléphone

Adresse courriel

OBJECTIF :

Préposée aux bénéficiaires qui souhaite être active au sein de la société en effectuant du bénévolat dans le secteur de la santé et souhaitant élargir son nombre de contacts professionnels.

Formation Scolaire:

Études de perfectionnement en français langue seconde 2016-2018
Nom de l'université, Montréal

Attestation de formation de préposés aux bénéficiaires. 2016
Nom du collège, Montréal

Baccalauréat en sciences infirmières 2006
Nom de la faculté et de l'université, ville (Iran)

Diplôme d'études secondaires
Nom du lycée, ville (Iran)

Engagement social :

Assistante réalisatrice 2018
Nom de l'organisme, Montréal

- Aider les acteurs pour leur performance

Enseignante en astronomie 2017
Nom de l'organisme, Montréal

- Préparer les cours
- Enseigner l'astronomie

Rima

Numéro de téléphone

Expériences de Travail :

Infirmière :

Unité de transplantation de rein

2007-2012, 2015-2016

Nom de l'hôpital, ville (Iran)

- Mettre à jour et gérer les dossiers des patients.
- Communiquer les étapes du traitement aux patients.
- Effectuer l'ensemble des tâches médicales liées aux maladies rénales. (injection, chimiothérapie, hémodialyse)

Infirmière :

Nom de l'unité de soin

2012-2015

Nom de l'hôpital, ville (Iran)

- Mettre à jour et gérer les dossiers des patients
- Communiquer les étapes du traitement aux patients.
- Effectuer l'ensemble des tâches médicales liées aux maladies cardiaques.
- Surveiller les signes vitaux du patient.

Loisirs et Intérêts personnels :

- Astronomie
- Musique
- Patin à roulettes
- Natation
- Photographie
- Théâtre

ANNEXE L

INCIDENT DE NÉGOCIATION INTERCULTURELLE POUR LE CAS 2

Lignes

- 1 *François* : Ici, il y a une section aussi, engagement social/bénévolat,
2 parce que, si je ne me trompe pas, tu en as déjà fait ici.
3 *Rima* : Mm-hmm.
4 *François* : Tu as fait, euh. Tu ne m'as pas dit que tu avais donné un cours,
5 euh, dans ta communauté iranienne ?
6 *Rima* : Ah ! Oui, oui, oui.
7 *François* : C'est du bénévolat. C'est quelque chose que tu peux écrire
8 dans ton CV.
9 *Rima* : Je pense que ce n'est pas important que, dans la société
10 québécoise, tu as fait une chose dans une société persophone.
11 *François* : Tu l'as fait au Québec ?
12 *Rima* : Oui
13 *François* : Ce n'était pas au Québec ?
14 *Rima* : Oui.
15 *François* : Bien, oui, c'est pertinent !
16 *Rima* : [rire]
17 *François* : Ok. Dans le fond, pourquoi, toi, pourquoi tu as l'impression
18 que ce n'est pas pertinent ? Pour quelle raison ?
19 *Rima* : Parce que je pensais que, euh, une chose comme le bénévolat doit
20 être dans la société québécoise avec les francophones ou les anglophones.
21 *François* : Ok. Ok. Fait que tu as l'impression que ça ne serait pas
22 pertinent...
23 *Rima* : Parce que j'enseigne l'astronomie, c'est une chose plus, euh,
24 individuelle, plus personnelle, c'est comme un loisir pour moi.
25 *François* : Oui.
26 *Rima* : C'est ça.
27 *François* : Oui, c'est sûr que tu as...
28 *Rima* : Je ne sais pas si c'est du bénévolat ou non.
29 *François* : C'est du bénévolat parce que, oui, je comprends... Je peux
30 comprendre ton inquiétude, ta perception...
31 *Rima* : Parce que, quand je travaille, j'ai collaboré, j'ai une collaboration
32 avec les groupes de théâtre iraniens.
33 *François* : Ok.
34 *Rima* : Mais si c'est du bénévolat, je ne sais pas.
35 *François* : Ça pourrait. Parce que, dans le fond, du bénévolat, c'est toutes
36 les activités, les activités un peu... Ce n'est pas du professionnel que tu
37 fais. Ce sont des équivalents dans un sens. Toi, tu as fait une activité
38 professionnelle en sol québécois. Même si c'est avec une communauté

Lignes

39 iranienne, tu enseignais peut-être en perse, mais tu sais, même si c'est
40 avec une communauté iranienne, c'est une expérience au Québec.
41 *Rima* : Ah ! [rire]
42 *François* : C'est différent. C'est quelque chose que... Peut-être tu ne vois
43 pas la pertinence dans le sens : « J'ai enseigné l'astronomie. ». Ça va
44 bien, ça demande d'autres aptitudes que de donner des directions. Tu sais,
45 de prendre ça : « Je suis capable d'enseigner, je suis capable de
46 transmettre de l'information. Je suis capable de... le théâtre ». Mais je ne
47 sais pas ce que tu fais en théâtre, mais : « Je suis capable » ... Je ne sais
48 pas si c'est d'organiser, c'est une organisation ou quoi que ce soit.
49 *Rima* : Mm-hmm.
50 *François* : Ce sont des choses comme ça... Ça démontre de l'engagement
51 social. Ça démontre aussi que, mettons, si on a affaire à une association,
52 ça démontre que tu t'engages déjà, tu es quelqu'un qui s'engage,
53 quelqu'un qui fait ça, donner à sa communauté, donner aux autres. Fait
54 que ça démontre du sérieux.
55 *Rima* : Mm-hmm. Ok.

ANNEXE M

CV DE CLEMENCIA (CAS 3)

Compétences informatiques : Suite Office, réseaux sociaux
(Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat)
Langues parlées et écrites : Français, espagnol et anglais

OBJECTIF

Professionnelle en communication ayant plusieurs années d'expériences autant dans les communications écrites, télévision et radio désirant obtenir le poste de conseillère en communication.

CHAMPS DE COMPÉTENCES

Rédaction et communication écrites

- ✍ Rédaction des documents divers : communiqué de presse, articles des journaux, articles publicitaires, affiches, dépliants;
- ✍ Production de documents institutionnels;
- ✍ Correction de documents divers.

Réseaux sociaux

- ✍ Rédiger des nouvelles et les transmettre via divers réseaux sociaux;
- ✍ Faire la veille de réseaux sociaux;
- ✍ Gestion de nouvelles dans les médias sociaux.

Organisation d'événements

- ✍ Organisation, couverture et promotion d'événements;
- ✍ Recrutement de bénévoles;
- ✍ Planification des événements corporatifs;
- ✍ Organisation de campagnes de promotion et sensibilisation.

Gestion

- ✍ Gestion de groupes (1-60 personnes);
- ✍ Gestion et coordination des équipes de travail;
- ✍ Gestion de budget et d'échéancier;
- ✍ Établissement de stratégie et de relation média.

Enseignement

- ☐ Élaboration des plans de cours et de matériel informatif;
- ☒ Suivre une démarche systématique comprenant des exposés des démonstrations, des discussions en groupe, des travaux en laboratoire, des ateliers;
- ☐ Supervision de projet individuel ou de groupes;
- ☐ Élaboration et notation des examens et des travaux;

EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

Monitrice au programme d'espagnol - 1er cycle	2017 – à ce jour
Journaliste-Éditrice (Bénévole)	2017 – à ce jour

Assistant de presse	Venezuela	2013 – 2015
Chef de presse	Venezuela	2012 – 2013
Conseillère experte en communication	Venezuela	2009 – 2011
Enseignante en langues et communication	Venezuela	2011 – 2012
Directrice de diffusion	Venezuela	2007 – 2009
Enseignante en langues et journalisme	Venezuela	2002 – 2005
Directrice du département de presse radio et télévision	Venezuela	2000 – 2001
Journaliste	Venezuela	2000 – 2007

FORMATION ACADÉMIQUE

Doctorat en sciences de la gestion	Venezuela	2014
Reconnu par l'évaluation comparative du Québec		XXXX
Spécialiste en gestion des médias	Venezuela	2007
Diplôme universitaire en communication sociale	Venezuela	2000

PERFECTIONNEMENT

Certificat de perfectionnement en français langue seconde	Montréal	2018
---	----------	------

BÉNÉVOLAT

Animation de la campagne <i>Marmites de Noël</i> ,		2016
--	--	------

Références fournies sur demande

ANNEXE N

INCIDENT DE NÉGOCIATION INTERCULTURELLE POUR LE CAS 3

Lignes

- 1 *Charlotte* : Ben, on est encore en communication, genre. Fait que si on
2 faisait... Mettons, je vais prendre... C'est vraiment pour des catégories de
3 compétences. De façon générale, euh, tu vas avoir de la rédaction.
4 *Clemencia* : Hmm, mmm.
5 *Charlotte* : Fait que dans la rédaction, moi je te ferais une catégorie, puis
6 je donnerais des choses que j'ai faites. Si tu vois ici, on en a. Rédiger des
7 reportages. Quelque chose que tu as fait.
8 *Clemencia* : Hmm, mmm.
9 *Charlotte* : De la correction, c'est quelque chose que tu as fait. [...]
10 Communication écrite là. Ensuite, bon, il y a les réseaux sociaux qui
11 seraient à avoir dans tes compétences. Fait que de façon générale, ça va
12 toucher au moins, euh, je pense deux emplois sur trois. On met, on parle
13 des réseaux sociaux...
14 *Clemencia* : Hmm, mmm.
15 *Charlotte* : Et puis, ça serait de noter ici, ce que tu as fait en réseau social.
16 *Clemencia* : Bien, je ne pense pas que ça va être... parce que j'écrivais
17 des nouvelles sur les réseaux sociaux.
18 *Charlotte* : Oui.
19 *Clemencia* : J'ajoutais une photo quand je travaillais à la télévision ou
20 comme journaliste ou chef de presse pour le gouvernement. J'écrivais
21 comme un « résumé », mais pas plus de quarante mots.
22 *Charlotte* : As-tu fait la gestion d'abonnés, avec des abonnés ou l'aspect
23 marketing un peu des réseaux sociaux pour attirer le...
24 *Clemencia* : Non, non, non. C'est plutôt de... écrire un résumé de
25 nouvelles sur les réseaux sociaux pour- comme, faire la publicité
26 institutionnelle.
27 *Charlotte* : Ok.
28 *Clemencia* : Oui. Pour mobile, tous les travaux que je faisais à ce
29 moment-là pour le gouvernement.
30 *Charlotte* : Ok. Bien, c'est pas mal ça qu'on cherche. Tu vois dans celle-
31 là, ce n'est pas du- du HTML qu'on veut, c'est vraiment genre
32 promouvoir, ici c'est l'université, [au collège], c'est promouvoir le cégep.
33 *Clemencia* : Hmm, mmm.
34 *Charlotte* : Fait que c'est un peu ça. Euh, on pourrait le mettre dans
35 communication écrite, faire « gestion et rédaction de réseaux sociaux ».
36 *Clemencia* : Hmm, mmm.

Lignes

37 *Charlotte* : Euh, si on ne fait pas de catégorie, je le mettrai là. Parce que
 38 c'est important, on en parle beaucoup. Puis entre parenthèses, ou en haut
 39 ici, c'est genre, on écrit détaillé. C'est important de nommer quel réseau
 40 social tu as utilisé. Bon, Facebook, Twitter... Si tu as utilisé...
 41 *Clemencia* : Hmm, mmm.
 42 *Charlotte* : Euh, Instagram, n'importe quoi. C'est intéressant parce qu'on
 43 en parle ici. Euh... On parle ici des photos. Tu vois ici on parle de
 44 plateformes, de médias numériques.
 45 *Clemencia* : Et... Ah! J'ai rédigé l'information- l'information
 46 institutionnelle. Je ne sais pas...Institutionnelle... et les transmettre via les
 47 médias sociaux. [Inaudible] ...communication, mais ça, c'est une autre
 48 chose.
 49 *Charlotte* : Oui. Ça, ça serait autre chose.
 50 *Clemencia* : Oui. C'est coordination [inaudible] informatique...
 51 *Charlotte* : Oui.
 52 *Clemencia* : ...autre chose. Hmm, mmm, assurer le contrôle de la qualité
 53 des nouvelles dans les médias sociaux : rédiger, contrôler la qualité des
 54 nouvelles...
 55 *Charlotte* : Gestion, oui. Tu peux le mettre dans gestion.
 56 *Clemencia* : Gestion. Sûrement.
 57 *Charlotte* : Oui, gestion de réseaux sociaux parce que c'est un peu ça
 58 qu'on disait.
 59 *Clemencia* : Mais ici, pour réseaux sociaux, et ici, [il faut] écrire gestion.
 60 *Charlotte* : Tu pourrais mettre une catégorie « réseaux sociaux », faire
 61 rédaction, gestion. Il y a...on appelle aussi la veille des réseaux sociaux.
 62 Dans le fond, c'est de voir les nouvelles qui vont sortir, puis de
 63 promouvoir nos choses. Ça pourrait être aussi « promouvoir, euh, une
 64 image ». Tu sais, si tu gères le réseau social, l'objectif est de promouvoir
 65 son image, de le faire connaître et de transmettre l'information, donc si on
 66 le met dans la catégorie, c'est généralement ça qu'on veut dire.
 67 *Clemencia* : Je- [rire]. Rédiger des nouvelles... et transmettre.
 68 *Charlotte* : Oui, transmettre l'information, euh, promouvoir l'image...
 69 S'assurer du contrôle de la qualité, dans le fond c'est, euh, ça peut être
 70 veille des réseaux sociaux. Donc, s'assurer que tout est conforme, que
 71 tout fonctionne bien [...].
 72 *Clemencia* : Hmm, mmm.
 73 *Charlotte* : S'assurer que l'image est bonne, dans le fond.
 74 *Clemencia* : Donc, faire la veille.
 75 *Charlotte* : La veille des réseaux sociaux.
 76 *Clemencia* : Oui.
 77 *Charlotte* : Oui, ça se dit. C'est nouveau. [rire]
 78 *Clemencia* : Oui, oui, je l'ai vu. On dit : veille des réseaux sociaux. On
 79 dit faire la veille...

Lignes

80 *Charlotte* : Exactement, oui. Ou ça peut être juste veille. Juste faire la
 81 veille. C'est comme dépendamment comment on va commencer nos
 82 phrases dans les compétences...
 83 *Clemencia* : Hmm, mmm.
 84 *Charlotte* : ...euh, si on va dans les verbes à l'infinif...
 85 *Clemencia* : Ok.
 86 *Charlotte* : Fait que... c'est juste de s'assurer que ça va se suivre. Euh,
 87 dans la rédaction...
 88 *Clemencia* : Tu me dis que c'est meilleur d'écrire.... C'est mieux d'écrire
 89 et gestion, et... ou contrôle de qualité des nouvelles dans les réseaux
 90 sociaux ou gestion des...
 91 *Charlotte* : Gestion. Ouais, gestion. Gestion des nouvelles des réseaux
 92 sociaux.
 93 *Clemencia* : Oui.
 94 *Charlotte* : Parce que la veille des réseaux veut un peu dire la même
 95 chose que contrôle de qualité. S'assurer que tout est conforme... Ok. Tu
 96 vois à date, tu comptes avoir d'autres choses qu'on va mentionner dans
 97 l'autre catégorie. Comme communication écrite. Donc, correction,
 98 rédaction. Il y avait aussi des conceptions de certains supports. Entre
 99 autres, euh... couverture d'événements.
 100 *Clemencia* : Dire ici formation, euh...
 101 *Charlotte* : Euh, ça peut être rédaction de documents divers, parce que tu
 102 as autant fait des documents plus, euh, institutionnels, gouvernementaux
 103 que tout ce qui est journal aussi qui est un peu moins, euh, je te dirais
 104 formel.
 105 *Clemencia* : Hmm, mmm.
 106 *Charlotte* : Fait que, c'est divers supports. Tu pourrais mettre entre
 107 parenthèses communiqué de presse, euh, article de journal, euh...
 108 *Clemencia* : Des documents comment?
 109 *Charlotte* : Euh. [rire] Divers.
 110 *Clemencia* : Comme divers mais [inaudible].
 111 *Charlotte* : D-I-V-E-R-S. Ça veut dire encore plusieurs catégories.
 112 *Clemencia* : Ok.
 113 *Charlotte* : [rire].
 114 *Clemencia* : Ah divers, de diversité.
 115 *Charlotte* : [rire]
 116 *Clemencia* : Je n'avais pas compris
 117 *Charlotte* : [Inaudible].
 118 *Clemencia* : Oui, oui je n'étais pas... mais, il y a beaucoup de choses de
 119 nouveau. Et j'écris donc quoi ?
 120 *Charlotte* : Oui. Ça pourrait être des communiqués de presse, euh ensuite,
 121 euh, tu as fait euh, des articles de journaux, euh. Si je viens ici, on parle
 122 de...tu vois, ici on parle de rédaction, donc tout ce qui plus, euh,

Lignes

- 123 conventionnel, affiches, dépliants, brochures. Dans le fond, on est
 124 beaucoup plus dans ce qui, euh, moins conventionnel, donc plus... Plus ce
 125 qui est journal.
 126 *Clemencia* : Hmm, mmm.
 127 *Charlotte* : Mais à l'inverse, tout ce qui est plus aussi gouvernemental là,
 128 euh, budget et tout, médias, là on entre... Tu sais, tout ce qui est, euh,
 129 presse, donc ici... [...] Ensuite... bon, les budgets. Est-ce que tu en as...
 130 Bien, tu en as déjà fait à la maison, ça c'est sûr. En as-tu fait dans le cadre
 131 du travail ?
 132 *Clemencia* : Et...Hum.
 133 *Charlotte* : Budget... Échéancier, ça oui...
 134 *Clemencia* : J'ai travaillé sur... Je faisais aussi le budget pour le...
 135 *Charlotte* : Ok. Fait que on pourrait mettre...
 136 *Clemencia* : Mais ici, je vais mettre deux points...
 137 *Charlotte* : Oui. On va y aller... Euh, conception, bon, rédaction, euh...
 138 *Clemencia* : Mais il y a un sujet pour ça, organiser des conférences, des
 139 événements.
 140 *Charlotte* : Moi, j'irais dans, euh, création d'événements...
 141 *Clemencia* : Ah oui.
 142 *Charlotte* : ...gestion d'événements. Parce que tu as fait de la couverture...
 143 *Clemencia* : Hum, hum.
 144 *Charlotte* : ...de choses. Tu as organisé des conférences, puis de faire des
 145 entrevues. Euh, j'imagine aussi que tu as fait la promotion des fois
 146 d'événements, donc ça serait dans cette catégorie-là, gestion
 147 d'événements, création d'événements ou juste événements. Puis, je
 148 mettrais tout ça là, ici, en dessous. Parce que tu en as quand même
 149 beaucoup de choses dans cette catégorie-là... Je vais regarder pour, euh, la
 150 rédaction... Ça, la rédaction, on n'a pas mis la correction. Là, je...
 151 *Clemencia* : Hmm, mmm. C'était l'élaboration de budgets dans...
 152 *Charlotte* : Euh, on pourrait l'appeler... Tu sais, parce que, ce que je
 153 pourrais voir dans cette catégorie-là. Tu as géré les groupes, tu as géré les
 154 budgets. Fait que, plus gestion.
 155 *Clemencia* : Mais on parle de groupe de travail là, de groupes ou de...
 156 *Charlotte* : Les deux. Tu as géré des... Tu as animé des groupes étudiants,
 157 donc on pourrait dire conférence de presse. Tu es capable d'animer du
 158 monde. Tu es capable de gérer un, un...
 159 *Clemencia* : Mais j'ai déjà eu des groupes de personnes, des élèves, non?
 160 *Charlotte* : Euh... des groupes. Puis je mettrais entre parenthèses...
 161 *Clemencia* : Hmm, mmm.
 162 *Charlotte* : Euh, jusqu'à combien de personnes que tu as gérées?
 163 *Clemencia* : Ah! Si j'étais... si j'étais dans une conférence de presse...
 164 *Charlotte* : Ouais.
 165 *Clemencia* : Je ne sais pas... soixante?

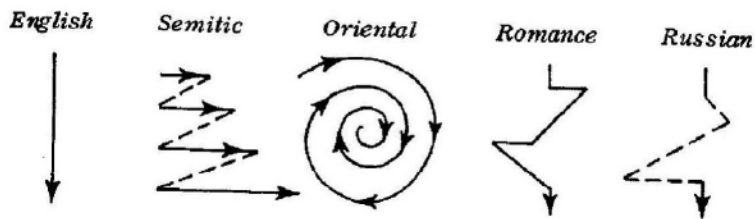
Lignes

166 *Charlotte* : Fait que, on met, euh, un... j'allais dire zéro... [rire] Donc,
167 mettons un à soixante personnes. Tu mets vraiment, comme ça là. Un,
168 tiret, soixante.
169 *Clemencia* : Hmm, mmm. Ok.
170 *Charlotte* : Comme ça, ils vont voir, elle a une bonne...elle est capable de
171 gérer des bons groupes. [rire]
172 *Clemencia* : Oui. Et, pour le- pour le syn- pour les travailleurs, quand
173 j'étais chef de presse...
174 *Charlotte* : Ça, tu vois, je le mettrais ici, euh, gestion d'une équipe de
175 travail. Parce que ça, tu l'as fait, gestion d'une équipe de travail. Ça va
176 aller avec gestion et coordination.
177 *Clemencia* : Et coordination...
178 *Charlotte* : Ouais, d'une équipe.
179 *Clemencia* : Une équipe ou d'équipes de travail? Au pluriel.
180 *Charlotte* : D'une équipe. Parce que dans le fond, dans l'emploi que tu
181 faisais, est-ce que tu gérais plus une équipe ou des équipes?
182 *Clemencia* : Des équipes.
183 *Charlotte* : Ok. Fait que ça va être...
184 *Clemencia* : Parce que quand j'étais chef de presse.
185 *Charlotte* : On va mettre des équipes.
186 *Clemencia* : On avait la radio, la télévision.
187 *Charlotte* : Oui. Euh... Attends ici... Je suis en train d'écrire le texte en
188 même temps... Hum, ensuite, il y avait gestion...
189 *Clemencia* : Des équipes de travail ou des équipes?
190 *Charlotte* : De travail. Oui.
191 *Clemencia* : Hmm, mmm.
192 *Charlotte* : Euh, on avait le budget, la gestion de budget et gestion
193 d'échéancier de travail aussi.
194 *Clemencia* : Hmm, mmm

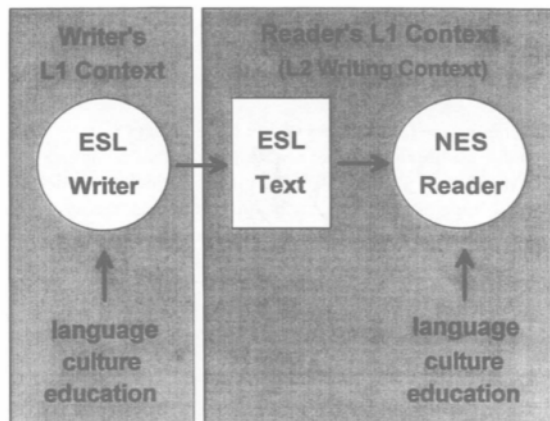
ANNEXE O

CITATIONS EN VERSION ORIGINALE ANGLAISE

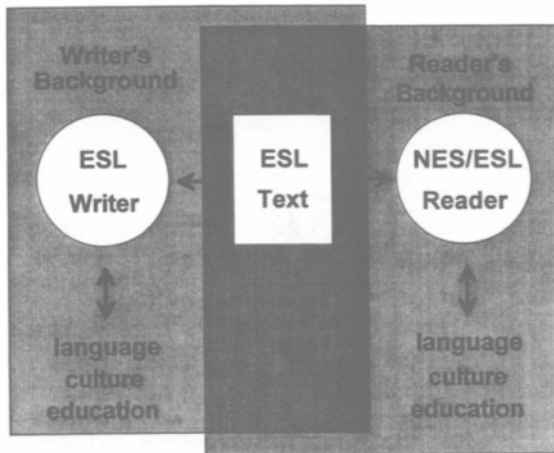
1. « Intercultural communication – communication between people of different cultures – cannot allow the easy assumption of similarity. By definition, members of different cultures experience different organizations of reality, and thus the use of one's self as a predictor of how others will respond to messages is unlikely to be successful. Approaches to communication in cross-cultural situations must guard against inappropriate assumptions of similarity and encourage the consideration of difference » (Bennett, 2013, p. 5).
2. « Our culture provides each of us with a set of standards that govern how, when, what, and even why we communicate » (McDaniel et Samovar, 2015, p. 9).
3. Figure 2.1 Cultural Thought Patterns (Kaplan, 1966, p. 15)



4. Figure 2.2 A Static Theory of L2 Writing (Matsuda, 1997, p. 49)

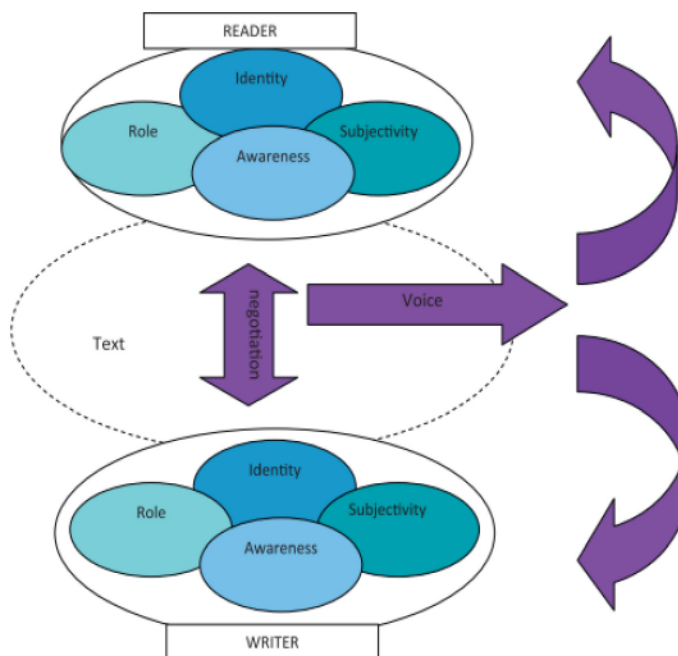


5. Figure 2.3 A Dynamic Model of L2 Writing (Matsuda, 1997, p. 52)

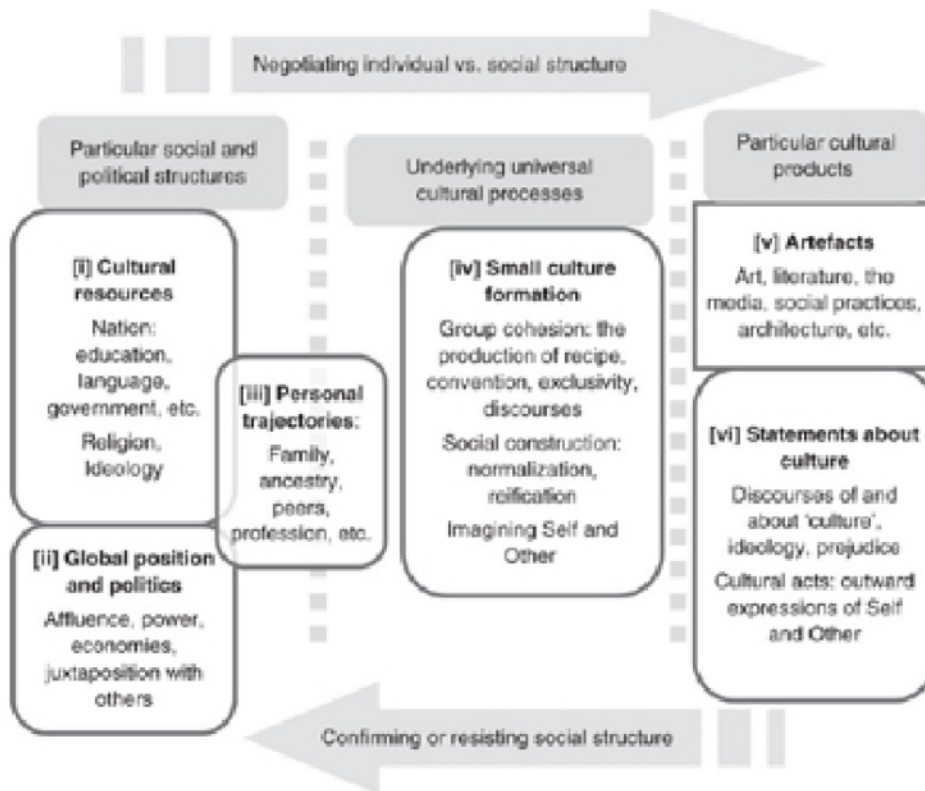


6. « Intercultural rhetoric is defined as the study of written discourse between and among individuals with different cultural backgrounds » (Connor, 2011, p. 2).

7. Figure 2.4 Heuristic for voice analysis (Canagarajah, 2015, p. 124)



8. Figure 2.5 Aspects of cultural reality (Holliday, 2011, p. 129)



9. « Case study research is defined as a qualitative approach in which the investigator explores a real-life, contemporary bounded system (a case) or multiple bounded systems (cases) over time » (Creswell et Poth, 2018, p. 96).
10. « Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data » (Braun et Clarke, 2006, p. 79).
11. Theme is « a shared, multi-faceted meaning, patterned across at least some of a qualitative dataset; encapsulates several related analytic insights, unified by central organising concept or idea; developed initially in reflexive thematic analysis by clustering together codes » (Braun et Clarke, 2022, p. 296).
12. « By an incident is meant any observable human activity that is sufficiently complete in itself to permit inferences and predictions to be made about the person performing the act. To be critical, an incident must occur in a situation where the purpose or intent of the act seems fairly clear to the observer and where its consequences are sufficiently definite to leave little doubt concerning its effects » (Flanagan, 1954, p. 327).

RÉFÉRENCES

- Abasi, A. R. (2012). The pedagogical value of intercultural rhetoric: A report from a Persian-as-a-foreign-language classroom. *Journal of Second Language Writing*, 21(3), 195-220. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.05.010>
- Abasi, A. R. et Akbari, N. (2014). What intercultural rhetoric is and isn't: A response to Xiaoming Li. *Journal of Second Language Writing*, 25, 114-115. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.06.006>
- Adami, H. (2008). L'acculturation linguistique des migrants: des tactiques d'apprentissage à une sociodidactique du français langue seconde. Dans C. Extramiana et J. Sibille (dir.), *Migrations et plurilinguisme en France* (p. 10-15). Éditions Didier.
- Akbari, N. S. (2009). *Intercultural Rhetoric in Higher Education: The Case of Iranian Students' Textual Practices in North American Graduate Schools* [University of Ottawa].
- Allington, D. et Benwell, B. (2012). Reading the Reading Experience. Dans A. Lang (dir.), *From Codex to Hypertext : Reading at the Turn of the Twenty-First Century* (p. 217-234). University of Massachusetts Press.
- Aschliman, C. (2016). Write to Work: The Use and Importance of Writing as Perceived by Business Leaders. *ProQuest Dissertations and Theses*, 129.
- Atkinson, D. (2004). Contrasting rhetorics/contrasting cultures: why contrastive rhetoric needs a better conceptualization of culture. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(4), 277-289. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2004.07.002>
- Atkinson, D. (2012). Intercultural rhetoric and intercultural communication. Dans J. Jackson (dir.), *Routledge handbook of language and intercultural communication* (p. 116-129). Routledge.

- Atkinson, D. (2016). Second language writing and culture. Dans R. M. Manchon et P. K. Matsuda (dir.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (chap. 25, p. 545-565). De Gruyter.
- Bahoya, S. M. M. (2018). *Impact sur style de communication des femmes africaines dans une communication supérieure-subordonnée. Une analyse par la méthode des incidents critiques* [Mémoire, Université du Québec à Trois-Rivière].
- Barsky, R. F. (1997). *Introduction à la théorie littéraire*. Presses de l'Université du Québec.
- Beauregard, J.-P., Arteau, G. et Drolet-Brassard, R. (2020). Testing à l'embauche des Québécoises et Québécois d'origine maghrébine à Québec. Discrimination in the hiring of Quebecers of North African origin in Quebec City. *Recherches sociographiques*, 60(1), 35. <https://doi.org/10.7202/1066153ar>
- Behaghel, L., Crépon, B. et Le Barbanchon, T. (2015). Unintended effects of anonymous résumés. *American Economic Journal: Applied Economics*, 7(3), 1-27. <https://doi.org/10.1257/app.20140185>
- Belcher, D. (2014). What we need and don't need intercultural rhetoric for: A retrospective and prospective look at an evolving research area. *Journal of Second Language Writing*, 25(1), 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.06.003>
- Belcher, D. et Nelson. (2013). Introduction. Dans D. Belcher et G. Nelson (dir.), *Critical and Corpus-Based Approaches to Intercultural Rhetoric* (p. 1-6). University of Michigan Press.
- Bennett, M. J. (2013). *Basic Concepts of Intercultural Communication. Paradigms, Principles & Practices* (Second edition). Intercultural Press.
- Berteau, G. et Martiny, C. (2015). Contact intergroupe et aide mutuelle dans le jumelage en travail social, carriérologie et français langue seconde. Dans N. Carignan, M. Deraîche et M.-C.

- Guillot (dir.), *Jumelages interculturels: communication, inclusion et intégration* (chap. 4, p. 53-62). Presses de l'Université du Québec.
- Bissonnette, A. (2018). Une faible littératie influence l'emploi et la santé des immigrants au Québec. *Psycause. Revue scientifique étudiante de l'École de psychologie de l'Université Laval*, 8(1), 9-18.
- Blain, M.-J., Trosseille, N., Al-Yahya, N., Bonin, M.-H., Guissé, S., Kébé, M., Laberge, M. et Marsais, J. (2018). *Synthèse du rapport de recherche. Portrait de l'intégration en emploi des personnes immigrantes au Québec. Expériences et points de vue croisés sur les obstacles systémiques, les éléments facilitants et les ressources*.
- Blanchet, J. et Martiny, C. (2015). Jumelage par counseling pour favoriser la compréhension orale. Dans N. Carignan, M. Deraîche et M.-C. Guillot (dir.), *Jumelages interculturels: communication, inclusion et intégration* (chap. 8, p. 105-116). Presses de l'Université du Québec.
- Boudarbat, B. et Boulet, M. (2010). Rapport de projet Immigration au Québec : Politiques et intégration au marché du travail. *Cirano*, (janvier 2010), 98.
- Bourassa-Dansereau, C. et Yoon, C. (2017). Communication interculturelle et communication interpersonnelle. Enjeux et croisements. Dans C. Montgomery et C. Bourassa-Dansereau (dir.), *Mobilités internationales et intervention interculturelle. Théories, expériences et pratiques*. (chap. 2, p. 31-45). Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Bowen, B., Sapp, D. A. et Sargsyan, N. (2006). Résumé writing in Russia and the newly independent states. *Business Communication Quarterly*, 69(2), 128-143. <https://doi.org/10.1177/1080569906287956>

- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. et Clarke, V. (2019). *Reflecting on reflexive thematic analysis*. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. Routledge. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V. et Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. Sage.
- Butterfield, L. D. et Borgen, W. (2005). Fifty years of the critical incident technique. Exploring the Lived Experience of the Human-companion Animal Relationship for People with Cancer View project. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497. <https://www.researchgate.net/publication/307981646>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byrne, M. (2001). Critical incident technique as a qualitative research method. *AORN Journal*, 74(4), 536-541.
- Canagarajah, A. S. (2015). « Blessed in my own way: » Pedagogical affordances for dialogical voice construction in multilingual student writing. *Journal of Second Language Writing*, 27, 122-139. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.001>
- Carignan, N., Deraîche, M. et Guillot, M.-C. (2015). *Jumelages interculturels. Communication, inclusion et intégration*. Presses de l'Université du Québec.
- Chambre de commerce du Montréal métropolitain. (2016). *Étude. Les immigrants en bonne position pour accéder à des postes stratégiques*.

- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*.
www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca
- Chicha, M.-T. (2013). La discrimination à l'embauche. *Relations*, (763), 20-21.
- Chicha, M.-T. (2018). L'interminable course à obstacles. *Gestion*, 43(1), 58-61.
<https://doi.org/10.3917/riges.431.0058>
- Chicha, M.-T. et Charest, E. (2008). L'intégration des immigrés sur le marché du travail à Montréal. *Choix IRPP*, 14, 1-64.
- Chiss, J.-L. (2004). Éléments de problématisation pour l'enseignement / apprentissage du français aux élèves « non francophones ». Dans *Conférence de L'UFRM de Livry Gargan* (p. 16).
- Cohen-Emerique, M. (1984). Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, 2(1), 183-218.
<https://doi.org/10.3406/casec.1984.1504>
- Collier, M. J., Hegde, R., Lee, W. S., Nagayama, T. et Yep, G. (2002). Dialogue on the edges : Ferment in communication and culture. Dans M. J. Collier (dir.), *Transforming Communication About Culture* (p. 229-230). CA Sage.
- Connor. (2003). Changing currents in contrastive rhetoric : Implications for teaching and research. Dans B. Kroll (dir.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing* (chap. 9, p. 218-241). Cambridge University Press.
- Connor. (2011). *Intercultural Rhetoric in the Writing Classroom*. The University of Michigan Press.

- Connor, Nagelhout, E. et Rozycki, W. (2008). Introduction. Dans *Contrastive Rhetoric. Reaching to intercultural rhetoric*. (Introduction, p. 1-8). John Benjamins Publishing Company.
- Connor, U. M., Davis, K. W., De Rycker, T., Phillips, E. M. et Verckens, J. P. (1997). An international course in international business writing: Belgium, Finland, the United States. *Business Communication Quarterly*, 60(4), 63-74.
<https://doi.org/10.1177/108056999706000404>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Les Éditions Didier.
- Court, D. (2018). *Qualitative Research and Intercultural Understanding. Conducting Qualitative Research in Multicultural Settings*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed). Pearson.
- Creswell, J. W. et Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. (4th éd.). SAGE Publications Ltd.
- Cumming, A. (2001). Learning To Write In A Second Language: Two Decades Of Research. *International Journal of English Studies*, 1(2), 1-23.
- Cumming, A. (2016). Theoretical orientations to L2 writing. Dans R. M. Manchon et P. K. Matsuda (dir.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* (chap. 3, p. 65-88). De Gruyter.
- Dahl, K., Larivière, N. et Corbière, M. (2014). L'étude de cas. Illustration d'une étude de cas multiples visant à mieux comprendre la participation au travail de personnes présentant un trouble de la personnalité limite. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (chap. 4, p. 73-96). Presses de l'Université du Québec.

- Dansereau, S., Gaudreau, L., Goyette, G., Séguin, P. et Thibert, G. (1997). *Itinéraire vers la production du mémoire*. Université du Québec à Montréal. Département des sciences de l'éducation.
- Darolia, R., Koedel, C., Martorell, P., Wilson, K. et Perez-Arce, F. (2016). Race and gender effects on employer interest in job applicants: new evidence from a resume field experiment. *Applied Economics Letters*, 23(12), 853-856. <https://doi.org/10.1080/13504851.2015.1114571>
- Deraîche, M. (2014). Les jumelages interculturels. Portrait d'une pratique avec des immigrants en classe de FLS. *Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS)*, 35(1), 93-107.
- Deraîche, M., Carignan, N. et Guillot, M.-C. (2018a). Jumelage interculturel et pédagogie universitaire. *Alterstice*, 8(1), 5-10. <https://doi.org/10.7202/1052603ar>
- Deraîche, M., Gagné, P., Guillot, M. et Carignan, N. (2018b). Les jumelages interculturels et la pédagogie transformatrice. *Citizenship Education Research Journal*, 7(1), 8-19.
- Deraîche, M. et Guillot, M.-C. (2015). Le jumelage interculturel : une pratique originale pour la formation en FLS au niveau universitaire. *Recherche en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12(1), 213-224.
- Derous, E., Pepermans, R. et Ryan, A. M. (2017). Ethnic discrimination during résumé screening: Interactive effects of applicants' ethnic salience with job context. *Human Relations*, 70(7), 860-882. <https://doi.org/10.1177/0018726716676537>
- Derous, E. et Ryan, A. M. (2014). *By any other name: Discrimination in resume screening. The Oxford Handbook of Job Loss and Job Search*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhob/9780199764921.013.017>

- Derous, E., Ryan, A. M. et Serlie, A. W. (2015). Double Jeopardy Upon Résumé Screening: When Achmed Is Less Employable Than Aïsha. *Personnel Psychology*, 68(3), 659-696. <https://doi.org/10.1111/peps.12078>
- Dioh, M. et Racine, M. (2017). *Insertion professionnelle des immigrants qualifiés en technologies de l'information à Québec : À l'encontre des mythes, témoignages d'immigrants*, 763-784.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (4e édition, chap. 12, p. 317-342). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Disson, A. (2002). D'une culture à l'autre : argumentation et stratégies discursives au Japon. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2(126), 181-188.
- Dressen-Hammouda, D. (2013). Politeness strategies in the job application letter: Implications of Intercultural Rhetoric for designing writing feedback. *ASp: La revue du GERAS*, 64(Nov), 139-159. <https://doi.org/10.4000/asp.3866>
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B. et Mével, J.-P. (2012). *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Larousse.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*. Éditions Grasset.
- Eid, P. (2012). Les inégalités « ethnoraciales » dans l'accès à l'emploi à Montréal : le poids de la discrimination. *Recherches sociographiques*, 53(2), 2012. <https://doi.org/10.7202/1012407ar>
- Ferreti, J. (2016). *Le Québec rate sa cible. Les efforts du Québec en matière de francisation et d'intégration des immigrants : un portrait*. Rapport de recherche de l'IRÉC. [https://doi.org/10.1016/0022-460X\(85\)90552-8](https://doi.org/10.1016/0022-460X(85)90552-8)

- Ferris, D. (2009). *Teaching College Writing to Diverse Student Populations*. The University of Michigan Press.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-359.
- Flick, U. (2009). *An Introduction To Qualitative* (4th ed). SAGE Publications Ltd.
- Forcier, M. et Handal, L. (2012). *L ' intégration des immigrants et immigrantes au Québec*.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. (3e édition). Chenelière Éducation.
- Frank, K. et Hou, F. (2017). *Surqualification et satisfaction à l'égard de la vie chez les travailleurs immigrants et non immigrants au Canada*, 25.
- Frow, J. (2015). *Genre*. Routledge.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Galindo, G., Tixier, J. et Campoy, E. (2015). Le CV Vidéo : le nouveau visage de la lutte contre les discriminations à l'embauche en France ? *Revue de gestion des ressources humaines*, 95(1), 44. <https://doi.org/10.3917/grhu.095.0044>
- Gaudet, É. (2020). Les stratégies pédagogiques et d'interventions interculturelles. Dans S. Loslier (dir.), *Boites à outils. La diversité ethnoculturelle au collégial*. (p. 15-18). Boussole interculturelle.
- Gauthier. (2014). Portrait de la scolarité des immigrants du Québec à partir de l'Enquête nationale auprès des ménages. *Données sociodémographiques en bref*, 18(3), 30.

- Gentil, G. (2013). Bilingual Corpus-Assisted Discourse Analysis : Promises, Challenges, and Ways Forward. Dans D. Belcher et G. Nelson (dir.), *Critical and Corpus-Based Approaches to Intercultural Rhetoric* (chap. 5, p. 97-125). University of Michigan Press.
- Gil-Salom, L. et Soler-Monreal, C. (2014). Writers' positioning in literature reviews in English and Spanish computing doctoral theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 16, 23-39. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2014.08.002>
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gohier, C. (2018). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches*. (4e édition, chap. 4). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Guillot, M.-C. et Carignan, N. (2015). Jumelage interculturel entre immigrants et futurs enseignants : mieux écrire et mieux communiquer. Dans N. Carignan, M. Deraîche et M.-C. Guillot (dir.), *Jumelages interculturels: communication, inclusion et intégration* (chap. 9, p. 117-129). Presses de l'Université du Québec.
- Guillot, M.-C. et Deraîche, M. (2017). Accompagnement des étudiants et jumelages interculturels à l'université. Dans C. Montgomery et C. Bourassa-Dansereau (dir.), *Mobilités internationales et intervention interculturelle. Théories, expériences et pratiques*. (chap. 8, p. 161-178). Presses de l'Université du Québec.
- Gustafsson, J. (2017). Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study. *Academy of Business, Engineering and Science Halmstad University, Sweden*, 1-15.
- Hammond Gauvin, C. (2016). *L'intégration des travailleuses et des travailleurs qualifiés issus de l'immigration au Québec*. L'école d'été sur l'immigration, l'intégration et la diversité sur le marché du travail de la Chaire en relations-ethniques.

- Hedgcock, J. S. (2005). Taking Stock of Research and Pedagogy in L2 Writing. Dans E. Hinkel (dir.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (chap. 33, p. 597-612). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hedgcock, J. S. (2012). Second Language Writing Processes Among Adolescent and Adult Learners. Dans D. D. Grigorenko, Elena L.; Mambrino, Elisa; Preiss (dir.), *Writing. A Mosaic of New Perspectives* (chap. 14, p. 221-239). Psychology Press.
- Hidden, M.-O. (2008). *Variabilité culturelle des genres et didactique de la production écrite. Analyse longitudinale de textes narratifs et argumentatifs rédigés par des apprenants de français langue étrangère*. [Université Sorbonne Nouvelle- Paris 3].
- Hinds, J. (1987). Readers versus writer responsibility : A new typology. Dans U. Connor et R. B. Kaplan (dir.), *Writing Across Languages : Analysis of L2 Text* (chap. 8, p. 141-152). Addison-Wesley.
- Hinds, J. (2011). Reader-Writer Responsibility : A New Typology (1987). Dans T. Silva et P. K. Matsuda (dir.), *Landmark Essays of ESL writing* (chap. 5, p. 63-73). Routledge.
- Hinkel, E. (2011). What Research on Second Language Writing Tells Us and What it Doesn't. Dans E. Hinkel (dir.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (chap. 32, p. 523-538). Routledge.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values* (Abridged Edition). Sage Publications.
- Holliday, A. (1999). *Small Cultures*, 237-264.
- Holliday, A. (2011). A Grammar of Culture. Dans *Intercultural Communication and Ideology* (chap. 6, p. 123-150). SAGE Publications Ltd.

- Holliday, A. (2012). Culture, communication, context and power. Dans J. Jackson (dir.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (chap. 2, p. 37-51). Routledge.
- Howard, M. et Logan, A. (2012). In Pursuit of Critical Literacy: Understanding Experiences of Exclusion for Adult Literacy Learners. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*, 59-73.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Longman.
- Hyland, K. (2016a). Academic publishing and the myth of linguistic injustice. *Journal of Second Language Writing*, 31, 58-69. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.005>
- Hyland, K. (2016b). Methods and methodologies in second language writing research. *System*, 59, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.002>
- Hyland, K. (2016c). *Teaching and Researching Writing* (Third edition). Routledge.
- Immigration, R. et C. C. (2018). *Rapport annuel au Parlement sur l'immigration*.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading. The Theory of Aesthetic Response*. The Johns Hopkins University Press.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une théorie de la réception*. Gallimard.
- Joseph, J. (2016). *What Companies Use Blind/Anonymous Resumes and What Benefits Have They Reported?*, 5.
- Kamanzi, P. C. (2012). L'emprise des titres scolaires sur l'emploi chez les membres de minorités visibles : comparaison entre le Québec et l'Ontario. *Recherches sociographiques*, 53(2), 315-316.

- Kang, S. K., DeCelles, K. A., Tilcsik, A. et Jun, S. (2016). Whiteness in the Labor Market. *Administrative Science Quarterly*, 61(3), 469-502. <https://doi.org/10.1177/0001839216639577>
- Kaplan. (1966). *Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education*. *Language Learning*, 16(1-2), 1-20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1966.tb00804.x>
- Kaplan, R. (2005). Contrastive Rhetoric. Dans E. Hinkel (dir.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (chap. 21, p. 375-391). Lawrence Erlbaum Associates.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e éd., chap. 10, p. 229-252). ERPI.
- Kramsh, C. (1997). Rhetorical Models of Understanding. Dans T. Miller (dir.), *Functional Approaches to Written Text : Classroom Applications* (p. 50-63). United States Information Agency.
- Kubota, R. (2012). Critical Approaches to Intercultural Discourse and Communication. Dans E. S. Bratt Paulson, Christina; Kielsling, Scott F.; Rangel (dir.), *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication* (chap. 6, p. 90-109). Blackwell Publishing Ltd.
- Kubota, R. (2013). Dislimiting second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 22(4), 430-431. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2013.08.003>
- Ladmiral, J.-R. et Lipiansky, E. M. (2015). *La Communication interculturelle* (Quatrième édition). Les Belles Lettres.
- Laplanche, B. (2005). Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 417-440. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/012763ar>

- Lavoie, É. et Paez Silva, A. (2019). *Rapport 4. Indicateurs de suivi de la situation linguistique. Portrait démolinguistique de la population immigrante (1996-2016)*. Office québécois de la langue française. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Leclerc, C., Bourassa, B. et Filteau, O. (2010). *Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles*, 38(1), 11-32. www.acelf.ca
- Ledent, J., Chicha, M.-T. et Arcand, S. (2017). L'insertion des immigrants et des migrants temporaires dans le marché du travail au Québec et au Canada : nouveaux regards sur les contextes et acteurs. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, 49(2), 7-12.
- Leenhardt, J. (1994). Théorie de la communication et théorie de la réception. *Réseaux*, 12(68), 41-48. <https://doi.org/10.3406/reso.1994.2619>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Guérin.
- Lescarbeau, R. (2000). La méthode de l'incident critique. *Interactions*, 4(1), 159-164.
- Li, X. (2008). From contrastive rhetoric to intercultural rhetoric. Dans U. Connor, E. Nagelhout et W. Rozycki (dir.), *Contrastive Rhetoric. Reaching to intercultural rhetoric*. (p. 11-23). John Benjamins Publishing Company.
- Licata, L. et Heine, A. (2013). *Introduction à la psychologie interculturelle*. De Boeck Supérieur.
- Limbu, M., Mccool, M., Scholar, I. et Zeng, X. (2013). *Writing Across Cultures: Understanding and Teaching Writer Responsibility and Reader Responsibility Writing*, 1(2), 56-70.
- Lussier, D. (2008). Enseigner « la compétence de communication interculturelle » : une réalité à explorer. *Vie pédagogique*, (149), 70-75.

- MacKenzie, I. (2015). Rethinking reader and writer responsibility in academic english. *Applied Linguistics Review*, 6(1), 1-21. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0001>
- Mackey, A. et Gass, S. M. (2011). *Second Language Research. Methodology and Design*. Routledge.
- Martin, J. N. et Nagayama, T. K. (2018). Culture, Communication, Context, and Power. Dans *Intercultural Communication in Contexts* (7th ed, chap. 3, p. 82-120). McGraw-Hill Education.
- Martin, J. R. (1984). Langage, register and genre. Dans F. Christie (dir.), *Language studies : Children's writing : Reader*. (p. 21-30). Deakin University Press.
- Martiny, C. (2015). Approche orientante et jumelage en carriéologie. Dans N. Carignan, M. Deraîche et M.-C. Guillot (dir.), *Jumelages interculturels: communication, inclusion et intégration* (chap. 5, p. 63-72). Presses de l'Université du Québec.
- Matsuda, P. K. (1997). Contrastive rhetoric in context: A dynamic model of L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 6(1), 45-60. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(97\)90005-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(97)90005-9)
- Matsuda, P. K. et Atkinson, D. (2008). A conversation on contrastive rhetoric. Dwight Atkinson and Paul Kei Matsuda talk about issues, conceptualizations, and the future of contrastive rhetoric. Dans U. Connor, E. Nagelhout et W. Rozycki (dir.), *Contrastive Rhetoric. Reaching to intercultural rhetoric*. (p. 277-298). John Benjamins Publishing Company.
- Matsuda, P. K., Ortmeier-Hooper, C. et Matsuda, A. (2009). The Expansion of Second Language Writing. Dans R. Beard, D. Myhill, J. Riley et M. Nystrand (dir.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (chap. 31, p. 457-471). SAGE Publications Ltd.

- McCagg, P. (1996). If you can lead a horse to water, you don't have to make it drink : Some comments on reader and writer responsibilities. *Multilingua*, 15, 239-256. <https://doi.org/https://doi.org/10.1515/mult.1996.15.3.239>
- McDaniel, E. R. et Samovar, L. A. (2015). Understanding and Applying Intercultural Communication in the Global Community : The Fundamentals. Dans L. A. Samovar, R. E. Porter, E. R. McDaniel et C. Sexton Roy (dir.), *Intercultural Communication. A Reader*. (14th ed, p. 5-16). Cengage Learning.
- Ministère de l'Immigration, de la D. et de l'Inclusion. (2016). *Fiche synthèse sur l'immigration au Québec--2016*.
- Moreno, A. I. (2004). Retrospective labelling in premise-conclusion metatext: An English-Spanish contrastive study of research articles on business and economics. *Journal of English for Academic Purposes*, 3(4 SPEC.ISS.), 321-339. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2004.07.005>
- Morin, S. (2015). *La reconnaissance des acquis et des compétences des immigrants qualifiés : le rôle de ordres professionnelles*.
- OCDE (2019). *Perspectives des migrations internationales 2019*. Éditions OCDE.
- Oreopoulos, P. (2011). Why do skilled immigrants struggle in the labor market? A field experiment with thirteen thousand resumes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(4), 148-171. <https://doi.org/10.1257/pol.3.4.148>
- Oreopoulos, P. et Dechief, D. (2012). Why Do Some Employers Prefer to Interview Matthew, but Not Samir? New Evidence from Toronto, Montreal, and Vancouver. *SSRN Electronic Journal*, (95). <https://doi.org/10.2139/ssrn.2018047>

Organisation de coopération et de développement économiques. (2014). *L'évaluation des compétences des adultes. Manuel à l'usage des lecteurs*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264204126-fr>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2001). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

Pagé, M. (2010). *L'intégration linguistique des immigrants au Québec. Étude IRPP*.

Pedersen, P. (1995). *The Five Stages of Culture Shock. Critical Incidents Around the World*. Greenwood Press.

Peirce, K. P. (2006). *Alternatives to Argumentation : Implications for Intercultural Rhetoric In the Graduate College* [The University of Arizona].

Pernet-Liu, A. (2015). La double référence des étudiants chinois aux modèles universitaires chinois et « occidentaux » de l'écriture académique. Dans E. Huver et D. Bel (dir.), *Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues* (p. 105-121). L'Harmattan.

Petri, K. (2010). 'No Canadian Experience' Barrier: A Participatory Approach to Examining the Barrier's Affect on New Immigrants, 1-44.

Polio, C. et Friedman, D. A. (2017). *Understanding, Evaluating, and Conductoon Second Language Writing Research*. Routledge.

Posca, J. (2016). *Portrait du revenu et de l'emploi des personnes immigrantes*. Note socioéconomique.

- Prins, E. (2010). Salvadoran campesinos/as' literacy practices and perceptions of the benefits of literacy: A longitudinal study with former literacy participants. *International Journal of Educational Development*, 30(4), 418-427. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.12.001>
- Qi, X. et Liu, L. (2007). Differences between reader/writer responsible languages reflected in EFL learners' writing. *Intercultural Communication Studies*, 16(3), 148-159.
- Québec, G. du (2011). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*.
- Québec, I. de la statistique du (2020). *Enquête sur les exigences linguistiques auprès des entreprises, des municipalités et des arrondissements de Montréal. Rapport descriptif*.
- Québec, I. de la statistique (2019). *Immigrants selon le pays de naissance, Québec, 2014-2018*. Statistique et publication. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.126.1.78>
- Quillian, L., Pager, D., Hexel, O. et Midtbøen, A. H. (2017). Meta-analysis of field experiments shows no change in racial discrimination in hiring over time. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 114(41), 10870-10875. <https://doi.org/10.1073/pnas.1706255114>
- Randazzo, C. (2015). *Rhetorically Listening to Students' Experiences of Silence in the U.S. Résumé and Cover Letter* [Texas Tech University].
- Ratcliffe, K. (1999). Rhetorical Listening : A Trope for Interpretive Invention and a " Code of Cross-Cultural Conduct ". *College Composition and Communication*, 51(2), 195-224.
- Reuter, Y. (1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. *Pratiques*, 61, 68-90.
- Rivera, L. A. (2012). Hiring as Cultural Matching: The Case of Elite Professional Service Firms. *American Sociological Review*, 77(6), 999-1022. <https://doi.org/10.1177/0003122412463213>

- Roy, S. N. (2010). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (5e édition, chap. 8, p. 199-225). Presses de l'Université du Québec.
- Rudenko, M. (2012). *Canadian Experience ' and Other Barriers to Immigrants ' Labour Market Integration : Qualitative Evidence of Newcomers From the Former Soviet Union*.
- Ruel, J. et Moreau, A. C. (2013). Le concept de littératie en francophonie: que disent les définitions. *Revue Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18.
- Saldana, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (Third edition). Sage.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (5e édition, chap. 13, p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e édition, chap. 6, p. 123-147). ERPI.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e édition, chap. 5, p. 109-122). ERPI.
- Sheldon, E. (2011). Rhetorical differences in RA introductions written by English L1 and L2 and Castilian Spanish L1 writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(4), 238-251. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.08.004>
- Spack, R. (1997). *The acquisition of academic literacy in a second language: A longitudinal case study*. *Written Communication*, 14(1), 3-62. <https://doi.org/10.1177/0741088397014001001>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.

Statistique Canada (2017). *Immigration et diversité ethnoculturelle : faits saillants du Recensement de 2016*, 1-8.

Statistique Canada (2020). *Tableau 17-10-0014-01 Estimations des composantes de la migration internationale, par âge et sexe, annuelles*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.25318/1710001401-fra>

St-Laurent, N. et El-Geledi, S. (2011). *L'intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal*. Conseil supérieur de la langue française.

Stoicu, G. (2011). La communication interculturelle comme champ d'études. Histoire, carte et territoire. Dans C. Agbobli et G. Hsab (dir.), *Communication internationale et communication interculturelle. Regards épistémologiques et espaces de pratique*. (chap. 3, p. 45-70). Presses de l'Université du Québec.

Sue, D. W., Sue, D., Neville, H. A. et Smith, L. (2022). *Counseling the Culturally Diverse. Theory and Practice*. (Ninth Edition). Wiley.

Swales, J. M. (1981). *Aspects of article introductions*. *Aston ESP Research Reports*, (1). Language Studies Unit at University of Aston.

Takagaki, Y. (2014). Rédiger un texte en France et au Japon : quelles différences ? *Journal of Language and Culture Language and Information*, 9, 15-39.

Tardy, C. M. (2016). *Beyond Convention. Genre Innovation in Academic Writing*. University of Michigan Press.

The National Commission on Writing (2004). *Writing : A Ticket to Work... Or a Ticket Out. A Survey of Business Leaders*. Writing.

- Tonev, R. (2010). *L'arrivée massive des immigrants adultes au Québec et l'enseignement du français langue seconde* [Université du Québec]. <https://doi.org/10.1073/pnas.0703993104>
- Turchick Hakak, L., Holzinger, I. et Zikic, J. (2010). Barriers and paths to success. *Journal of Managerial Psychology*, 25(2), 159-176. <https://doi.org/10.1108/02683941011019366>
- Upton, T. et Connor, U. (2001). Using computerized analysis to investigate the text linguistic discourse moves of a genre. *English for Specific Purposes*, 20, 313-329. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(00\)00022-3](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(00)00022-3)
- UQAM (2017). Certificat de perfectionnement en français langue seconde. *Faculté de communication. Site de l'UQAM*.
- Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155-187. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Verhoeven, M. (2010). Traitement scolaire de la différence culturelle et identités de jeunes issus de l'immigration. Une recherche semi-inductive et comparative multi-niveaux. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman*. (chap. 4, p. 87-111). Groupe De Boeck.
- Widner, D. et Chicoine, S. (2011). It 's All in the Name : Employment Discrimination Against Arab Americans. *Sociological Forum*, 26(4), 806-823.
- Willis, I. (2018). *Reception*. Routledge.

- Willis, I. (2021). Reception Theory, Reception History, Reception Studies. Dans *Oxford Research Encyclopedias, Literature*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.93/acrefore/9780190201098.013.1004>
- Xiao, B. I. (2016). *Rhétorique de la dissertation . Étude contrastive des conventions d'écriture académique en français et en chinois*.
- Xu, M., Huang, C. et You, X. (2016). Reasoning patterns of undergraduate theses in translation studies: An intercultural rhetoric study. *English for Specific Purposes*, 41, 68-81.
<https://doi.org/10.1016/j.esp.2015.09.002>
- Yaba, A., Dezutter, O. et Lacourse, F. (2016). La première francisation des immigrants adultes au Québec : clef de l'intégration sociale ou barrière pour l'insertion professionnelle? *Enjeux. Revue de formation continuée et de didactique du français*, 90, 47-59.
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education : Yin , Merriam , and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. (6th éd.). SAGE Publications Ltd.
- You, X. (2013). The Arts of Dwelling Places : Building Ethos in an Online Community. Dans D. Belcher et G. Nelson (dir.), *Critical and Corpus-Based Approaches to Intercultural Rhetoric* (chap. 3, p. 47-71). The University of Michigan Press.
- Yssaad, L. et Fields, A. (2018). *Les immigrants sur le marché du travail canadien : tendances récentes entre 2006 et 2017*.
- Zhang, Y. et Mi, Y. (2010). Another Look at Language Difficulties of International Students. *Journal of Studies in International Education*, 14(4), 371-388. <https://doi.org/10.1037/013672>

Zietsma, D. (2010). *Immigrants exerçant des professions réglementées*. Perspective.

Zschirnt, E. et Ruedin, D. (2016). Ethnic discrimination in hiring decisions: a meta-analysis of correspondence tests 1990–2015. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(7), 1115-1134.
<https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1133279>