

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

COMMUNICATION ET FORMATION INTERCULTURELLE
D'INTERVENANTS SOCIAUX AU QUÉBEC
ÉTUDE DE CAS DANS UN CLSC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR
CAROLINE LUNKEBEIN

FÉVRIER 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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.01-2006). 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 remercie Jaques Rhéaume, mon directeur de recherche m'ayant guidée avec beaucoup de compétence et un appui théorique solide dans le projet entrepris ; même à distance.

Je remercie Spyridula Xenocostas, cadre et responsable de la formation interculturelle au CRF, situé au CLSC de Côtes-des-Neiges. Elle m'a aidée et encouragée pour la préparation et la mise en œuvre de l'enquête empirique au sein du CLSC Côtes-des-Neiges.

Je remercie Janine Hohl et Grace Chammas pour m'avoir fourni des informations pertinentes sur la formation interculturelle au CLSC de Côtes-des-Neiges.

Je remercie tous les employés du CLSC qui ont bien voulu soutenir mon projet de recherche en participant comme sujets volontaires dans l'enquête entreprise.

Je remercie mes parents, qui m'ont soutenue et encouragée durant mes études en Allemagne et au Canada.

Je remercie Hélène Ducamp et Sophie Prina, pour leur aide aux niveaux des corrections du français.

Je dis également merci à toutes personnes et tous les amis qui m'ont motivée et aidée à mener à bien mes études pendant les dernières cinq années.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE	
PROBLÉMATIQUE, CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE	1
CHAPITRE I	
PHÉNOMÈNE DE L'IMMIGRATION ET PROBLÉMATIQUE	
INTERCULTURELLE	4
1.1 Immigration	4
1.1.1 Immigration vers les pays occidentaux dans l'ère de la mondialisation	4
1.1.2 L'immigration au Canada, à Montréal et au quartier Côtes-des-Neiges	6
1.1.3 Migration et relations interculturelles	13
1.2 Entraînements interculturels et formations interculturelles comme mesure adéquate pour préparer la situation de coprésence interethnique	15
1.2.1 Historique et interdisciplinarité du domaine	16
1.2.2 Design, type d'entraînement et de formation	17
1.3 La formation interculturelle au CLSC de Côtes-des-Neiges à Montréal	19
1.3.1 Buts et historique de la formation interculturelle	21
1.4. Travail social et interculturalité en contexte d'immigration	23
1.5 Mission du CLSC/CRF- Contexte organisationnel de la formation	25
CHAPITRE II	
LE CADRE THÉORIQUE	28
2.2 Définition des concepts fondamentaux de notre approche	28
2.2.1 La culture	28
-Approches interprétatives, sociologiques et ethnologiques du concept de « culture »	30
2.2.2 La communication	33

2.2.3 La communication interculturelle	34
2.3 Quelques paradigmes dominants en communication interculturelle	35
2.3.1 Le paradigme cybernétique (variante du paradigme systémique)	36
2.3.2 Le paradigme béhavioriste	37
2.3.3 Le paradigme fonctionnaliste	37
2.3.4 Le paradigme interprétatif	38
2.3.5 Le paradigme critique	38
2.4 Les modèles conceptuels pour nous approcher de la problématique	39
2.4.1 Model de développement d'une sensibilité interculturelle par Milton Bennett	40
2.4.2 Approche conceptuelle et modèle de John W. Berry	44
2.4.3 Schéma d'analyse de Jacques Rhéaume	47
2.5 Vision intégrative et hypothèse	48
2.5.1 La vision intégrative d'après John Berry	49
2.5.2 Vision intégrative dans l'apprentissage du travail social – Margalit Cohen Emerique	51
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	54
3.1. Conception de la formation	54
3.2 Mise en œuvre de la formation	55
3.3 Mesure des effets sur les participants	56
DEUXIÈME PARTIE	
ANALYSE DE LA CONCEPTION, DE LA MISE EN ŒUVRE ET DES EFFETS DE LA FORMATION INTERCULTURELLE	58
CHAPITRE IV	
ANALYSE DE DISCOURS SUR LA CONCEPTION ET LA MISE EN ŒUVRE DE LA FORMATION	59
4.1 Entrevue I : Analyse du discours de l'entrevue avec la conceptrice	59
4.2 La première partie de l'entrevue – la conception	60
4.2.1 Enjeux culturels	61
4.2.2 Enjeux bureaucratiques	63
4.3 Deuxième partie de l'entrevue – l'enseignement et la mise en œuvre	64

4.3.1 Objectifs de la formation interculturelle	65
- Analyse globale des objectifs de la formation	66
4.3.2 L'enseignement des concepts : module I	67
-Les concepts de l'identité, de culture, d'ethnicité et de racisme, d'ethnocentrisme et décentration.	68
-Analyse de l'ensemble du contenu du module « Interculturel I »	74
4.3.3 L'enseignement des contenus : module II	75
4.3.4 Les méthodes d'enseignements	75
4.3.5 Analyse critique de la notion d'interculturalité	79
4.4 Analyse de la deuxième entrevue	81
4.5 Analyse de la documentation fournie aux participants	82
4.5.1 Fiches supplémentaires - module I	82
4.5.2 Fiches supplémentaires - module II	83
4.6 Conclusion	84
CHAPITRE V	
LA RÉCEPTION DES CONTENUS ENSEIGNÉS- LES EFFETS DE LA FORMATION	86
5.1 Réflexions préalables sur la méthode	87
5.2 Présentation du questionnaire et des répondants	88
5.2.1 La population cible	89
5.3 Recrutement et administration du questionnaire. Design « quasi expérimental »	91
5.4 Les catégories socio-démographiques – première partie du questionnaire	93
5.4.1 Le design quasi-expérimental	96
5.4.2 Résultats et analyse des données socio-démographiques	96
5.5 Présentation de la deuxième partie du questionnaire	99
5.6 Analyse globale des réponses à la deuxième partie du questionnaire	104
5.6.1 Résultats et analyse touchant les groupes expérimentaux	106
5.7 Présentation de la troisième partie du questionnaire, résultats et analyse	108
5.7.1 Compétence cognitive « interculturelle »	109
5.7.2 Compétence émotionnelle et interculturalité	110
5.7.3 Compétence comportementale	111
5.7.4 D'autres objectifs concrets de la formation	113

5.8 Remarques complémentaires des participants concernant la formation interculturelle au CLSC	114
5.9 Conclusion	116
TROISIÈME PARTIE	
SYNTHÈSE ET APPROCHE CRITIQUE	118
CHAPITRE VI	
SYNTHÈSE ET ANALYSE CRITIQUE DES NOTIONS D'INTÉGRATION ET DU MULTICULTURALISME	119
6.1 Approche critique du concept d'intégration d'après M. Bennett et J. Berry	120
6.2 Critique du multiculturalisme canadien	123
6.3 La situation particulière du Québec.	125
6.4 L'exemple de la stratégie d'acculturation des Etats-Unis et de la France	127
6.5 Pertinence communicationnelle du sujet	128
CONCLUSION GÉNÉRALE	131
APPENDICE	
LE QUESTIONNAIRE DE L'ENQUÊTE	133
BIBLIOGRAPHIE ET RÉFÉRENCES	137

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1	Montréal , Tranche de 10% supérieure des secteurs de recensement dans lesquels résident les nouveaux immigrants, 2001.	12
2	The developmental Model of Intercultural Sensitivity (par J. Bennett et M. Bennett).	41
3	Maintenance of heritage culture and identity -A framework for Examining Linkages among Components of Intercultural Relations and Practice, (par J. Berry).	45

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page	
1	Nombre d'immigrants en pourcentage de la population globale dans trois grandes villes canadiennes.	7
2	Composition de la population de nouveaux immigrants dans une des cinq principales RMR ¹ , 1981, 1991, 2001.	9
3	Les croisements de trois logiques de référence dans l'intervention et de trois positions de base sur l'ethnicité et leur effet discriminatoire possible.	47
4	Les dates précises des formations interculturelles au CLSC de Côtes-des-Neiges.	89
5	Vue d'ensemble sur les données de la population cible du groupe expérimental au CLSC Côtes-des-Neiges.	90
6	Echelle de mesure pour le questionnaire.	104
7.1	Résultats globaux, Groupe I +II, incluant toutes personnes qui ont participé au module I ou II et I et II.	106
7.2	Résultats globaux, Groupe I – toutes personnes ayant participé au module I ou II.	106
7.3	Résultats globaux, Groupe II – toutes personnes ayant participé aux deux modules, I et II.	107
7.4	Résultats globaux, Groupe Contrôle- employés du CLSC ayant participé à aucun des deux modules interculturels.	107
8	Facultés ou dispositions personnelles qui sont reliées à trois domaines de la « compétence interculturelle ».	108

¹ RMR = Régions métropolitaines de recensement.

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CLSC	Centre local de services communautaires
CSSS	Centre de santé et de services sociaux
CUSM	Centre - universitaire de santé MC Gill
CRF	Centre - Recherche – Formation
DMIS	« Development model of intercultural sensitivity », schéma descriptif par Milton Bennett sur l'acquisition de la sensibilité interculturelle.
IDI	« Intercultural development inventory », outil d'évaluation empirique de formations interculturelles
RMR	Régions métropolitaines de recensement
SARIMM	Service d'aide aux réfugiés et immigrants du Montréal métropolitain.

RÉSUMÉ

Ce travail représente une étude de cas dans le domaine de la communication interculturelle dans le contexte de l'immigration au Canada. Il s'agit d'une étude communicationnelle sur une formation interculturelle qui est proposée aux employés du « Centre local de services communautaire » (CLSC) du quartier Côtes-des-Neiges à Montréal. Ce quartier regroupe une forte population immigrante de Montréal. Par conséquent, la formation est à priori conçue pour les professionnels d'intervention sociale du CLSC qui jouent un rôle d'interface entre immigrants et la population d'accueil au niveau de la ville en tant que témoin et acteur. L'étude vise à définir l'approche de formation utilisée quant aux conceptions des relations interculturelles dans les contenus (les concepts traités) et les méthodes d'enseignement à travers la formation. Concrètement, il s'agit de déterminer si la vision des relations interculturelles qui est communiquée lors de la formation correspond à la vision ou l'idéologie des relations interculturelles du multiculturalisme canadien.

La première partie de cette étude évoque la problématique, le cadre théorique ainsi que l'hypothèse de travail. Pour expliciter la problématique et la situation dans laquelle le cas examiné s'insère, le contexte social du cas est exposé : l'immigration au Canada, à Montréal et au quartier Côtes-des-Neiges. Ensuite la formation interculturelle est présentée en tant que mesure avancée pour préparer des participants à la situation de coprésence de différentes ethnies au niveau urbain. Le cadre théorique retenu repose sur le domaine de la communication interculturelle (la culture, la communication, l'interculturalité, l'interaction). Concrètement il est tenu recours à des modèles interactionnistes sur les relations interculturelles. D'après l'hypothèse de la recherche, il est supposé que la formation interculturelle, qui est enseignée à partir d'une organisation publique, un CLSC, dans le contexte sociopolitique du multiculturalisme canadien devrait s'insérer dans la logique intégrative du multiculturalisme canadien par ses contenus et ses objectifs.

La deuxième partie de cette étude porte sur l'analyse des données relevées sur la conception, la mise en œuvre et les effets « bénéfiques » de la formation interculturelle au CLSC de Côtes-des-Neiges qui vise à vérifier l'hypothèse. Les données ont été recueillies par les méthodes d'entrevues semi-dirigées, par l'observation d'une formation et par une enquête par questionnaire. L'analyse globale vise à faire sortir les approches et les visions sous-jacentes touchant l'approche interculturelle à l'aide des modèles interactionnistes qui servent comme grille d'analyse.

Principaux Résultats de l'analyse : Les résultats globaux de l'analyse du cas montrent que la formation repose sur une version intégrative, semblable à la notion habituelle du multiculturalisme au Canada. Mais dans certains contenus, elle se rapproche de la vision proposée au Québec, plus assimilatrice. Il faut ajouter que les résultats ne peuvent pas être transposé à d'autres formations, comme il s'agit d'une étude d'un cas.

La troisième et dernière partie de ce travail permettra de prendre distance avec les concepts et les modèles utilisés et de jeter un œil critique sur les notions de l'intégration et du multiculturalisme canadien.

mots clés : formation interculturelle, relations interculturelles, étude de cas, travail social, multiculturalisme

INTRODUCTION

Notre objet d'étude, une étude de cas sur une formation interculturelle à Montréal, Québec, se situe au cœur de la problématique de la migration de gens de cultures vers des pays industrialisés et démocratiques, comme le Canada. Nous comptons examiner de quelle façon une institution publique, le Centre local de services communautaire (CLSC) de Côtés-des-Neiges à Montréal dans la Province du Québec prend en considération la diversité, provenant de l'immigration en proposant à ses employés une formation interculturelle. Notre recherche porte sur cette formation, sa conception, sa mise en œuvre et ses effets sur les participants, et cela à partir d'une approche communicationnelle. Nous voulons dégager les approches, les logiques qui sont véhiculées par la conception et la mise en œuvre de la formation offerte aux participants. Dans la première partie nous allons alors mettre en relief les différents aspects de notre problématique, débutant par le phénomène de l'immigration vers les pays occidentaux, dont le Canada. Nous nous intéressons particulièrement à la manière dont celle-ci se présente dans les grandes villes du Canada notamment Montréal, nous arrêtant finalement au quartier multiculturel de Côte-des-Neiges dans lequel est implantée la formation qui nous intéresse. Ensuite nous présentons la nature de cette formation au CLSC en évoquant son déroulement, sa genèse et son implantation dans le contexte organisationnel du CLSC de Côtés-des-Neiges, après avoir explicité ce qu'est une formation interculturelle en général. Dans cette première partie nous évoquons également le cadre théorique de notre recherche, les concepts de base de la culture, de la communication et de la communication interculturelle, les paradigmes en communication interculturelle ainsi que les modèles conceptuels dont nous allons nous servir comme grille d'analyse dans la deuxième partie. Il s'agit des modèles interactionnistes de Milton Bennett, de John W. Berry et d'un schéma d'analyse de Jacques Rhéaume qui prennent en considération les relations à l'autre.

Dans cette deuxième partie de notre recherche, la partie de l'analyse, nous allons effectuer l'analyse de la formation à partir des données recueillies lors de nos recherches afin de dégager les approches, les logiques véhiculées par la formation.

Il s'agit de données descriptives issues de l'observation d'une formation, d'entrevues avec les responsables de la formation (concepteurs, formateurs) et de données empiriques, générées lors d'une enquête par questionnaire d'un échantillon d'anciens participants.

Pour l'analyse nous prenons en considération les étapes de la conception, la mise en œuvre et les effets « bénéfiques » sur les participants. La troisième et dernière partie de ce travail nous permettra de prendre distance avec les concepts et les modèles utilisés et de jeter un œil critique sur la problématique interculturelle développée dans l'analyse et de la discussion des résultats.

PREMIÈRE PARTIE

PROBLÉMATIQUE, CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE I

PHÉNOMÈNE DE L'IMMIGRATION ET PROBLÉMATIQUE INTERCULTURELLE

1.1 Immigration

1.1.1 L'immigration vers les pays occidentaux dans l'ère de la mondialisation

Il convient de situer le phénomène de l'immigration vers les pays occidentaux dans le contexte global de la mondialisation. « *Die Welt wächst zusammen* »- Le monde se soude. Il accroît et s'enchevêtre de plus en plus au niveau des cultures qui interagissent à de multiples niveaux et dimensions. Voilà comment nous traduisons et interprétons l'expression allemande qui, d'après nous, décrit de façon appropriée une tendance actuelle qui est souvent caractérisée par le terme de mondialisation ou de globalisation.

Aujourd'hui on évoque de plus en plus ces concepts de la mondialisation ou de la globalisation qui sont souvent caractérisés par une accélération des processus d'interactions au niveau mondial dans tous les domaines possibles.

Jacques Demorgon, sociologue et philosophe français soutient la thèse que les sociétés actuelles sont en voie de transformation vers une société mondiale, informationnelle sous les effets actuels d'un mouvement de mondialisation. Il parle d'une accélération et d'une augmentation des interactions.

«Le développement de la phase actuelle de la mondialisation conduit à des situations d'interactions accrues et accélérées. Ces interactions peuvent conduire à des résultats très divergents. » (Demorgon, 1996, p.5).

Nous soutenons cette thèse de Jacques Demorgon que la situation actuelle de la mondialisation accélérerait et multiplierait ces affrontements, ces échanges et ces mélanges de groupes, d'individus.

Lors de ces interactions, différentes cultures, singulières dans leur origine, se rencontrent et interagissent de plus en plus souvent à de multiples niveaux. Par conséquent, les relations

interculturelles ne sont plus réduites au domaine international des rencontres entre diplomates par exemple. Dans cette ère moderne, les rencontres entre cultures se multiplient dans divers domaines, des cultures s'affrontent et entrent davantage en communication interculturelle. Un domaine qui est particulièrement touché par ceci est celui des rencontres qui résultent de la migration de personnes, de groupes et de peuples entiers. Pour Demorgon, la migration représente une des trois sources majeures qui font apparaître des différences culturelles dans cette phase actuelle de la mondialisation.

« La phase actuelle de mondialisation détermine une large apparition des différences culturelles, à partir de trois sources qui les font paraître sous des jours bien dissemblables. [...] Deuxième source : migrations de populations. Liées à des causes politiques et économiques. Migrations d'aujourd'hui mais aussi d'hier. [...] » (Demorgon, 1996 p.6)¹

Mais le phénomène de la migration n'a pas émergé seulement dans cette ère moderne de la mondialisation. Depuis toujours, depuis que l'homme existe, il y eut des mouvements migratoires. Les raisons pour migrer sont multiples. Des personnes ou des groupes entiers quittent leur « chez-soi », leur entourage socioculturel pour des raisons économiques, religieuses ou suite à des changements climatiques, des grandes conquêtes ou des guerres pour nommer les plus importantes. Ces personnes qui se mettent en route espèrent retrouver ailleurs de meilleures conditions de vie (un système de santé, la sécurité, de la nourriture suffisante, un travail, une éducation, un avenir pour les enfants, la liberté).

Dans le contexte actuel de la mondialisation, les flux migratoires déjà existants se sont renforcés. Ils se caractérisent par leur vitesse, leur intensité et leur mouvement du sud vers le nord ou également de l'est vers l'ouest² vers les pays industrialisés pour de multiples raisons. Jacques Demorgon parle d'une « *circulation accrue et accélérée des capitaux, des biens, des services, des personnes, des informations*³ », pour préciser cette nouvelle dimension, reliée à

¹ Les deux autres sources majeures. Première source : « *la mondialisation économique : démultiplication des flux de biens, de services, d'informations et de personnes.* » [...] Troisième source : « *déconstruction de l'URSS et de l'Europe centrale en pays nationalités qui sont au moins partiellement en conflit.* »

² Gina Stoiciu fait une remarque semblable sur les directions des flux migratoires en précisant également les types migratoires : « *Le phénomène de migration économique du Sud vers le Nord, d'émigration politique de l'Est vers l'Ouest ainsi que les autres formes de déplacement et de déracinement ont profondément changé les défis de la modernité.* » in : Stoiciu Gina, Brosseau, Odette, 1989: La différence. Comment l'écrire ? Comment la vivre ? Communication internationale et Communication interculturelle. Montréal, édition humanitas-nouvelle optique, p.24-25.

³ Demorgon, Jacques, op.cit., p.6.

la mondialisation. A part renforcer les flux, les effets de la mondialisation génèrent également de nouvelles raisons de choisir le chemin de la migration.

« De plus, les déséquilibres économiques persistants conduisent de très nombreuses populations de pays défavorisés à prendre avec ou sans l'accord des pays d'accueil, le chemin de la migration internationale. Et celle-ci s'étend à toute une suite de pays situés sur plusieurs continents. » (Demorgon, 1996, p.6).

Durant cette dernière décennie, on a pu remarquer une précipitation des flux migratoires vers les pays occidentaux, industrialisés, qui se distinguent par des systèmes sociopolitiques démocratiques, comme notamment le Canada, les Etats-Unis, l'Australie, de nombreux pays en Europe de l'ouest (Allemagne, France, Angleterre, Belgique, Pays-Bas, etc.), les pays scandinaves et la Suisse pour en nommer les principaux.

Ces pays se caractérisent par une certaine politique d'accueil « d'immigrants » qui reflète en quelque sorte comment « l'intégration » socioculturelle des nouveaux arrivants dans la société est conçue. Cette « idéologie »⁴ ou vision de l'intégration qui se traduit dans les lois de la constitution du pays d'accueil, résulte en quelque sorte des valeurs culturelles, sociales et de l'histoire sociopolitique du pays. Ainsi on va trouver par exemple une politique d'immigration de tendance assimilatrice en France ou aux Etats-Unis où les nouveaux arrivants sont assimilés aux citoyens de la société. En Allemagne, dans un autre pays Européen, on va trouver une approche de l'intégration allant d'une logique assimilatrice (moins poussée que celle de la France) vers une conception du multiculturalisme.

Au Canada par contre, on favorise plutôt l'idéologie d'une société multiculturelle dans laquelle on accorde aux différents groupes la possibilité de garder leurs particularités culturelles, tout en étant en interactions permanentes avec les autres groupes de la société. Le multiculturalisme y est officiellement inclus dans la constitution.

1.1.2 L'immigration au Canada, à Montréal et au quartier Côtés-des-Neiges

Notre recherche s'inscrit directement dans la problématique de la cohabitation interculturelle urbaine qui découle de l'immigration au Canada. Actuellement, le Canada à une forte réputation dans le monde d'être une destination parmi les plus favorisées par les immigrants.

⁴ D'un point de vue philosophique, le terme d'idéologie peut être défini comme un « *ensemble d'idées, d'opinions, de croyances, de doctrines philosophiques, religieuses, politiques, sociales dominantes dans une époque dans une société.* ». Définition philosophique, appuyée et développée du sens premier (Karl Marx).

Sans vouloir entrer dans les détails, on peut dire que la politique d'accueil d'immigrants du Canada est nettement plus accueillante présentement que dans d'autres pays d'accueil populaires, notamment certains pays européens comme l'Allemagne, la Suisse ou les pays scandinaves. « *Chaque année, le Canada accueille des milliers de nouveaux résidents.* »⁵

Dans toutes les Provinces du Canada, les grandes zones métropolitaines sont les plus touchées par l'immigration. Montréal, Toronto et Vancouver, c'est-à-dire les villes, les plus importantes au niveau de la population du Canada accueillent chaque année un grand nombre de nouveaux immigrants. Le tableau suivant, nous procure des données, exprimées en pourcentage du nombre d'immigrants sur la population totale du Canada pour 1981 et 2001 dans les trois plus grandes zones métropolitaines, que sont Montréal, Toronto et Vancouver.

Tableau 1 : Nombre d'immigrants en pourcentage de la population globale dans trois grandes villes canadienne⁶

	1981				2001			
	Nou- -veaux immi- grants	Personnes ayant immigré entre 1961 et 1970	Personnes ayant immigré avant 1960	Tous les immi- grants	Nou- -veaux immi- grants	Personnes ayant immigré entre 1981 et 1990	Personnes ayant immigré avant 1980	Tous les immi- grants
Montréal	5,1	4,6	6,3	16,1	6,4	3,8	8,3	18,6
Toronto	13,2	10,7	14,0	38,0	17,3	9,2	17,9	44,4
Vancouver	10,6	6,8	12,2	29,6	16,8	7,4	14,0	38,2

Les recensements pour ce tableau ont été effectués par le bureau national de recensement *Statistiques Canada*. De ce tableau nous retenons surtout les colonnes qui nous informent sur les pourcentages de tous les immigrants parmi les populations métropolitaines et celles des nouveaux immigrants en 2001. La colonne tout à droite du tableau démontre qu'en 2001, la population montréalaise est constituée de 18,6 % d'immigrants. Pour la même année, presque la moitié (44,4 %) de la population fait partie du groupe des immigrants à Toronto et 38,2 % à Vancouver. Le tableau révèle également que les pourcentages de tous les immigrants et des

⁵ Citoyenneté et Immigration au Canada, in : <http://www.cic.gc.ca/francais/immigrer/index.html> [07.03.06].

⁶ Tableau 1, in : Statistiques Canada, Recensement du Canada 1981 et 2001- n° 89-613- MIF au catalogue, n° 003, août 2004, p.19, tableau 2,8, titré : Pourcentage de la population totale que représente les nouveaux immigrants dans certains RMR [=Régions métropolitaines de recensement], 1981 et 2001.

nouveaux immigrants dans les trois grandes métropoles sont nettement plus élevés par rapport à 1981. Nous voulons uniquement remarquer, sans aller chercher des explications plus détaillées, que cette tendance du pourcentage croissant des immigrants pourrait représenter une preuve pour la thèse de J. Demorgon qui disait que les flux migratoires se renforceraient dans notre ère de la mondialisation.

Concernant les nouveaux immigrants pour l'année 2001, on constate des taux de population assez élevés. Pour cette année, à Montréal, la population totale compte 18,6% d'immigrants et même 6,8 % de nouveaux immigrants (immigrés entre 1991 et 2001), ce qui représente plus d'un tiers (36,56%) parmi tous les immigrants à Montréal. Pour la même période, à Toronto même 17,3% et à Vancouver 16,8 % de la population totale font partie d'habitants récemment immigrés.

Ces chiffres renforcent en quelque sorte le fait que la « co-présence interculturelle » et tous les défis qui en découlent, suite à l'immigration sont des problématiques actuelles dans les grandes villes du Canada.

Dans un deuxième temps, il est intéressant d'observer d'où viennent les flux migratoires actuels qu'accueille le Canada pour se faire une idée des cultures qui forment sa société multiculturelle. Le tableau ci-dessous présente les résultats (en pourcentage) d'une enquête⁷ sur les provenances des flux migratoires vers le Canada et vers la ville de Montréal en 1981, 1991 et en 2001.

⁷ Étude, effectuée par Statistiques Canada avec le titre: Composition de la population de nouveaux immigrants dans les cinq principales RMR, 1981, 1991, 2001, in: Statistique Canada – n° 89-613-MIF au catalogue, n° 003, août 2004, p.18.

Tableau 2 : Composition de la population de nouveaux immigrants dans une des cinq principales RMR [=Régions métropolitaines de recensement].⁸

	Europe du Nord et Océanie ⁹	Europe de l'Est	Antilles, Amérique centrale et du Sud	Afrique	Asie du Sud	Asie du Sud-Est	Asie de l'Est	Asie de l'Ouest	Total %
Canada									
1981	42,3	3,3	16,1	5,5	7,9	11,5	10,3	3,1	100
1991	20,3	9,9	16,1	6	8,8	14,4	16,7	7,9	100
2001	14,2	9,4	10,9	7,7	16,1	10,2	23,1	8,4	100
Écart en points de pourcentage	-28,1	6,1	-5,2	2,2	8,2	-1,3	12,8	5,3	
Montréal									
1981	33	3,5	28,5	8,7	4,8	11,1	3,5	7,5	100
1991	14,8	6,3	25,8	9,5	5	12,7	6,8	19,1	100
2001	12,5	10,8	19,1	18,2	10,9	6,8	9,2	12,5	100
Écart en points de pourcentage	-20,5	7,4	-9,1	9,5	6	-4,3	5,7	5,2	

Comme on peut le voir dans le tableau ci-dessus, ces dernières décennies les immigrants au Canada viennent surtout d'Europe (du Nord, de l'Est incluant l'Océanie), d'Asie (du Sud, du Sud-Est, de l'Est), ainsi que d'Amérique (Centrale et du Sud) et d'Afrique.

Le tableau explique également des tendances fortes d'augmentation et de diminutions des taux d'immigrants d'après leurs provenances entre 1981 et 2001. Ainsi on peut remarquer une forte diminution des flux migratoires vers le Canada en provenance des pays d'Europe du Nord (et d'Océanie), une légère baisse des flux migratoires de l'Amérique Centrale, du Sud et de l'Asie du Sud-Est, tandis que les flux migratoires issus des autres provenances ont augmenté voire doublé. Par rapport à l'ensemble du Canada, la zone métropolitaine de Montréal comporte nettement plus d'immigrants d'Afrique et d'Amérique Centrale et du Sud de l'Amérique, tandis qu'elle accueille beaucoup moins d'immigrants d'Asie de l'Est pour les trois dates recensées. Cette différence entre les moyennes du taux d'immigration du

⁸ Tableau 2: Extraits du tableau 2.7, in: Statistique Canada – n° 89-613-MIF au catalogue, n° 003, août 2004, p.18.

⁹ « Inclut les pays d'Europe du Nord, de l'Ouest et du Sud. », citation d'après Statistiques Canada, in: Statistique Canada – n° 89-613-MIF au catalogue, n° 003, août 2004, p.18.

Canada et de la ville de Montréal peut s'expliquer pour une partie par la politique de la langue dans la Province du Québec. La politique au Québec favorise la langue française¹⁰ et attire des immigrants qui pratiquent déjà le français ou des langues proches (langues latines). Par conséquent, cette politique peut dissuader des immigrants qui pratiquent plutôt d'autres langues secondaires, comme l'anglais. Lorsque l'on regarde les cinq principaux pays d'où proviennent les nouveaux immigrants à Montréal en 2001(Haïti, la Chine, l'Algérie, la France et le Liban¹¹), dont trois anciennes colonies françaises et la France même, cette thèse de la langue comme un critère de choix pour l'immigration semble être appuyée. Dans un autre recensement, *Statistiques Canada* amène des preuves pour confirmer cette thèse de la langue, comme critère. Parmi les nouveaux immigrants « de la catégorie économique » à Montréal, 19 % (deuxième rang) des immigrants indiquent avoir choisi Montréal comme destination d'immigration pour des raisons de langage. Par contre ce critère de choix n'apparaît pas parmi les cinq premiers critères pour les autres grandes métropoles anglophones du Canada.¹² A cela, il faut ajouter que le gouvernement du Québec favorise les demandeurs d'immigration qui pratiquent déjà la langue française¹³, conforme à sa politique linguistique protectionniste. On peut conclure de ces faits, que la langue joue un rôle important dans la problématique de l'immigration dans la province du Québec. En plus des différentes cultures qui cohabitent, il y a également une coexistence de deux langues officielles au Canada, le français et l'anglais, à concilier avec l'exigence prioritaire de la langue française dans la Province du Québec, pour les nouveaux immigrants. D'après nous, ce bilinguisme renforce encore la complexité de la situation pour les différentes cultures qui

¹⁰ A partir des années 70, la Province du Québec a mis en plan une politique protectionniste concernant la langue française pour la préserver à long terme en Amérique du Nord.

¹¹ Source: Statistiques Canada, Recensement du Canada, extrait du tableau 2,6: Pourcentage de nouveaux immigrants des cinq principaux pays de naissance, cinq principales RMR, 2001. In: Statistique Canada – n° 89-613- MIF au catalogue, n° 003, août 2004, p.18.

¹² Source: Statistiques Canada, Recensement du Canada, extrait du tableau 2,5: Cinq principales raisons pour lesquelles les immigrants de la catégorie économique (demandeurs principaux) ont choisi de s'établir dans des RMR particulières, 2001. In: Statistique Canada – n° 89-613- MIF au catalogue, n° 003, août 2004, p.18.

¹³ Citoyenneté et Immigration au Canada: « *Immigrer au Québec : Le gouvernement du Québec et celui du Canada ont conclu un accord permettant au Québec de sélectionner les immigrants qui répondent le mieux à ses besoins [dont la pratique de la langue Française est un critère important]. Le Québec peut, en vertu de l'Accord Canada-Québec, établir ses propres exigences en matière d'immigration et sélectionner des immigrants qui s'adapteront bien au style de vie dans cette province.* », in : <http://www.cic.gc.ca/francais/qualifie/quebec/index.html> [07.03.06].

coexistent, qui cohabitent et qui s'organisent pour vivre ensemble et fonctionner dans une société multiculturelle commune.

Notre projet de recherche se situe dans cette problématique de la cohabitation interculturelle, au sein de la ville de Montréal qui est une métropole exemplaire en tant que ville d'accueil des immigrants. Comme nous venons de le voir, en 2001, 18 % de la population montréalaise est issue de l'immigration et 22,24 % constitue une 'minorité visible',¹⁴ terme officiellement employé au Canada pour identifier ce groupe de personnes. A Montréal, nous focalisons notre attention sur le quartier Côtes-des-Neiges au nord-ouest du centre ville. Ce quartier représente un exemple typique de la cohabitation urbaine de différents groupes de minorités visibles¹⁵ de la société multiculturelle canadienne qui provient de l'immigration. Parmi les Montréalais, le quartier de Côtes-des-Neiges au nord-ouest du « centre ville » est connu pour sa multiculturalité et sa population multiethnique. Il n'est alors pas surprenant, que ce quartier soit également un des lieux de résidence préféré par les nouveaux arrivants. *Statistique Canada* a effectué une enquête sur les quartiers 'résidentiels', favorisés par les nouveaux immigrants en 2001¹⁶ qui appuie ces faits. On y apprend également que le territoire au nord-ouest du centre ville, le quartier de Côtes-des-Neiges est un des endroits préféré par les nouveaux immigrants pour y habiter. Pour être plus précis, le territoire de Côtes-des-Neiges est l'un des deux plus

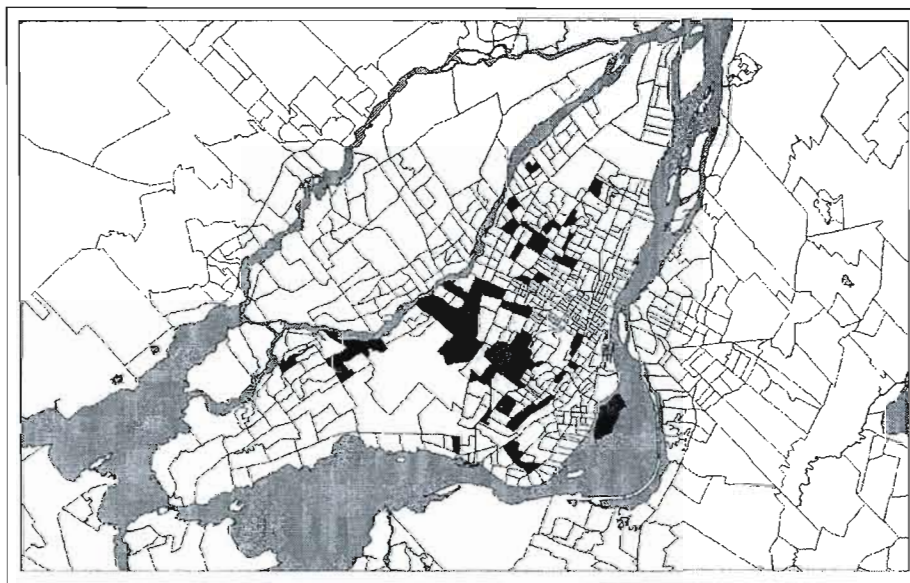
¹⁴ Chiffres de 2001, pour le Canada et les subdivisions de recensement (municipalités) avec une population de 5000 ou plus –Données-échantillon (20%), Statistiques Canada – n°86-613-MIF au catalogue, n°003, août 2004, p.16. Un recensement sur les minorités visibles nous apprend qu'en 2001¹⁴ - 3 983 845 de personnes font partie d'une minorité visible sur une population totale de 29 639 030 personnes au Canada (voir table ci-dessous). Ceci représente un pourcentage de 13,44 % (minorité visible) de la population totale. Pour la même année (2001), *Statistique Canada* compte 231760 individus pour la ville de Montréal qui font officiellement partie d'une minorité visible sur une population totale de 1 019 735 personnes. A Montréal, le groupe des minorités visibles représentait alors 22.27% de la population urbaine.

¹⁵ Le terme de « minorité visible » ne possède pas de connotation négative, raciste ou péjorative au Canada. Il s'agit d'un terme officiel, reconnu par l'Etat. « Statistique Canada » a constaté que la majorité des personnes faisant partie des minorités visibles au Canada est avant tout d'origine chinoise, sud-asiatique, philippine ou de couleur noire, in : «Groupes de minorités visibles, chiffres de 2001, pour le Canada et les subdivisions de recensement [municipalités] », voir : <http://www12.statcan.ca/english/census01/products/highlight/Ethnicity/PrintFriendly.cfm?L> [01.04. 2005].

¹⁶ Les nouveaux immigrants dans l'enquête de 'Statistiques Canada' sont identifiés comme étant des personnes nées à l'étranger qui ont immigré au Canada durant la période comprise entre les années 1991 et 2001, inclusivement. », voir : *Statistique Canada*-n° 89-613-MIF au catalogue, n°003, août 2004, p.10.

grands secteurs où le nombre de nouveaux immigrants « est de 10 % supérieure [au nombre d'immigrants recensés dans] les 85 secteurs de recensement, dans lesquelles résident les nouveaux immigrants »¹⁷ comme on peut le voir sur l'illustration, réalisée par *Statistique Canada* (référence au point rouge).

Figure 1 : Tranche de 10% supérieure des secteurs de recensement à Montréal
Dans lesquels résident les nouveaux immigrants, 2001¹⁸



« Depuis 2001, les nouveaux immigrants installés dans le quartier [Côtes-des-Neiges] proviennent en majorité des Philippines (13,2 %), du Sri Lanka (7,8 %), de la République populaire de Chine (7,0 %), de l'Algérie (6,7 %) et de la France (6,4%). »¹⁹

¹⁷ Voir : Statistique Canada, *ibid.* p.31.

¹⁸ Figure 1, in: Statistique Canada, *ibid.* p.31.

¹⁹ CLSC Côtes-des-Neiges: « Les données relatives aux caractéristiques de la population proviennent du recensement de 2001. Les informations ont été collectées à partir des données de Statistique Canada par Robert Choinière et James Massie, Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de Montréal-Centre ». In: <http://www.clscote-des-neiges.qc.ca/fr/clsc/Caracteristiques.aspx#terre>. [07.04.06].

1.1.3 Migration et relations interculturelles

Cette situation de cohabitation au niveau urbain de divers groupes culturels, dont le quartier Côtes-des-Neiges est un bon exemple, implique pour ses habitants culturellement distincts de vivre et de travailler dans le même espace, très proche les uns des autres, de s'organiser dans la même société dans un système politique unifié. Dans les lieux marqués par l'immigration, il s'agit alors d'une situation de relations interculturelles très denses qui touchent différents domaines publics et privés de la vie sociale et de l'organisation politique (le cadre).

« Les grandes villes avec leur taux élevé de population immigrée sont des lieux de 'confrontations' et d'intégration. »²⁰ (Kiss-Surányi, 2001, p.106).

Demorgon fait référence à d'autres effets plus généraux de la co-présence interculturelle suite à la mondialisation qui sont tout aussi valables pour les conséquences de l'immigration :

« La mondialisation [...] a fait fondre les distances. [...] De ce fait les cultures commencent à entrer en résonance. Le recul des distances spatiales fait prendre conscience des distances temporelles historiques entre les cultures singulières pourtant co-présentes. Tout cela entraîne des nouvelles données interculturelles. Elles mettent en présence, autrement qu'hier, les sociétés communautaires avec leurs clans, leurs tribus et leurs peuples, les sociétés semi-royales ou semi-impériales, les sociétés nationales-marchandes » (Demorgon, 1996, p.13/p.131).

On est alors en plein dans la problématique de la communication interculturelle qui résulte de la cohabitation interculturelle de plusieurs cultures.

Vivre l'interculturalité dans la vie quotidienne signifie être confronté à beaucoup de différences à de multiples niveaux, dans des situations diverses de la vie de tous les jours.

« Cette circulation accrue et accélérée (des capitaux, des biens, des services, des personnes, des informations) a créé les conditions d'une nouvelle réflexion concernant les sociétés et leurs cultures. Nous sommes conduits à vivre, à penser, à gérer un très grand nombre de différences de conduites d'action, d'évaluation et de connaissance. Et cela en temps réel, dans de multiples situations concrètes journalières. C'est déjà le cas dans les entreprises multinationales, mais ça l'est aussi dans les situations bien différentes qui résultent des diverses immigrations. » (Demorgon, 1996, p.6).

Comme Demorgon le mentionne, non seulement les individus sont amenés à penser, gérer et vivre la différence au niveau des valeurs, des croyances, des idées, des conduites, de la langue pour en nommer quelques exemples importants. Mais ces questions se posent également au niveau de la société et au niveau de la constitution. La société d'un pays

²⁰ Traduit d'après: « *Die Großstädte mit ihrem hohen Anteil an zugewanderter Bevölkerung sind die Orte der ‚Konfrontation‘ und der Integration.* ».

d'accueil est amenée à réfléchir sur la manière d'organiser la vie sociale au niveau institutionnel, au niveau des lois du gouvernement en incluant différents groupes culturels. Les groupes culturels minoritaires peuvent être intégrés, ce qui inclut la participation politique et l'intégration de nouvelles idées qu'ils apportent. - Les minorités ethniques peuvent également être exclues de la société ou encore elles peuvent être poussées à s'assimiler et à s'adapter le plus possible à la société d'accueil. Comme nous l'avons brièvement abordé plus tôt, les sociétés de différents pays d'accueil ont développé divers modèles d'intégration, souvent en conformité avec leurs traditions sociopolitiques.

Au niveau constitutionnel, le Canada a alors choisi le modèle du multiculturalisme au niveau de la constitution comme stratégie d'intégration. Pour résumer, cette « idéologie » consiste en une société qui se compose de différents groupes culturels, qui vivent ensemble dans une société au sein de laquelle ils interagissent tout en respectant les particularités de chacun. D'un certain point de vue, cette perspective représente un objectif pour les habitants, réalisé seulement en partie, très souvent. Il est important de se rendre compte que toutes les situations, quelles qu'elles soient, deviennent plus complexes si elles sont de nature interculturelle. Bien les gérer, nécessite souvent un savoir supplémentaire, une sensibilité ou une conscience face aux différences culturelles et une bonne volonté. La cohabitation interculturelle et le dialogue entre les cultures à l'intérieur de la société canadienne urbaine semblent alors être moins faciles que cela. Un manque de conscience ou simplement l'ignorance face aux autres et aux sphères d'influence de la culture peut vite conduire à des difficultés dans les relations interculturelles à divers niveaux sociaux. Du scepticisme, des malentendus, des mécontentements, des conflits, des préjugés, du racisme peuvent mener jusqu'au rejet ; et font preuve de l'échec de relations et des communications interculturelles.²¹ Tous les niveaux de la vie professionnelle, de la vie politique et de la vie quotidienne peuvent être concernés.

²¹Ladmiral, Jean-René et Lipiansky, Marc-Edmond font une remarque critique concernant cette problématique dans leur ouvrage de 1989: *La communication interculturelle*. Paris, éditions Armand Colin, p. 7-8 : « *Mais peut-on vraiment parler pour autant d'une ouverture à l'altérité culturelle et d'une communication authentique ? D'autres tendances dans nos sociétés semblent aller dans un sens opposé, comme le montrent certaines réactions de fermeture et de rejet liées aux problèmes de l'immigration et aux affrontements idéologiques, nationaux ou religieux.* ».

Après ces réflexions il n'est pas surprenant que des voix critiques, comme celle de Gina Stoiciu, se forment pour mettre en question l'application du multiculturalisme « impeccable », tel qu'il est pensé:

« Est-il possible d'obtenir une solidarité autour d'intérêts communs de développement et d'identité culturelle dans des sociétés occidentales où coexistent des individus de marques culturelles différentes ?
Et comment marier dans un espace géographiquement et socialement limité plusieurs histoires et cultures » (Stoiciu, 1989, p.24-25).

Pour surmonter le risque d'échec et pour s'approcher plutôt d'une situation d'entente mutuelle, d'un respect au niveau des relations interculturelles dans le sens de l'idéologie canadienne du multiculturalisme, le Canada est amené à imaginer des solutions, des stratégies particulières et recourt à la bonne volonté de la part de ces habitants.

Le fait que les flux migratoires vers les pays d'accueil ne se tariront pas ces prochaines décennies, mais qu'ils vont même plutôt se renforcer suite aux crises internationales multiples et suite aux changements climatiques pronostiqués par exemple, devrait inciter des sociétés comme le Canada à se préparer en relevant les défis des relations interculturelles à différents niveaux de la société.

Concrètement, il faudrait donc trouver des stratégies, des mesures ou des moyens pour amener les membres de la société à bien se comprendre, à savoir communiquer avec les autres et à satisfaire (pour une partie) les besoins de chacun, à respecter les différentes valeurs de chaque individu et groupe qui sont parfois contradictoires à ses valeurs personnelles et culturelles afin d'organiser une vie commune dans un climat de respect et d'échange.

1.2 Entraînements interculturels et formations interculturelles comme mesure adéquate pour préparer la situation de coprésence interethnique

L'entraînement interculturel ou la formation interculturelle constitue une mesure pour rencontrer ce « défi de la société » au niveau organisationnel et institutionnel. Ces mesures particulières sont destinées à traiter avant tout la problématique de la communication interculturelle à partir de différents angles, dépendamment des priorités fixées auparavant. Les entraînements ou formations de ce genre sont organisés dans le but général d'informer, de conscientiser les participants à la notion de culture, d'apprendre et de développer de nouveaux comportements, tout cela dans le but d'améliorer les relations de communications

interculturelles. Il s'agit alors ici d'un moyen qui semble approprié pour rencontrer la problématique de la cohabitation interculturelle et les difficultés au niveau communicationnel qui en découlent.

L'étude de ce mémoire a comme objet les formations et les entraînements interculturels. Nous aimerions examiner et mettre en lumière l'approche de la formation interculturelle (planification, conception, mise en place, effets) en contexte d'immigration comme une mesure qui repose sur une problématique de cohabitation des cultures dans une perspective « multiculturelle ». Pour cela, il convient premièrement de définir et de voir de plus près ce qu'est une formation interculturelle /un entraînement interculturel et quels sont ses traits caractéristiques, ses intentions et ses buts.

1.2.1 Historique et interdisciplinarité du domaine

Les formations et les entraînements interculturels s'inscrivent dans le vaste domaine des études sur les relations interculturelles. (Bennett J., Bennett M. et Landis, 2004, p.1).²² Edward T. Hall, un des personnages clés historiques dans ce domaine a conçu entre autres les premiers entraînements interculturels aux Etats-Unis dans les années cinquante peu après la deuxième guerre mondiale. Ces entraînements, organisés dans un contexte militaire étaient destinés à préparer des soldats, à augmenter leur efficacité pour entrer en action à l'étranger (Bennett J., Bennett M. et Landis, 2002, p.3).²³ Depuis, les entraînements et formations interculturelles ont été découverts et développés pour beaucoup d'autres domaines. Ils sont caractérisés par l'interdisciplinarité au niveau des approches théoriques et également au niveau des domaines d'application.

« This relatively new field represents an interdisciplinary focus of cultural anthropology, cross-cultural psychology, sociolinguistics, multicultural education, intercultural communication, and international business management. » (Bennett J., Bennett M. et Landis, 2004, p.1).

Pour cela, des entraînements interculturels sont organisés pour des raisons diverses: la préparation de professionnels (pour l'étranger par exemple) au sein des organisations, les

²² Bennett, Janet M., Bennett, Milton, Landis, Dan, 2004: «*Intercultural training is one application within the domain of intercultural relations.* »

²³ Évoqué de façon plus détaillée dans: Push, Margaret D.: Intercultural training in historical perspective, p.13-36, in: Bennett, Janet M., Bennett, Milton, Landis, Dan, 2004, *ibid.*.

échanges scolaires, la préparation d'agents pour le développement humanitaire, la sensibilisation interculturelle de médecins ou de travailleurs sociaux aux cultures de leur clientèle multiculturelle dans le but de procurer à chacun le même droit aux services médicaux et sociaux, dépendamment de leurs besoins.²⁴

1.2.2 Design, type d'entraînements et de formations

Les entraînements (ou formations) sont offerts par deux, parfois trois « entraîneurs » experts. On les appelle également formateurs ou enseignants. D'après B. Ferdmann et S.E. Brody l'entraîneur peut prendre les rôles suivants durant la formation : « *Teaching, Facilitating, Modeling, Consulting.* » (Brody et Ferdman 1996, p.282)

Un entraînement ou une formation peut durer quelques heures mais aussi plusieurs jours de suite, selon les fonds qu'on peut ou qu'on veut dépenser.

Il existe des entraînements et formations de groupe mono-, bi- ou multiculturels. Ceci veut uniquement dire que le groupe des participants se compose d'une seule culture, de deux ou de plusieurs cultures. Le type d'entraînement ou de formation dépend fortement de ses objectifs. Des entraînements ou formations peuvent être organisés dans l'objectif de préparer (à l'avance) des personnes pour des rencontres interculturelles, pour accompagner des individus pendant leurs activités (professionnelles) interculturelles ou pour aider des personnes (comme les « rapatriés ») à comprendre et à assumer leurs expériences préalables après avoir vécu des rencontres interculturelles.²⁵ Concernant les intentions, on peut dire, que généralement tous les entraînements et formations interculturels se font dans le but d'amener les participants à une certaine compétence interculturelle spécifique (par rapport à une culture, ou un domaine culturel précis) ou générale (ouverture aux cultures étrangères en général).

« The result of carefully designed training based on coherent theory and rigorous research is the demonstrable development of intercultural competence. » (Landis et Bennett J. et Bennett M., 2004, p.2)

Par compétence interculturelle, les spécialistes du domaine entendent une « triple » compétence face à la différence culturelle au niveau cognitif (savoir), au niveau émotionnel

²⁴ Landis, Dan. Bennett, Janet, Bennett, Milton, 2004, *ibid.*, p.2: « *There are even those who do this work [prepare cross-cultural trainings] to enhance the potential for what used to be called, ever so long ago, peaceful coexistence.* » .

²⁵ Ce dernier type est plutôt rare en pratique.

ou affectif (sentiments) et également au niveau comportemental. L'acquisition de cette compétence qui sert pour toutes sortes de communications interculturelles, se reflète précisément dans :

- « 1. le fait de mieux gérer le stress psychologique
2. l'habileté de communiquer plus efficacement
3. l'habileté d'établir des relations interpersonnelles »²⁶

Pour acquérir une certaine compétence plus tard, les participants d'une formation doivent d'abord être sensibilisés à la notion de culture, plus précisément, en quoi cette notion influence la perception du monde et les comportements de chacun. Le premier objectif d'une formation ou d'un entraînement est alors de sensibiliser l'individu.

Pour atteindre ces intentions bien générales de sensibiliser et de développer ensuite une compétence interculturelle, les entraînements et formations se caractérisent par plusieurs objectifs, dont Bernardo M. Ferdman et Sari Einy Brody (Brody et Ferdman, 1996, p.282) ont recueilli les principaux:

- Procurer des connaissances et de l'information
- Augmenter la conscience et la compréhension
- Changer le comportement
- Développer des aptitudes
- Changer la culture de l'organisation
- Changer le système organisationnel
- Changer la communauté, la société

Deux autres chercheurs, J.Blohm et Fowler mettent surtout en valeur les trois objectifs suivants parmi la liste précédente :

« The desired goals are the knowledge, skills, or attitudes needed for working or living in a new environment or being more effective in a current and changing multicultural environment. » (Blohm et Fowler, 19, p.45-46).

En général, chaque formation et chaque entraînement établissent consciemment ou inconsciemment des priorités parmi les objectifs visés par et dans son apprentissage.

²⁶ Ce sont trois buts de l'entraînement interculturel, définis par des professionnels dans le domaine, voir: Fowler, p.8 de l'introduction, *ibid.*, p.25: « *Participants get a clear sense of identifiable skills in interpersonal situations, how they work and the impact of things done effectively and ineffectively.* ». Voir aussi: Bennett, Janet M., Milton, J., Landis, Dan, 2004, *ibid.*, p.45: « *The desired goals are the knowledge, skills, or attitudes needed for working or living in a new environment or being more effective in a current and changing multicultural environment.* »

Les priorités d'une formation par rapport à ses objectifs se caractérisent entre autre par le choix des méthodes et les contenus.

« The choice of the method for a particular segment of intercultural training must be related to the desired outcomes. » (Bennett J., Bennett M. et Landis, 2004, p.45).

Les méthodes les plus connues et les plus utilisées dans l'entraînement interculturel sont: le « cultural assimilator », la discussion, la lecture, les films, les simulations de rencontres, les jeux de rôles, les explorations du champ (géographique), l'apprentissage de langues, les études de cas, l'entraînement ou la rencontre avec les gens de la culture cible (Bennett J., Bennett M. et Landis, 2004, p.134.). Souvent, plusieurs méthodes sont combinées au sein d'un entraînement ou d'une formation.

« Combination of techniques may optimize the learning from each and thus give the participants opportunity to rehearse skills and apply information received [from different techniques]. » (Blake et Brian et Curtis et Heslin 1996, p.170).

Il existe également des méthodes autodidactes fondées sur des lectures²⁷ pour s'approprier des connaissances sur la spécificité des relations interculturelles. Mais plusieurs études sur l'efficacité des entraînements interculturels ont pu démontrer que les mesures interactives (formations, entraînements), utilisant plusieurs méthodes, étaient plus efficaces que des lectures intensives, ce qui justifierait l'effort de les organiser.

1.3 La formation interculturelle au CLSC de Côtes-des-Neiges à Montréal²⁸

Pour notre projet de recherche, nous avons choisi de nous approcher de la problématique de « la formation interculturelle en milieu d'immigration urbaine » en examinant un cas précis à Montréal dans le quartier multiculturel Côte-des-Neiges. Nous avons choisi d'examiner le cas de la formation interculturelle qui est proposée aux employés de l'organisation publique du CLSC (= Centre local de services communautaires) du quartier.

Notre objet d'étude est alors une formation interculturelle dans le secteur social, organisée et conçue dans le contexte de l'établissement public pour des professionnels issus de différentes

²⁷ La méthode d'auto-apprentissage, la plus connue, est le « cultural assimilator ». On le trouve souvent en forme d'un livre. Le lecteur doit choisir la bonne réponse parmi plusieurs possibilités concernant des courtes situations qui jouent dans une autre culture. Par cela, il est amené à apprendre le comportement approprié.

²⁸ Les informations dans ce chapitre proviennent de deux entrevues effectuées et d'une courte informations d'un rapport pour l'organisme de subvention du projet des formations.

professions des services sociaux qui interviennent auprès de la clientèle multiethnique du territoire. Depuis à peu près trois ans et demie, la formation est enseignée quatre fois par année dans les locaux du CLSC Côtes-des-Neiges aux employés qui s'y inscrivent par l'intermédiaire de leur chef de service. Une formation dure deux journées de travail entières (deux fois huit heures). La participation est facultative. Les sujets traités de la formation sont organisés autour de deux modules thématiques indépendants, dont le premier se nomme « *interculturel I : Les mots pour le dire et pour intervenir* » et le deuxième « *interculturel II : Connaître ses clients. Statuts, Trajectoires et vécus migratoires* ».

Le premier module ('Les mots pour le dire et pour intervenir') poursuit une intention plus générale de sensibiliser les participants à l'influence de la culture sur eux et sur leur travail. Le deuxième module (connaître ses clients) poursuit plutôt le but spécifique d'informer les participants concernant une problématique précise, celle de l'appropriation de connaissances sur les clients étrangers et leurs « vécus migratoires ». Ces contenus sont abordés avec les méthodes de discussion en plénière, brainstorming en petits groupes, traitement d'études de cas et des phases d'exposés d'informations par les formatrices.

Concernant l'orientation d'une formation interculturelle, comme nous l'avons vu plus haut, la formation au CLSC de Côtes-des-Neiges, regroupe les trois types d'orientations (formation de prévention, formation d'accompagnement, formation de retour réflexif sur la pratique) dans un contexte d'intervention sociale. Elle a comme but premier la prévention, d'améliorer les futures interventions sociales et d'éviter des difficultés et des problèmes. De même, elle accompagne les employés dans leurs problèmes et leurs questionnements actuels en évoquant des sujets et des problématiques types de leur pratique (par des études de cas). Et enfin, la formation vise à dégager la problématique interculturelle, impliquée dans les pratiques vécues des employés, particulièrement les intervenants sociaux. Au cours de la formation, de nombreuses discussions guidées et ouvertes sont intégrées à l'intention de permettre aux employés d'exprimer leurs craintes, leurs questionnements ou simplement d'analyser des situations critiques (incidents critiques) en groupe qu'ils ont vécues personnellement sur le terrain. Le groupe des participants c'est-à-dire, les employés du CLSC, se compose pour la plus grande partie de personnes d'origine québécoise et de professionnels d'origine étrangère, incluant les Canadiens anglophones. Les formatrices sont pour la plupart de nationalité canadienne, mais pour une grande partie d'origine étrangère.

Sur demandes extérieures, la formation peut également être enseignée aux partenaires du CLSC²⁹. Dans notre projet de recherche par contre, nous tenons compte des formations qui ont eu lieu dans les locaux du CLSC dans la période du 01.05.2003 au 27.04.2005.

1.3.1 Buts et historique de la formation interculturelle au CLSC³⁰

Il est très important d'attirer l'attention sur le fait que la formation interculturelle au CLSC représente une réponse à un besoin qui s'est manifesté sur le terrain³¹ et qui a été dépisté au cours d'une recherche précédente au CLSC. Cette recherche précédente faisait l'objet de rencontres mensuelles entre une chercheuse et des intervenantes sociales³² du CLSC Côtes-des-Neiges pendant plus de deux ans, afin de discuter et dépister ensemble les enjeux et les difficultés reliés à la « pluriethnicité » auxquelles les intervenantes étaient confrontées pendant leurs interventions sur le terrain.

« L'objectif était alors de mettre en évidence les incidences de la pluriethnicité de la société québécoise sur l'intervention. Plus précisément, il consistait à cerner les enjeux rencontrés par les intervenants dans le travail clinique et dans le contact avec les collègues [...] et à clarifier les dimensions impliquées » (rapport pour l'organisme subventionnaire, 2005)

A travers les discours des intervenantes, la chercheuse a pu identifier plusieurs enjeux dont la problématique de l'interculturalité.

Suite à ces résultats d'analyse, les rencontres mensuelles ont alors servi, selon la chercheuse à traiter de certaines de ces problématiques par des mesures énergiques et préventives. Face aux difficultés reliées à l'interculturel, la chercheuse avait progressivement fourni des pistes de réflexions aux intervenantes afin qu'elles:

²⁹ Par exemple, la formation interculturelle a déjà été enseignée à Hull.

³⁰ Ces faits nous a été communiqué durant l'entrevue avec la conceptrice de la formation du 15.06.05 à Montréal qui était la chercheuse du projet de recherche précédant la formation. En faite, elle nous a retracé l'historique de ce projet précédant pour mettre en relief son importance par rapport à la conception de la formation actuelle.

³¹ Blohm, Judith M., Fowler, Sandra M., 2004 : *An analysis of methods for intercultural training*. In: Bennett Janet M. Bennett, Milton J., Landis, Dan, (eds.), 2004: *Handbook of Intercultural Training*, Thousand Oaks (California): Sage Publications, third edition, p. 40: « Another context for which training is frequently requested is to solve an existing, identified problem or to prevent future problems. »

³² Au concret, il s'agissait d'environ 30 à 35 travailleuses sociales, infirmières et intervenantes issues de professions connexes qui travaillaient dans les écoles primaires et secondaires.

« s'habitent bien à penser sur des situations pratiques de plus en plus de manière raffinée et de trouver des solutions pratiques moins stéréotypées et aussi un peu plus pluridisciplinaires ». ³³

Finalement, la chercheuse a commencé à organiser des courts modules de formations interculturelles pour ces intervenantes sur des thèmes précis, en référence aux problématiques évoquées, notamment « le choc culturel » ou « les jeunes de la deuxième génération ».

D'après les responsables de la formation interculturelle, les intervenantes de ce précédent projet auraient reconnu l'importance de développer de tels modules de formation pour leurs pratiques.

« Il est résulté de ce processus une conviction des participants qu'une formation de ce type est essentielle parce qu'elle permet de réfléchir, dans un cadre proche de l'action mais hors de l'action. » (Rapport pour l'organisme subventionnaire, 2005).

Suite à ces réactions prometteuses et aux résultats bien fructueux de cette étude précédente, la chercheuse s'est entretenue avec deux autres chercheuses du Centre-Recherche-Formation pour lancer le projet des formations interculturelles afin d'en faire profiter d'autres groupes d'intervenants et d'employés au CLSC de Côtes-des-Neiges ainsi que ses partenaires. Les résultats et les conclusions du projet précédent forment entre autre la base pour la conception des modules I et II de la formation interculturelle.

« Interculturel I : Les mots pour dire et pour intervenir »

Ce module a pour but d'amener les participants à prendre conscience de leur propre culture et de son influence, ainsi que celle des autres et à « *comprendre l'impact de la pluriethnicité sur des situations d'intervention* » (rapport pour l'organisme subventionnaire). Pour cela, des concepts comme l'identité, la culture, l'éthnicité, les préjugés, le racisme, l'ethnocentrisme et la décentration sont présentés et discutés dans l'optique de les conscientiser et de se les approprier afin de les intégrer dans la pratique sur le terrain comme acquis.

« Interculturel II : Connaître ses clients. Statuts trajectoires et vécus migratoires »

Ce module se consacre surtout à informer de la situation sociale et du statut des clients du CLSC d'origine étrangère. Des thèmes comme les différents statuts, les services et

³³ Citation de la chercheuse et conceptrice de la formation interculturelle, issue de l'entrevue du 15.06.05 à Montréal.

prestations auxquels les personnes ont droit (selon leur statut) et les vécus migratoires y sont présentés. D'autres sujets, comme les trajectoires migratoires et les problèmes sociaux, psychologiques, interethniques et les difficultés d'insertion dans la société qui en résultent sont discutés en se servant d'études de cas réels (des situations de clients du CLSC). Ces aspects sont discutés dans le but d'informer et de sensibiliser les participants sur la situation du client d'origine étrangère et sur son point de vue, afin d'être plus efficace dans leur communication, leur décision et leur intervention. Le but supérieur de l'intervention est d'aider le client à s'intégrer dans la société d'accueil.

Dans le cas de la formation interculturelle au CLSC de Côtes-des-Neiges, les intentions et les buts qu'elle poursuit sont étroitement liés aux circonstances et objectifs de sa genèse.

1.4 Travail social et Interculturalité en contexte d'immigration

Dans ce paragraphe, nous aimerions brièvement montrer les conditions de l'intervention sociale pour les intervenants sociaux³⁴ dans un pays d'accueil d'immigrants comme le Canada auprès des clients d'origine culturelle différente. Ce chapitre revient sur quelques aspects qui sont également apparus dans le projet de recherche précédant la formation au CLSC, en jetant le regard sur les défis du travail social en contexte d'immigration. Ces intervenants sociaux qui interviennent auprès des individus d'une société multiculturelle représentent un groupe qui est directement confronté aux problématiques sociales qui sont reliées au culturel et à la coprésence interculturelle urbaine. Concrètement, ces professionnels sont à la fois témoins de problématiques socio-culturelles chez leurs clients et ils sont directement impliqués par le défi de la communication interculturelle (collisions de différentes valeurs, différences de style de communication, différentes conceptions de l'aide, des conduites professionnelles). Le groupe particulier des travailleurs sociaux se trouve chargé d'aider ces personnes immigrées et de les faire sortir de leurs problèmes sociaux qui sont souvent étroitement liés à la situation d'interculturalité.

³⁴ Par « intervenants sociaux » nous entendons toutes les professions qui sont impliquées dans le travail social, y compris des infirmières, des médecins, des éducateurs, des travailleurs sociaux, des diététistes, des ergothérapeutes, mais également des professions administratives qui traitent des dossiers de demandeurs de statuts, etc. .

Les clients auxquels ces professionnels ont à faire sont parfois des personnes qui peuvent souffrir de conflits interculturels extérieurs avec les autres et de conflits intérieurs d'identité en se retrouvant entre deux cultures parfois contradictoires. De nombreux problèmes sociaux au sein des familles³⁵ et d'intégration professionnelle et sociale dans la société d'accueil en résultent. Par conséquent l'intervenant social peut se retrouver devant des situations d'interventions très complexes qui vont au-delà des problèmes sociaux traditionnels impliquant des liens étroits entre le social, le psychologique et l'interculturel. Plusieurs articles scientifiques et de recherches actuelles sur l'intervention sociale dans des lieux multiculturels au sein des pays d'accueil dont une recherche au sein du CLSC Côtes-des-Neiges³⁶ confirment ce constat, dont la citation suivante fait preuve :

« Les méthodes traditionnelles [du travail social] ne sont d'emblée pas applicables à la situation particulière de l'émigration ». ³⁷

Sur le terrain, ces cas nécessitent des connaissances et des habiletés supplémentaires, comme par exemple des compétences interculturelles. Les chercheuses comme L. Altshuler, N. Sussman et E. Kachur le revendiquent dans un article scientifique :

« Awareness of cultural differences and the ability to respond to them appropriately is crucial for the effective practice of medicine » (Altshuler, Kachur et Sussmann, 2003, p.387).

Dans le cas d'un CLSC ce propos ne s'étend pas uniquement à la médecine, mais à tous les domaines professionnels du secteur de l'intervention social (et administratif) qui impliquent le contact direct avec les clients. Ces derniers aspects expliquent pour une partie, le besoin exprimé par les professionnels du domaine social, constaté par les chercheurs du CRF, de mieux connaître l'influence de la culture sur soi-même, sur les clients et sur la pratique professionnelle dans l'intervention sociale afin d'éviter des problèmes de perplexité, des erreurs d'appréciation, des chocs culturels et des décisions défavorables.

Dans ce cas, la formation interculturelle est présentée comme une mesure adéquate pour mieux préparer les professionnels à la pratique. L'objet central du présent travail est la

³⁵ Nous pensons à des problèmes comme des conflits de générations, reliés à des conflits de valeurs culturelles, des redéfinitions des rôles de femme et homme, différents dans la société d'accueil, d'autres croyances sur l'éducation des enfants qui entrent en collision avec celle du pays d'accueil, etc. .

³⁶ Nous référons à la recherche sur le terrain, organisé par le CRF du CLSC Côtes-des-Neiges qui précédait la conception de la formation interculturelle. Les informations sur cette étude nous ont été communiquées lors de l'entrevue avec une des conceptrices de la formation interculturelle.

³⁷ Kiss-Surányi, Ildikó, op.cit., p.112, traduit d'après: « *Die herkömmlichen Methoden [der Sozialarbeit] sind auf die besondere Situation der Emigration nicht ohne weiteres übertragbar.* ».

formation interculturelle pour ces intervenants du domaine social, comme formation supplémentaire à leurs professions pour mieux les préparer aux défis de leur pratique professionnelle auprès de leurs clients immigrants.

1.5 Mission du CLSC/CRF- Contexte organisationnel de la formation

La formation interculturelle est intégrée dans le cadre organisationnel public d'un « centre local de services communautaires ». Le CLSC de Côtes-des Neiges est le plus grand des CLSC à Montréal, institutions qui desservent chaque quartier de la ville. Il est chargé d'offrir des services aux quartiers de *Côtes-des Neiges, Snowdon, Outremont et Ville Mont-Royal*.³⁸ Au sens large, la formation interculturelle à Côtes-des-Neiges est reliée à la mission d'un CLSC, qui est chargé d'offrir « *des services de santé et des services sociaux courants, de nature préventive ou curative, de réadaptation ou d'insertion.* » à la population du territoire [local] qu'il dessert.³⁹

Pour répondre aux besoins des clients de façon appropriée (services sanitaires et sociaux de nature préventive ou curative), il est alors nécessaire pour les employés du CLSC dans un quartier touché par l'immigration de posséder une certaine 'sensibilité' et des connaissances sur les différences culturelles afin de mieux juger la situation et les soins que nécessite le patient/client d'origine étrangère. Il en est ainsi pour favoriser la réadaptation et l'insertion d'un client de culture différente dans la société.

Mais à part cette mission générale d'un CLSC, celui de Côtes-des-Neiges tient particulièrement compte de sa clientèle multiethnique en intégrant des valeurs de respect et de solidarité par rapport aux différences culturelles dans sa mission ainsi que par ses objectifs précis.

³⁸ CLSC Côtes-des-Neiges, in : <http://www.clscote-des-neiges.qc.ca/fr/clsc/Territoire.aspx> [07.04.06], „Le CLSC Côte-des-Neiges et son point de service couvrent les secteurs géographiques de Côte-des-Neiges, Snowdon, Outremont et Ville Mont-Royal. Ce territoire est marqué par une grande diversité culturelle et deux environnements urbains nettement différents. Un premier (Côte-des-Neiges et Snowdon : 87 392 habitants) qui se distingue par sa pluriethnicité et par des conditions de vie modestes où l'on retrouve majoritairement des immeubles à appartements; un second (Outremont et Ville Mont-Royal : 43 588 habitants) caractérisé par un niveau de vie plus aisé où l'on remarque davantage de propriétés individuelles ou de types duplex et triplex.»

³⁹ Centre universitaire de santé Mc Gill (CUSM), issue du Glossaire in : <http://www.cusm.ca/construction/documentation/pssc/15/> [07.04.06].

« Notre mission veut intégrer les valeurs privilégiées par le CLSC :
 -Le respect des différences et des valeurs culturelles, l'entraide et la solidarité, la valorisation de l'autonomie des personnes et de leur dignité ainsi que la qualité du lien de confiance. [...] Objectifs: -Améliorer l'accessibilité aux services tant horaire, culturelle que linguistique, géographique ou physique. -Être sensible aux besoins de la population et privilégier le respect des droits fondamentaux. [...] »⁴⁰

La formation interculturelle est conforme à cette mission et représente un outil pour le CLSC afin de préparer son personnel aux particularités de sa population multiculturelle en vue de mieux répondre à ses besoins. Le CLSC de Côtes-des-Neiges encourage également la recherche universitaire face à l'interculturalité.

« À cette mission [générale, définie dans la loi sur les services de santé et les services sociaux] le CLSC Côte-des-Neiges intègre une vocation d'enseignement, de recherche et de formation découlant de son statut de centre affilié universitaire affilié à l'Université McGill. [...] Le CLSC accueille également des chercheurs qui se joignent à son Centre de recherche et de formation [CRF]. »⁴¹

Ce centre scientifique indépendant se situe dans le bâtiment du CLSC de Côtes-des-Neiges.⁴² Sa vocation (concernant la recherche) est de réfléchir aux questions de la pluriethnicité dans le domaine social et de l'intervention sociale. Ainsi il regroupe toutes les recherches sur la pratique sociale qui sont reliées à l'interethnicité. Le centre est également chargé d'organiser et de concevoir les formations qui sont proposées aux employés du CLSC. La formation interculturelle fait partie de ces formations conçues et développées à partir du CRF et le contenu de la formation s'inscrit entièrement dans la vocation du CRF. Pour bien saisir le contexte de la formation, nous voulons également attirer l'attention sur le fait qu'il y a eu un changement important au niveau organisationnel au CLSC pendant les trois dernières années.

« Depuis juillet 2004, les CLSC des secteurs Côte-des-Neiges, Métro et Parc-Extension se sont regroupés pour former le Centre de santé et des services sociaux (CSSS) de la Montagne. Ces trois établissements combinent ainsi leurs forces afin de mieux répondre aux besoins de la population. »⁴³

⁴⁰ CLSC Côtes-des-Neiges, *ibid.* .

⁴¹ CLSC Côtes-des-Neiges, in : <http://www.clscote-des-neiges.qc.ca/fr/clsc/Territoire.aspx> [07.04.06], « Le CLSC [Côtes-des-Neiges] a également des contrats d'affiliation avec l'Université de Montréal, l'Université du Québec à Montréal, l'Université du Québec à Trois-Rivières et des accords avec différentes universités et maisons d'enseignement de niveaux collégial et secondaire. ».

⁴² Le domaine de recherche du Centre Recherche-Formation (CRF) s'étend à part le CLSC Côtes-des-Neiges, le CLSC Métro et le CLSC Parc extension également sur ses nombreux partenaires à Montréal et en dehors, comme Hull par exemple.

⁴³ CLSC de Côtes-des-Neiges-en ligne, page d'accueil, in : <http://www.clscote-des-neiges.qc.ca/>, [07.04.06].

Cette fusion qui a été réalisée avec l'objectif de « *créer un réseau local de santé et de services sociaux, tel qu'exigé par le ministère de la Santé et des Services sociaux;* »⁴⁴ a créé le plus grand CSSS de la région urbaine de Montréal.⁴⁵ Autrement dit, au niveau administratif et hiérarchique, les trois CLSC sont dirigés par une seule direction et à partir de cela le personnel des CLSC Parc Extension et Métro obtient également le droit de participer aux formations à Côtes-des-Neiges depuis juillet 2004.

Les aspects, que nous venons de nommer, représentent des raisons plausibles pour avoir choisi le cas du CLSC de Côtes-des-Neiges avec sa formation comme objet d'étude (recherche sur une formation interculturelle dans la problématique de coprésence interculturelle urbaine, suite à l'immigration).

⁴⁴ « Historiques du CLSC Côtes-des-Neiges », sur : <http://www.clscote-des-neiges.qc.ca/fr/clsc/Historique.aspx> [07.04.06].

⁴⁵ Dans la période de 2003 à 2005 il y a eu un total de 851 940 interventions auprès des clients, par rapport à seulement 375 254 d'interventions au plus petit CSSS (Centre de santé et des services sociaux) « La Petite Patrie et Villeray » pour la même période. Voir : « Tableau multidimensionnel dynamique sur les interventions 2003-2005 dans les CSSS », Carrefour montréalais d'information sociosanitaire (CMIS) in: Agence de Santé et des Services Sociaux à Montréal, in: http://www.cmis.mtl.rtss.qc.ca/fr/statistiques/utilisation_services/details_iclsc.html [07.04.06], « Au total, 6639541 interventions ont été repérées pour la période 2003-2005 dans tous les CSSS. » .

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

Dans le présent chapitre, nous présentons d'abord les concepts fondamentaux de notre projet de recherche qui se fonde sur une approche communicationnelle des relations interculturelles. Ensuite, nous présentons les courants épistémologiques dominants dans ce domaine. Ceci nous permettra de définir l'approche de notre recherche et également de mieux comprendre les fondements conceptuels de notre problématique. Par la suite nous allons voir quelques modèles conceptuels concrets qui nous aiderons à effectuer l'analyse de la formation, dans la deuxième partie, par rapport à certains critères que nous allons évoquer. Les concepts qui représentent les fondements de notre objet de recherche, la formation interculturelle au CLSC Côtes-des-Neiges en contexte d'immigration et la thématique des relations interculturelles en tant que telles sont : le concept de la culture, le concept de la communication et le concept 'composé' de la communication interculturelle.

2.2 Définition des concepts fondamentaux de notre approche

2.2.1 La culture

« L'interculturalité », « la coprésence interculturelle », « la formation interculturelle » pour mieux se préparer aux rencontres entre cultures, - tous ces termes impliquent le concept fondamental de la culture. Qu'est-ce que la culture?!

Dans son chapitre de « l'organisation vue comme une culture » (Morgan, 1999), le scientifique Gareth Morgan résume en quelques mots le sens premier et la conception historique de la notion de culture et fait ensuite ressortir la différence essentielle du sens historique et de sa signification actuelle :

« Le mot vient métaphoriquement, de l'idée de cultiver et d'aménager le sol [du latin: cultura]. Quand nous parlons de culture, nous faisons d'habitude allusion au modèle de développement que reflète, dans une société, son système de connaissance, son idéologie, ses valeurs, ses lois et le rituel de tous les jours. Le même mot sert également à désigner un certain degré de raffinement émergeant de ses systèmes de croyances et de pratiques et l'idée d'être cultivé. Les deux usages remontent au XIXe siècle et dérivent de l'observation des sociétés dites 'primitives', observation qui nous a transmis l'idée que des sociétés différentes possèdent des niveaux de développement social différents. De nos jours le concept de culture ne comporte pas nécessairement cette connotation d'évaluation, et on l'utilise plus généralement pour signifier que les groupes différents ont des modes de vie différents. » (Morgan, 1999, p.116).

Kroeber et Kluckhohn ont développé une des premières définitions complexes de la notion anthropologique « moderne » de la culture en 1952.

« La culture est la manière structurée de penser, de sentir et de réagir d'un groupe humain surtout acquise et transmise par des symboles, et qui représente son identité spécifique ; elle inclut les objets concrets produits par le groupe. Le cœur de la culture est constitué d'idées traditionnelles et de valeurs qui leurs sont attachées. » (Bollinger et Hofstede, 1987, p.27).

Cette idée de la culture comme un système de valeurs partagées par les membres d'un groupe est repris dans diverses définitions, dont celle de Geert Hofstede, Nancy Adler et de Gareth Morgan. Leurs définitions fonctionnalistes font référence à ce que Kluckhohn appelle « *manière structurée de penser, de sentir et de réagir* » qui influence la perception du monde des membres. L'approche fonctionnaliste considère la culture comme un système de valeurs plutôt fermé, servant aux individus d'un même groupe à mieux s'orienter dans le monde qui les entoure et à mieux le comprendre. Dans cette logique, la culture englobe et influence tous les autres secteurs ainsi que le comportement des individus. Gareth Morgan par exemple, parle « *d'un processus de construction de la réalité qui permet aux gens de voir et de comprendre des événements* » (Morgan, 1999, p.133) Et dans sa démarche qui représente une référence classique en communication interculturelle, Geert Hofstede considère la culture comme un « logiciel mental hiérarchisé » qui constitue l'élément permanent et le signe distinctif d'un groupe culturel (Dupriez et Simons, 2002, p.47). Il définit la culture comme « *la programmation collective de l'esprit humain* » (Bollinger et Hofstede, 1987, p.27) en tant que phénomène social, appris par l'individu durant la socialisation. Mais il ne faut pas oublier les autres aspects qui « définissent » les individus. D'après Hofstede, la culture se situe entre la nature humaine (comprenant les traits universels de tous les humains) et la personnalité de l'individu qui forme ensemble les niveaux de « la programmation mentale humaine » (Hofstede, 1991, p.5) D'après la conception de G.Hofstede, chaque système

culturel (comprenant les valeurs [centre], les rituels [1^{ère} couche], les héros [2^{ème} couche] et les symboles [3^{ème} couche]) est vécue réellement à travers les pratiques et renforce les sentiments d'appartenance à un même groupe 'culturel'.⁴⁶

Parmi la quantité d'approches et de définitions sur la culture, nous fondons l'idée de notre recherche d'abord sur une conception anthropologique de la culture en favorisant l'approche fonctionnaliste du concept comme G. Hofstede, N. Adler et G. Morgan. Conformément à la logique fonctionnaliste, nous focalisons notre regard sur l'aspect culturel des individus en examinant une formation qui se concentre sur la culture et son influence sur la pratique professionnelle des participants ainsi que sur les aspects de la vie sociale de leurs clients d'origine étrangère. Dans cette optique fonctionnaliste, nous retenons des modèles cités surtout l'aspect « fonctionnaliste » de la culture, vue comme une '*manière structurée de penser, de sentir et de réagir*' qui influence la perception, la manière de voir, d'assumer des expériences et d'agir des différents groupes sociaux. Mais notre approche s'étend également à un point de vue interactionniste qui concerne la relation fondamentale du moi à l'autre, les relations des professionnels avec leurs clients, les relations de la société d'accueil avec les groupes minoritaires.

Approches interprétatives, sociologiques et ethnologiques du concept de « culture »

Il ne faut pas négliger d'autres logiques de pensée, notamment le concept de « culture » qu'on retrouve dans les approches sociologiques ou ethnologiques. Les chercheurs qui adoptent ces approches sur la conception de la culture, se situent plus dans une logique interprétative ou interactionniste. Ils mettent davantage l'accent sur l'hétérogénéité et la complexité de « la culture », ainsi que sur l'interaction. L'ethnologue Klaus Roth renvoie au fait que les ethnologues ont tendance à voir la culture comme un « *système complexe, empilé d'éléments divers et de variations internes* » (Roth, 2004, p.117-119), une conception qui est partagée par Jacques Demorgon. Ce dernier prend également en compte la dimension historique dans la conception de la culture. Il définit « culture » comme un « *produit du passé* » et comme « *matrice d'action* » dynamique⁴⁷ qui doit faire ses preuves dans les

⁴⁶ Geert Hofstede explicite ces idées dans son model conceptuel connue en forme d'union.

⁴⁷ Demorgon, Jacques, op.cit., « *Il n'y a pas un cœur culturel ancien et un nouveau mais une transformation de l'un dans l'autre.* », p.81.

conditions du présent.⁴⁸ Dans ces logiques interprétatives et interactionnistes la situation de l'interaction détermine comment tel comportement 'culturel' doit être interprété, dépendant de la situation ou encore comment concevoir la relation, l'interaction avec l'autre.

Nous partageons la conception de John Berry, qui concilie en quelque sorte l'approche fonctionnaliste avec l'approche interactionniste de la culture. D'un côté il soutient l'idée d'une culture dynamique comme Jacques Demorgon qui change avec le temps, suite à des dynamiques internes ou externes et des interactions avec d'autres cultures. Mais de l'autre côté, il réfère au fait que le concept de la culture est quand même assez stable pour l'identifier et le distinguer par rapport aux autres cultures dans la rencontre interculturelle.

“Nevertheless, most believe that there is sufficient stability and continuity for us to identify cultures, and their members, as participants in intercultural relations.” (Berry, 2004, p.171).

Pour l'analyse de notre cas, il sera pertinent de dépister quelle logique est privilégiée pour les formateurs en analysant l'approche formulée par les concepteurs. Les résultats de l'analyse concernant cet aspect mettront en relief quelle approche est poursuivie par la formation afin de pouvoir dépister l'essence et la nature de l'approche. Concernant cet aspect, il est important de noter qu'il existe également d'autres logiques qui peuvent s'imposer au concept de la culture. En effet, la conception et l'utilisation du terme dépendent également du sens et de la signification qu'on lui donne dans le contexte socio-historique d'un pays. Par conséquent il n'est pas surprenant, qu'on utilise ce même terme en se référant à d'autres valeurs idéologiques dans différents pays, comme nous allons le montrer brièvement de façon exemplaire avec son usage en Allemagne. Pour cela, on se réfère à un chapitre de J.R. Ladmiral et E. Lipiansky dans leur ouvrage « La communication interculturelle » qui présentent et discutent ce sujet en détail.⁴⁹ L'idée de la « Kultur » en Allemagne est traduite avec le terme équivalent de 'civilisation' en « français de France ». Ces deux termes représentent « *deux conceptions antithétiques de l'idée nationale* » (Ladmiral et Lipiansky, 1989, p.109).

⁴⁸ Ibid., p.10 : « *Nous montrons que les cultures doivent d'abord être considérées non comme des produits du passé en voie de disparition mais comme des matrices d'action et de pensée qui se testent en fonction des contraintes nouvelles* », p.11 : « *Une culture vit tout autant à travers ses stratégies nouvelles qu'à travers ses formations antérieures* ».

⁴⁹ Ladmiral, Jean-René, Lipiansky, Edmond, Marc : « *Deux conceptions de l'identité nationale. Kultur contre Civilisation.* ».

« [...] La conception allemande de la culture se différencie de la conception française de la civilisation, en ce qu'elle met l'accent sur le spécifique et non sur l'universel. La culture c'est tout ce qui caractérise le génie allemand en tant que distinct de celui des autres nations : 'En Allemagne, l'idée de nationalité et l'idée de l'universalité se sont constamment opposées l'une à l'autre tandis qu'en France elles sont constamment unies.' » (Ladmiral et Lipiansky, 1989, p.116).⁵⁰

La conception allemande de la culture contient la connotation de l'identité nationale, profondément ancrée dans son histoire sociopolitique par rapport aux peuples voisins comme les Français desquels on souhaite se distinguer.

« Chaque groupe social est émetteur de discours où s'affirment son système de valeurs, ses normes comportementales, ses modèles de rôles; au fur et à mesure que ces règles et ces valeurs s'imposent aux individus, qu'elles sont intégrées et intériorisées, elles sont perçues comme traits de caractère et comme substance de l'identité.[...] Cet exemple a contribué à montrer comment les valeurs qui expriment la position d'un groupe au sein d'un ensemble social, tendent à s'inscrire dans un jeu de représentations sociales élaborées et diffusées par le discours dont ce groupe est l'émetteur. Ces représentations deviennent le support de la définition d'une identité collective qui se pose en s'opposant dans une dynamique de l'identification. » (Ladmiral et Lipiansky, 1989, p.116).

On va trouver certaines similitudes avec la notion de culture québécoise qui implique de façon semblable cet aspect de distinction identitaire par rapport aux autres 'cultures' voisines.

Nous avons évoqué ce discours sur le concept de la culture concernant ces différentes « définitions » et ces différents usages pour clarifier la conception que nous soutenons dans le contexte de cette étude de cas et pour démontrer quelles approches possibles peuvent influencer l'enseignement de la formation interculturelle au CLSC de Côtes-des-Neiges de manière sous-jacente. Il est également important de remarquer que quand nous employons le terme de culture nous faisons premièrement référence à la culture d'une société, souvent utilisée comme synonyme de culture nationale ou régionale⁵¹ dans la littérature. « *Le terme*

⁵⁰ Ladmiral, Jean-René, Lipiansky, Edmond, Marc, *ibid.*, p.108. Dans la deuxième partie de la citation, Ladmiral et Lipiansky cite d'après E. Curtius.

⁵¹ Nous employons le terme de « culture nationale/régionale » pour désigner la culture d'un pays ou une région. Nous avons choisi ce terme de culture nationale, comme il est souvent utilisé et employé par des chercheurs en communication interculturelle pour le distinguer d'autres formes culturelles, notamment la culture industrielle, la culture du travail, etc.. En utilisant le terme de culture nationale, nous ne faisons pas référence au concept de la nation en tant que notion idéologique. Nous saluons une remarque de Jacques Demorgon dans son ouvrage 'La complexité des cultures' par rapport à l'emploi du terme de la culture nationale : « *Pour singulières que soient les cultures des pays d'aujourd'hui, en raison de nombreuses évolutions historiques à chaque fois particulières, il est souhaitable et possible de se référer à la forme historique d'organisation sociale qui joue d'avantage le rôle 'd'étalon' relativement plus commun actuellement. Autrefois ce fut la communauté: tribu, clan ou bande. Hier, ce fut le royaume ou l'empire, aujourd'hui c'est la nation. En ce sens les cultures et l'interculturel peuvent être dits nationaux et internationaux tout en débordant largement cette référence.* », p. 248.

de culture est en principe réservé aux sociétés (ou nations), ainsi qu'aux groupes régionaux ou ethniques. [...] » (Bollinger et Hofstede, 1987, p.28).

« Cette notion [la culture] s'applique à des groupes sociaux de nature et d'extension très diverses : tribus, ethnies, classes sociales, nations, civilisations, etc. Néanmoins, dans chaque société et dans chaque situation historique, un cadre peut apparaître plus particulièrement apte à la définition d'identité culturelle. Dans les sociétés industrielles, c'est le cadre national qui a tendu à s'imposer comme le niveau le plus significatif dans une structuration différentielle de la culture. » (Ladmiral et Lipiansky, 1989, p. 9).

2.2.2 La communication

« L'homme communique au moyen de la culture. Aucun aspect de la vue humaine n'échappe à son emprise, qu'il s'agisse de la personnalité, de la manière de s'exprimer (y comprise des manifestations d'émotions), de penser, de bouger, de résoudre les problèmes, de la planification et du tracé de villes, de l'organisation et du fonctionnement du système économique et gouvernemental. » (Dupriez et Simons, 2002, p.41).

Au sens pur, « *la communication est un lien établi entre deux partenaires par l'intermédiaire d'un moyen de communication qui permet un échange symbolique entre deux correspondants.* »⁵² Pendant cet échange communicationnel les 'correspondants' ou interlocuteurs utilisent les voies de la communication verbale (langue), non-verbale (signes gestuels, mimiques) et para-verbale (son, accentuation, mélodie, hauteur et force de la voix) pour échanger des informations, dont les significations pour chacun des actes dépendent du code de leur propre culture. Nous nous référons à ce concept fondamental dans notre recherche qui met en jeu à deux niveaux. Un premier niveau est celui de la formation interculturelle, notre objet d'étude, qui vise à préparer les professionnels à la rencontre interculturelle de nature communicationnelle. Le deuxième niveau est celui de la logique communicationnelle où la formation vise à communiquer ou véhiculer des savoirs ainsi qu'une certaine attitude de compréhension et d'ouverture face à l'interculturalité et par cela une certaine approche idéologique sur les rapports interculturels ou interethniques.

⁵² Cité d'après Kanga, Osée dans son cours: « Méthodologie de recherches en communication », niveau baccalauréat, trimestre d'automne 2003 à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

2.2.3 La communication interculturelle

Dans notre recherche, le concept de la communication interculturelle représente le concept central qui explique la mise en place de la formation interculturelle. Cette dernière se donne l'objectif de clarifier les enjeux de la communication interculturelle afin d'aider les intervenants sociaux à rendre leur travail en milieu d'immigration plus facile.

« [...] Par communication interculturelle il faut d'abord entendre les relations qui s'établissent entre personnes ou groupes appartenant à des cultures [culture étant pris dans sa signification anthropologique] différentes. » (Ladmiral et Lipiansky, 1989, p.11).

Dans les recherches, on parle également de 'relations interculturelles' ou dans certains ouvrages de langue anglaise de communication « cross-cultural »⁵³. Cette définition de la communication interculturelle peut être appliquée pratiquement à tous les domaines où les personnes entrent en communication. Le chercheur Hans-Jürgen Lüsebrink définit sept domaines majeurs, de la communication interculturelle qui sont : la politique, la technologie, l'enseignement, les vacances (le tourisme), l'immigration, les situations humanitaires d'aide au développement et les entreprises/organisations.⁵⁴ Par rapport à cette classification, l'approche dans le présent travail touche a priori les organisations publiques, l'enseignement et le travail social.

Dans la définition de la communication interculturelle, le concept de la culture est combiné au terme de la communication ce qui indique déjà la logique intrinsèque de systèmes culturels différents qui interviennent entre les interlocuteurs. La compréhension des variations devient pertinente pour que la communication réussisse. De nombreux chercheurs ont dépisté et identifié des dimensions qui regroupent des valeurs et des logiques de pensée dans lesquelles les cultures en tant que système de valeurs varient. S'il s'agit de dimensions de valeurs opposées, le chercheur J. Demorgon en a nommé les antagonismes. Il y a là

⁵³ Müller-Jaquier, Bernd: Cross-cultural versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme bei der Beschreibung von Inter-Aktion. ['Cross-cultural' versus communication interculturelle. Problèmes méthodologiques dans la description de l'interaction.] In: Lüsebrink, Hans-Jürgen, 2005, ibid.: « *Die Adjektive cross-cultural, intercultural und interkulturell werden im Forschungskontext interkultureller Kommunikation zur Bezeichnung von Phänomenen herangezogen, die das Aufeinandertreffen von Personen verschiedener kultureller Herkunft charakterisieren.* » [« Dans le contexte des recherches sur la communication interculturelle on utilise les adjectifs cross-cultural, intercultural et interculturel pour désigner des phénomènes qui caractérisent les rencontres de personnes d'origine culturelle différente »].

⁵⁴ Lüsebrink, Hans Jürgen dans son cours « Théorie und Praxis der interkulturellen Kommunikation » [théorie et pratique de la communication interculturelle] à l'Université de la Sarre à Sarrbruck en Allemagne durant le semestre d'hiver 2002.

notamment les quatre dimensions (des paires d'antagonismes) de Hofstede, I la **distance hiérarchique** (degré et forme de domination qu'une société accepte ou non), II le **contrôle de l'incertitude** (Le degré de liberté de l'individu par rapport à son avenir), III l'**individualisme** contre le **collectivisme** et la IV la **masculinité** contre la **féminité**.

Le chercheur Edward Hall est connu pour avoir mis en avant les dimensions cachées de la culture, notamment la conception du **temps** (diachronique versus monochronique) et de **l'espace** (proxémie). En plus de ces dimensions de E. Hall, le chercheur John Berry ajoute la diversité, l'égalité, la conformité et la santé dans ces six « dimensions de variation » (Berry, 2004, p.171). Il fait également référence à la langue et à la religion qui peuvent différer dans la communication interculturelle. Ce sont entre autres ces variations qui représentent un défi pour la communication interculturelle réussie. Les interlocuteurs doivent également s'attendre à différents codes sémantiques, différentes voies de communication verbale, para-verbale et non-verbale et différents contextes historiques et sociopolitiques. C'est probablement pour certains des aspects évoqués la raison pour laquelle on attache une importance de plus en plus grande au domaine de la communication interculturelle dans les recherches et dans le monde du travail, en mettant en place des entraînements interculturels par exemple, dont notre 'objet de recherche.'

« La communication interculturelle est devenue un enjeu et un défi auxquels entendent répondre les initiatives de divers organismes nationaux ou internationaux, institutions éducatives, associations culturelles. [...] » (Ladmiral et Lipiansky, 1989, p.8).

2.3 Quelques paradigmes dominants en communication interculturelle

Nous allons aborder les principaux traits de caractère de quelques paradigmes dominants en communication pour ensuite montrer comment le concept de la communication interculturelle s'inscrit dans chacun d'entre eux. Cette manière de procéder permettra de mieux comprendre sur quels aspects les recherches en communication interculturelle peuvent établir leur priorité afin de mieux cerner la nature et les approches épistémologiques de notre objet de recherche et de l'approche 'scientifique' envisagée.

En 'communication' la notion de « paradigme » est souvent utilisée en tant que notion épistémologique pour désigner et classer le type d'approche d'une théorie ou une étude ou un groupe de théories ou d'études.

« Un paradigme est une vision normalisée et légitimée du monde. Cette conception partagée définit l'ordre des préoccupations, des questions, des théories et des méthodes qui sont à l'œuvre pour une science donnée. » (Laramée et Vallée, 1991, p.61)⁵⁵

2.3.1 Le paradigme cybernétique (variante du paradigme systémique)

La vision de l'approche systémique « considère que tous les éléments de la chaîne communicationnelle sont interdépendants. [...]Le point de départ de l'information est le lieu de contrôle du système. » (Laramée et Vallée, 1991, p.69).

« Les chercheurs dans le domaine de la communication organisationnelle en science de la communication ont emprunté des concepts théoriques de la cybernétique tels que la notion de cheminement de l'information et la notion de contrôle.[...]« Le paradigme cybernétique permet de considérer l'organisation comme un réseau de communication qui transite par différents nœuds. » (Laramée et Vallée, 1991, p.69).

Le schéma visuel de Henri Mintzberg des six parties fondamentales d'une organisation et de ses hommes, par exemple, s'inscrit dans cette logique de pensée.⁵⁶ Dans des grandes organisations privées inter- et multinationales qui sont confrontées en permanence à « l'interculturel », la gestion doit souvent tenir compte de l'influence de la culture nationale/régionale sur la gestion et les objectifs majeurs, notamment le profit, pour garantir le bon fonctionnement du « système ». Dans ces organisations on trouve différentes mesures, telles que des cours de langue ou des formations interculturelles pour les employés et les dirigeants, dont le CLSC de Côtes-des-Neiges. Cette organisation publique tient compte de l'aspect culturel ou ethnique et de son influence sur le travail de ses employés et y répond par une formation supplémentaire qui focalise sur l'aspect interculturel.

⁵⁵ Dans ce contexte, A. Laramée et B.Vallée, Bernard font également part du fait, que l'invention du terme et du concept du paradigme remonte à Thomas Kuhn, le plus célèbre représentant de l'école révolutionniste.

⁵⁶ D'après le schéma de Mintzberg, les parties de l'organisation interne, les groupes fonctionnels, sont liés entre eux par des rapports communicationnels, formant ainsi un réseau: l'ensemble de l'organisation.

2.3.2 Le paradigme béhavioriste

« Le paradigme béhavioriste et son modèle du stimulus-réponse est quant à lui issu de la psychologie. [...] Le modèle du stimulus-réponse implique qu'à tout stimulus correspond une réponse appropriée. [...] Ce modèle fut transposé au comportement humain que l'on considérait comme réagissant selon une série de mécanismes biologiques. Ce modèle engendra le paradigme béhavioriste qui à son tour fut utilisé en communication pour l'élaboration de théories concernant les effets sur les individus, par exemple [...]. » (Laramée et Vallée, 1991, p.69-70).

Nous ne nous attarderons pas sur les détails de cette approche béhavioriste, qui était d'actualité dans la première moitié du 20^{ème} siècle, s'intéressant surtout aux réactions en terme de comportements individuels. Comme le courant a émergé de la psychologie, l'approche est a priori psychologique, s'intéressant aux réactions des récepteurs au niveau « comportemental ». En communication interculturelle, il s'agirait par exemple d'attirer le regard sur des réactions suite à une rencontre interculturelle, notamment le choc culturel, des réactions xénophobes ou autres. Certains sujets qui sont abordés durant la formation interculturelle au CLSC entreraient dans une logique « béhavioriste » comme des discussions sur le stress psychologique durant les interventions « interculturelles ». Mais la plupart des recherches actuelles dans le domaine de la communication interculturelle, notamment la notre, se situent davantage dans les paradigmes qui suivent.

2.3.3 Le paradigme fonctionnaliste

« Le paradigme fonctionnaliste sert de toile de fond à plusieurs théories relatives au fonctionnement général de la société. Le postulat fondamental de ce paradigme consiste à percevoir la société comme une totalité organique dont les divers éléments s'expliquent par la fonction qu'ils remplissent. Le paradigme fonctionnaliste envisage la manière dont certains phénomènes affectent le fonctionnement d'un système social donné. » (Laramée et Vallée, 1991, p.70).

Ainsi, l'approche fonctionnaliste des chercheurs en communication interculturelle concerne avant tout la conception de la culture. Comme nous venons de le voir plus haut, les recherches fonctionnalistes dirigent l'attention sur la culture, vue comme un système de valeurs plus ou moins fermé, servant aux individus d'un même groupe à mieux s'orienter dans le monde qui les entoure et à mieux le comprendre. Dans cette logique, la culture englobe et influence tous les autres secteurs ainsi que le comportement des individus. Par conséquent, les recherches traitent principalement de la manière dont la culture affecte la

pensée, le comportement et les styles de communication des individus. Car la culture influence également la conception de systèmes complexes, comme « l'appareil bureaucratique d'un Etat » ou les structures hiérarchiques ainsi que les communications formalisées dans une organisation.

2.3.4 Le paradigme interprétatif

« Le paradigme interprétatif est une compilation de diverses traditions philosophiques et sociologiques, [provenant] surtout de l'idéalisme germanique de Kant. [...] Pour le paradigme interprétatif, le cœur des actions se situe dans les actions sociales. Les approches interprétatives visent à expliquer et parfois à critiquer les significations subjectives et les significations qui font consensus sur l'interprétation de la réalité. Ainsi, pour le paradigme interprétatif, l'étude des significations se concentre sur la façon dont les individus donnent un sens au monde à travers leurs comportements communicationnels. En ce sens, ce paradigme considère la société comme une construction théorique constituée des expériences subjectives de ses membres. » (Laramée et Vallée, 1991, p.71-72).

L'approche interprétative en communication interculturelle porte surtout sur la dynamique de l'échange communicationnel et sur la manière dont celui-ci est interprété par les interlocuteurs dans la situation donnée. Cette approche donne de l'importance au contexte particulier de la situation de rencontre (interculturelle). Durant la communication interculturelle non seulement la culture, mais également les interlocuteurs en tant qu'individus, le cadre et le but des rencontres influencent les rapports communicationnels. Par conséquent, il s'agit souvent d'une logique interprétative dans les approches qui s'intéressent à un champ d'études multidisciplinaires comme dans notre cas: le jumelage de l'interculturel et du social sur le terrain.

2.3.5 Le paradigme critique

«Critical studies have made major contributions to traditional intercultural communication studies by pointing to the need to understand power relations and the importance of looking at macro-contents. » (Davis, Nakazama, Martin, Judith, 2000, p.530).

Cette citation fait ressortir assez clairement que les relations de pouvoir constituent l'objet d'étude essentiel dans les théories et les recherches du paradigme critique qui a émergé plus tard que les autres. Les scientifiques dans ce domaine focalisent leur regard sur les relations de pouvoir qui s'instaurent entre deux ou plusieurs groupes différents à l'intérieur d'une société ou d'un système en général. En communication interculturelle, il s'agit d'examiner

les relations interculturelles à un niveau psychosociologique ou social afin de faire ressortir les différentes dynamiques des rapports de pouvoir établis entre deux ou plusieurs cultures. Plus précisément, on s'intéresse aux phénomènes appelés « in-group » et « out-group » en anglais, aux concepts de préjugés à un niveau interculturel et puis à leur forme extrême: le racisme; tous des phénomènes qui impliquent des relations de pouvoir. Dans ces recherches, on ne tient pas seulement compte des causes, qui produisent les phénomènes mentionnés, mais on examine également leurs effets sur les individus, sur les groupes et sur la société. Ces effets se reflètent dans tous les rapports communicationnels.

« The goal of critical research is to identify sources of oppression and work of systemic change. There is a long history of antagonism between two cultures and each is situated. [...] One does not make sense without the other. » (Davis, Nakazama, Martin, Judith, 2000).

Dans notre étude de cas, une approche critique est sollicitée. Une organisation publique (le CLSC) de la société d'accueil du Canada prépare ses employés aux rencontres professionnelles avec les groupes des minorités ethniques de la société dans le but « d'aider ». Le rapport majorité-minorité est sous-jacent dans le processus d'aide, surtout dans le processus d'aide à l'intégration des minorités dans la société du groupe majoritaire, conformément à la politique d'immigration.⁵⁷ La formation que nous examinons implique alors indirectement de ces logiques sous-jacentes des relations de pouvoirs, que nous allons entre autre aborder dans notre analyse.

2.4 Les modèles conceptuels pour nous approcher de la problématique

Comme nous venons de le définir, notre approche est de nature communicationnelle. Notre recherche est centrée sur la communication d'un savoir, d'une attitude et d'une posture sous-jacente que l'on veut transmettre aux participants par une formation interculturelle.

Nous avons mentionné plus haut qu'un des objectifs principaux des entraînements et des formations interculturelles est d'amener les participants à développer une compétence interculturelle générale, qui va parfois être en relation étroite avec un domaine spécifique comme le travail social. La compétence interculturelle fait partie des « sous »-concepts du champ de recherche et d'application de la communication interculturelle. La compétence interculturelle peut être définie de la façon suivante:

⁵⁷ Au Québec il s'agit de l'approche multiculturaliste.

“In general terms, intercultural competence is the ability to communicate effectively in cross-cultural situations and to relate appropriately in a variety of cultural contexts.[...] The implication of this approach to intercultural competence is that knowledge, attitude and behaviour must work together.”(Bennett J. et Bennett M., 2000, p.150).

Dans leur définition les auteurs ont intégré l'unité classique des composants « savoir », « attitude » et « comportement » face à une autre culture, donnant ensemble la compétence interculturelle. (Bennett J. et Bennett M., 2000, p.150)⁵⁸ Le concept de la compétence interculturelle est étroitement relié au concept de sensibilité culturelle. Dans une formation interculturelle les formateurs se servent donc de certains concepts et de méthodes appropriées pour amener les participants, des employés du domaine social à prendre conscience et connaissance de leur culture, de la culture des autres et des influences de la culture sur les êtres humains et à développer une attitude d'ouverture et de tolérance face aux autres cultures.

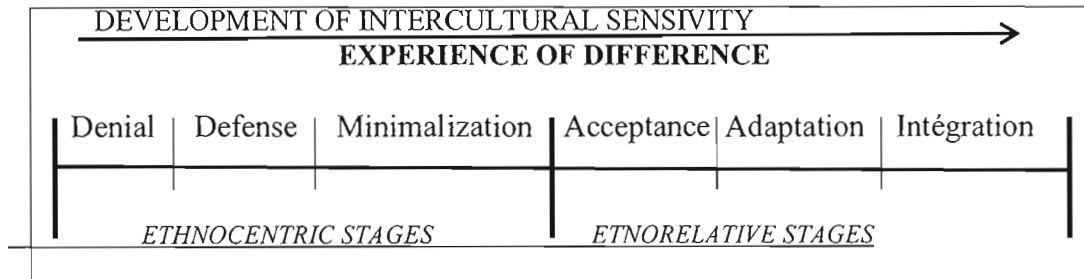
Autrement dit, la formation cherche à éloigner les participants d'une vision ethnocentrique et à les amener vers une ouverture aux autres cultures. Si on regarde de plus près la notion de l'ouverture dans le sens d'une ouverture à la différence culturelle, on peut constater différents degrés d'attitudes d'ouverture qui vont d'une fermeture totale (ethnocentrisme, « rejet des autres cultures ») jusqu'à une attitude d'ouverture complète aux autres cultures (« décentration » de l'individu par rapport à son identité culturelle).

2.4.1 Modèle de développement d'une sensibilité interculturelle par Milton Bennett

Milton Bennett, chercheur américain en communication interculturelle, a élaboré un modèle conceptuel qui nous est utile en définissant différents stades d'attitude d'ouverture aux différences interculturelles. Dans son modèle de « sensibilisation interculturelle », M. Bennett définit six stades chronologiques partant d'une attitude ethnocentrique « fermée » en allant vers une attitude d'ouverture envers les différences interculturelles.

⁵⁸ Bennett, J. et Bennett, M., 2000, *ibid.*: « *This necessary unity [behaviour, thought and emotion] can be called the intercultural mindset and skillset. The mindset refers to one's awareness of operating in a cultural context. [...] The intercultural skillset includes the ability to analyze interaction, predict misunderstanding, and fashion adaptive behavior.* »

Figure 2 : « The developmental Model of Intercultural Sensitivity »⁵⁹



“The model is not a model of changes in attitudes and behaviour. Rather, it is a model of the development of cognitive structure. The statements about behavior and attitudes at each stage are indicative of a particular condition of the underlying worldview.” (Bennett J. et Bennett M., 2000, p.152).

Le graphique illustre clairement l'idée des chercheurs. Il subdivise les six stades de sensibilité culturelle en deux catégories ; les stades d'ethnocentrisme et les stades « ethno-relatifs ». Les trois premiers stades, « Denial », « Defense » et « Minimalization » sont ethnocentriques. L'ethnocentrisme est une attitude, un point de vue particulier, adopté par une personne ou une culture, qui reste ancrée sur ses positions, ses croyances– souvent inconsciemment – quand elle est confrontée à des personnes d'autres cultures. « *One's own culture is experienced as central to reality* » (Bennett J. et Bennett M., 2000, p.152). Pour rendre plus clair ce concept nous proposons une définition complémentaire du sociologue Gareth Morgan de l'ethnocentrisme.

«En fournissant des codes d'action que l'on accepte d'emblée et que nous jugeons 'normaux', elle [la culture] nous amène à envisager les activités qui ne se conforment pas à ces codes comme anormales. » (Morgan, 1999, p.124).

Dans le stade « Denial », une personne considère sa culture comme l'unique et la vraie culture existante. Elle a tendance à éviter tout contact avec d'autres cultures qu'elle tient en générale à distance physique et psychologique.

Dans le stade « Defense » une personne considère sa culture comme l'unique bonne culture au niveau des valeurs. Par conséquent, elle a tendance à dénigrer d'autres cultures. Dans le stade « Minimalization » une personne tend à considérer les éléments de sa vision culturelle du monde comme universels. Pour elle, les différences entre cultures se situent à un niveau

⁵⁹ Figure 2, in : Bennett J. et Bennett M, 2000, *ibid.*, p. 153.

superficiel. Cette personne aura tendance à mettre en valeur les similitudes entre les humains et à négliger les aspects culturels différents.

Les trois stades suivants, « Acceptance » ; « Adaptation » et « Intégration » font partie des stades que M. Bennett désignent d'« ethnorelative » en anglais. « *Ethnorelative, meaning, that one's own culture is experienced in the context of other cultures.* » (Bennett J. et Bennett M., 2000, p.152).

Dans le stade de l'« Acceptance », d'autres cultures sont perçues comme aussi complexes que sa propre culture. Mais les valeurs et les « constructions de la réalité » des cultures étrangères sont considérées comme différentes des siennes. Une personne qui a atteint le stade prochain de « l'adaptation » est capable de changer de vision culturelle du monde, elle atteint l'habileté d'adapter le point de vue d'un autre angle culturel.

Dans le stade « d'intégration », une personne est capable d'adapter différents angles culturels d'un point de vue. Cette personne n'est plus forcément liée à une culture particulière au niveau identitaire. Ainsi, elle peut se considérer comme multiculturelle. Dépendant de la qualité et de la longueur d'un entraînement interculturel, les entraîneurs peuvent amener les participants d'un stade ethnocentrique « débutant » à une sensibilité plus élevée.

Pour la création de son modèle Milton Bennett s'est inspiré de la « Personal-construct – théorie » en psychologie sociale de George Kelly (1963)⁶⁰. Tout en étant basé sur des réflexions théoriques et une étude empirique, le modèle a été conçu pour servir dans la pratique. Par rapport aux approches épistémologiques, le modèle de M. Bennett est fondé sur une conception à la fois interactionniste et fonctionnaliste de la culture. Dans son modèle il se centre sur l'attitude qu'un individu ou un groupe peut développer par rapport aux personnes de cultures différentes et qui va influencer leur perception et leurs interactions avec l'autre. Sa conception de la notion de culture est fonctionnaliste. Dans ce sens ce modèle conceptuel

⁶⁰ Bennett, Janet, M., Bennett, Milton, 2000, *ibid.*, p.151: « *The theoretical underpinning of the DMIS is personal construct theory and its extension, radical constructivism. Personal construct theory was formulated by George Kelly (1963), who held that experience is a function of our categorization, or construing, of events. [George Kelly, cité d'après Bennett & Bennett]: 'According to this theory, a person can be a witness to a tremendous parade of episodes and yet, if he fails to keep making something out of them he gains little in the way of experience from having been around when they happened. It is not what happens around him that makes a man experienced, it is the successive construing and reconstruing of what happens, as it happens, that enriches the experience of his life.'* » De plus, une étude empirique a aidé le chercheur à faire ressortir et ensuite à établir les six catégories de sensibilité.

de M. Bennett, nous est utile en fournissant une échelle claire de « stades définis » d'ouverture face aux différences culturelles.

Le modèle de M. Bennett est intéressant d'un point de vue communicationnel. En quelque sorte les six catégories, ou autrement dit les stades de sensibilité interculturelle, représentent une catégorisation détaillée des étapes qu'un individu peut franchir dans sa perception de l'autre afin de peut-être mieux comprendre son point de vue.

La perception de l'autre marque le début de toutes prises de conscience de sa propre identité. Nous voulons lancer un regard plus détaillé sur ce phénomène de prise de conscience de sa propre identité dans une logique communicationnelle grâce à un court traité supplémentaire.

« A » peut se connaître et se définir grâce à l'existence de « B ». B permet à A de prononcer un jugement sur les différences et les qualités de B par rapport à soi-même. En quelque sorte, B donne la possibilité à A de prendre conscience de son existence, de ses particularités et ainsi de son identité.

« Des groupes, d'identités diverses (nationaux, régionaux, d'âge, de sexe de profession, de confession...) [produisent, affirment, consolident] leur existence, en présence des autres. » (Demorgon, 1996, p.118).

Sur cette base d'une prise de conscience de soi par la présence de l'autre, B et A peuvent également créer une relation communicationnelle consciente, tout en sachant qu'ils existent et qu'ils sont différents.

Ces réflexions fondamentales peuvent être très utiles pour comprendre les interactions interculturelles entre individus. En quelque sorte, elles représentent le noyau conceptuel et philosophique de la rencontre de l'autre (culture). Par cela, elles posent les fondements du concept de la sensibilité culturelle par rapport à « l'autre », qu'a élaboré M. Bennett.

Cet objectif général d'une sensibilisation à la culture qui va avec une ouverture interculturelle s'inscrit et se reflète dans la vision « sociopolitique » d'intégration de la société canadienne, qui vise idéalement le multiculturalisme de sa société dans sa constitution avec le but de respecter les particularités culturelles de chaque groupe ethnique de la société. Cette vision prend en compte les relations interculturelles des groupes minoritaires ethniques face à la société d'accueil canadienne/québécoise. Il serait donc intéressant de voir si l'objectif de la formation interculturelle au CLSC est en concordance avec la vision intégrative « d'ouverture » du multiculturalisme canadien.

2.4.2 Approche conceptuelle et modèle de John W. Berry

Concernant ce dernier aspect, nous voulons attirer l'attention sur une approche conceptuelle de John Berry qui a pensé les différentes relations possibles des groupes majoritaires et minoritaires à l'intérieur d'une société d'accueil. Le chercheur fonde son approche interactionniste sur des recherches interculturelles et des recherches en psychologie sociale (Berry, 2004, p.176). Dans cette recherche, J. Berry s'intéresse à l'attitude des membres des groupes, à leurs stratégies face à la situation de cohabitation, au changement ou au maintien de leur identité culturelle interne. Autrement dit, J. Berry se préoccupe de la question suivante : comment le processus d'acculturation peut-il se dérouler entre deux (ou plusieurs) groupes qui cohabitent dans un même territoire dans une société.

« Acculturation is a process involving two or more groups, with consequences for both. »⁶¹

Les groupes peuvent s'ignorer, se pénétrer entre eux, s'adapter à l'autre groupe jusqu'à un certain degré. Si cette perception se fait entre une société (groupe dominant) et un groupe d'immigrants, chaque groupe développe son point de vue par rapport aux relations avec l'autre groupe. La société d'accueil, en tant que groupe dominant, développe et exprime son attitude par une 'idéologie' sociopolitique indiquant la manière dont le groupe des arrivants doit se comporter par rapport à la société. Par exemple les immigrants doivent s'intégrer, s'assimiler ou bien on les laisse en dehors de la société.

« Assimilation, when sought by the dominant group, can be termed the 'melting pot'[...]. When separation is demanded and enforced by the dominant group, it is segregation. Marginalization, when imposed by the dominant group, is a form of exclusion. (Bourhis et al., 1997). Finally, integration, when cultural diversity is an objective of the larger society as a whole, represents the strategy of mutual accommodation now widely called multiculturalism. » (Berry, 1984, p. 178).

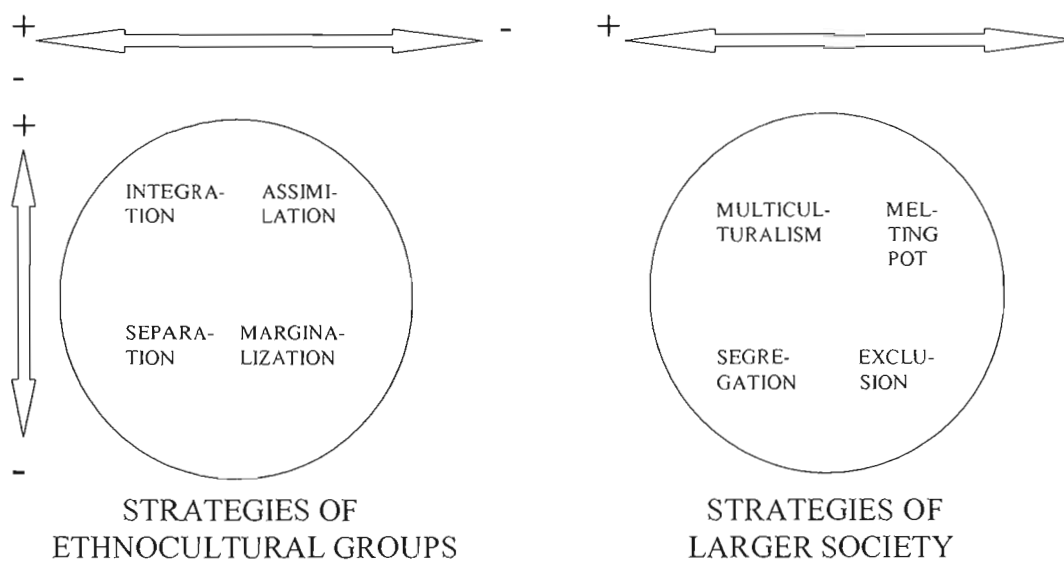
Au Canada, l'idéologie d'une société multiculturelle, d'une stratégie intégrative prédomine. En France, comme aux Etats-Unis on trouve plutôt l'idéologie d'assimiler les immigrants.⁶²

⁶¹ Berry, J.2004, p.175: Il est important de noter que par cette définition, J. Berry remarque que l'acculturation est un processus mutuel, bidirectionnel qui concerne et influence les deux sociétés impliquées, notamment celle des immigrants et la société d'accueil. Le fait d'attirer l'attention sur une conception « bidirectionnelle » de la notion d'acculturation, démontre que John W. Berry soutient une approche et une conception moderne de ce terme. Des approches et des recherches plus anciennes avait l'aire de favoriser au contraire, plus une vision unidirectionnelle de la notion d'acculturation, en mettant en avant les influences du groupes dominants vers le groupe minoritaire.

⁶² On trouve des modèles semblables et également différents dans d'autres pays occidentaux d'accueil, comme par exemple le multiculturalisme aux Pays-Bas et d'autres formes d'intégration en Allemagne, en Suisse ou aux Etats-Unis.

Les groupes d'immigrants peuvent également développer différentes stratégies par rapport à la société d'accueil, dépendamment de leur attitude. Ils peuvent s'intégrer (garder leur particularité culturelle et être en interaction quotidienne avec les autres cultures), s'assimiler (abandonner leur culture d'origine), se séparer (éviter le contact) de la culture accueillante ou bien se marginaliser en ne faisant ni partie de la culture accueillante, ni de leur culture d'origine.⁶³ Notre intérêt porte sur le modèle conceptuel dans lequel J. Berry a inséré ses réflexions. Ce modèle représente les idéologies ou visions possibles du groupe de la société d'accueil (cercle de droite) et les stratégies des groupes immigrants ou des communautés ethniques (ethnoculturels) dans cette société (cercle de gauche), en prenant compte des points de vue des deux côtés.

Figure 3: Maintenance of heritage culture and identity⁶⁴



⁶³ Ceci est valable si on tient compte de la condition suivante que J. Berry mentionne: « *This presentation was based on the assumption that immigrant groups and their individual members have the freedom to choose how they want to engage in intercultural relations.* » In: Berry, J., 2004, p.177.

⁶⁴ Figure 3: « A framework for Examining Linkages among Components of Intercultural Relations and Practice », in: Berry, John, 2004 : *Fundamental Psychological Processes in Intercultural Relations*. In: Bennett, Janet M., Bennett, Milton J., Landis, Dan: *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks (California): Sage Publications, third edition, p.177.

« For each issue, a dimension is shown, with a positive orientation at one end and a negative orientation at the other. [...] Thus, for both groups in contact, there is necessarily a mutual process involving their own attitudes and behaviours and a perception of those of the other group. These two issues define an intercultural contact space (the circle) within which individuals occupy a preferred attitudinal position. » (Berry, 2004, p.177).

Ce modèle conceptuel est une référence fortement intéressante pour l'analyse de notre projet de recherche. En fait, on peut y évaluer différemment du schéma de M. Bennett, le « taux d'ouverture et de fermeture » face aux différences culturelles, dont nous parlions tantôt, qui peut être vécu à travers les relations de pouvoir à l'intérieur d'une société d'accueil d'immigrants. Par rapport au schéma de Milton Bennett, John Berry ne conçoit pas de stades, indépendamment des autres. Les cercles dans son schéma démontrent qu'un pays ou une communauté ethnique peuvent adopter également une stratégie « mixte » (de deux stratégies) en favorisant une approche, comme par exemple une stratégie intégrative à légère tendance assimilationniste. Les stratégies sont en quelque sorte ouvertes et se fondent l'une dans l'autre dépendamment du taux d'ouverture. Pour cela J. Berry dessine les cercles autour des stratégies avec des signes de plus (+) et de moins (-) pour indiquer des tendances, non des « faits établis » dans la présentation graphique de son schéma.

Mais la formation interculturelle peut également impliquer d'autres logiques, dont une logique professionnelle. Le contenu et les techniques d'enseignement d'une formation sont adaptés à l'objectif d'un domaine professionnel précis ; au CLSC de Côtes-des-Neiges, il s'agit du travail social. Par conséquent, l'apprentissage durant la formation prend en compte des aspects professionnels spécifiques, par des études de cas par exemple. L'approche professionnelle peut également prendre plus ou moins compte l'interculturalité. Un autre aspect qui concerne l'approche professionnelle concerne l'approche disciplinaire des formateurs. Les formateurs des entraînements interculturels viennent souvent eux-mêmes d'un domaine précis parmi les disciplines qui se consacrent à l'interculturel. On trouve alors des formateurs qui ont étudié en sociologie, en psychologie, en communication, en science de la gestion, en ethnologie ou encore dans un autre domaine. Ces formateurs influencent la formation avec leurs logiques de penser, qui sont souvent conformes à la discipline dans laquelle ils ont été formés. Cette approche disciplinaire se reflète surtout par l'approche sur la culture et sur l'interculturalité qu'ils enseignent dans leurs formations.

2.4.3 Le schéma d'analyse de Jacques Rhéaume

Le chercheur Jacques Rhéaume, directeur scientifique du CRF a développé un schéma conceptuel qui synthétise les approches et les idées des schémas précédents de Bennett et de Berry en incluant l'aspect professionnel.

En fait, J. Rhéaume définit trois degrés différents d'ouverture face à l'interculturalité ou l'interethnicité (« a-culturalité », « intégration adaptatrice » et « interculturalité ») comme on en trouve six stades chez Bennett. J. Rhéaume croise ces stades avec les trois visions évoquées auparavant, le communautaire (vision sur les minorités ethniques), le sociopolitique (stratégie ou vision de la société d'accueil) et le professionnel (impliquant d'une part l'approche sur la pratique d'intervention sociale et d'autre part l'approche disciplinaire des concepteurs). Le schéma qui en découle lui sert de grille d'analyse pour une analyse thématique par rapport à l'intervention sociale.

Tableau 3: Les croisements de trois logiques de référence dans l'intervention et de trois positions de base sur l'ethnicité et leur effet discriminatoire possible.⁶⁵

Position relative à l'ethnicité	Vision professionnelle de l'intervention	Vision communautaire de l'intervention	Vision socio-politique de l'intervention	Effet discriminatoire possible
A-culturalité ethnique	Les personnes ont les mêmes problèmes et nécessitent les mêmes soins, peu importe leur différence culturelle. Le savoir professionnel est universel (comme la science).	Les personnes sont des membres de la même communauté et des clients à part entière. La communauté est une collectivité homogène en tant que population cliente.	Les personnes ont les mêmes droits, en toute égalité, et sont des citoyens à part entière. Tous sont citoyens égaux en droit et en devoir.	Toute discrimination ethnique est abusive. Tous doivent adhérer aux mêmes règles sociales. Sinon, c'est l'exclusion.

⁶⁵ Tableau 3, in : Rhéaume, Jaques, 2000 : *L'ethnicité, l'intervention et la sociologie implicite: second regard*, in : Rhéaume, Jacques, Sévigny, Robert, Tremblay, Louise, 2000 : La sociologie implicite des intervenants en contexte pluriethnique. Publication du Centre de recherche et de formation, N° 6, CLSC Côtes-des-Neiges, Montréal.

Intégration adaptatrice	Il y a des différences ethnoculturelles qui nécessitent des adaptations pour rendre l'intervention efficace. (Sans la remettre en cause en profondeur.)	Il y a hétéro-généité culturelle et ethnoculturelle dans la communauté. Il faut favoriser une insertion sociale harmonieuse des minorités ethnoculturelles (à l'avis de la majorité).	Les différences ethnoculturelles sont à la source de la discrimination sociale. Il faut lutter pour favoriser l'accès aux mêmes droits et services à toutes les minorités.	L'adaptation et l'intégration sont conditionnelles aux règles de la majorité. Une non-conformité à terme entraîne l'exclusion. La discrimination positive est seule permise.
Interculturalité	Les différences culturelles sont décisives. Il faut repenser les référents de l'intervention dans une perspective de métissage et de synthèse culturels, reliant les deux conceptions en présence.	La communauté est plurielle et doit favoriser la diversité des modes de vie, ou des compromis qui font équilibre entre ces modes de vie, sans privilégier au départ une base ethnoculturelle donnée.	La société est pluraliste et les droits et devoirs sociétaux doivent inclure l'égalité en droit des différences ethnoculturelles en ce qui concerne la religion, la langue, les traditions et en favoriser le développement.	Toute perspective autre que le relativisme culturel devient ethnocentrique et négativement discriminatoire, reproduisant l'imposition de la majorité ethnoculturelle au pouvoir.

Ces trois visions et les « attitudes » face à l'interculturel représenteront nos « catégories » d'analyse. Dans la partie de l'analyse, nous voulions donc examiner l'approche conceptuelle, la mise en œuvre et les effets sur les participants de la formation face à ces visions. Le but de notre analyse est d'essayer de dépister quelle vision ou logique domine dans le discours sur la conception et à travers l'enseignement de la formation. Deuxièmement, nous allons essayer de dégager l'attitude ou la position relative à l'interculturalité (d'ouverture) de cette approche afin d'en déduire l'approche dominante de la formation qui est communiquée aux participants.

2.5 Vision intégrative et hypothèse

Comme la formation est en quelque sorte enseignée à partir d'une organisation publique, dans le contexte sociopolitique du multiculturalisme canadien, la question se pose si la formation avec ses objectifs s'insère dans la logique intégrative du multiculturalisme canadien. A ce niveau, nous comptons alors vérifier si la formation au CLSC (conception, mise en œuvre) en tant que « produit » d'une organisation publique de la société d'accueil

implique des logiques « intégratives » canadiennes. Pour cela, nous partons du modèle conceptuel de J. Berry, évoqué plus haut, en nous servant particulièrement des réflexions sur la stratégie intégrative qu'il évoque dans son article ainsi que de sa définition comme dimension d'analyse en extrayant les visions et logiques sous-jacentes de la formation, qui sont conformes à la stratégie intégrative formulée par la société d'accueil du Canada, déterminée dans le sens de J. Berry.

2.5.1 La vision intégrative d'après John Berry

Dans ce paragraphe, nous allons voir un peu plus en détail la notion d'intégration, figurant dans notre « hypothèse », en tant que stratégie ou idéologie d'acculturation, telle que conçue par J. Berry.

« [...] Integration, when cultural diversity is an objective of the larger society as whole, represents the strategy of mutual accommodation now widely called multiculturalism » (Berry, 2004, p.178).

D'après Berry, toute forme d'acculturation dont « l'intégration » en est une, est un processus mutuel qui concerne les deux groupes, la société d'accueil et les immigrants.

La situation de l'intégration se caractérise par un respect mutuel de la diversité culturelle et des différentes valeurs entre les groupes, et par le comportement dans les interactions et les communications.

« A mutual accommodation is required for integration to be attained, involving acceptance by both dominant and nondominant groups of the right of all groups to live as culturally different peoples within the same society. This strategy requires immigrants to adopt the basic values of the receiving society and the receiving society to adapt national institutions (e.g. education, health justice, labor) to better meet the needs of all groups now living together in the larger plural society. » (Berry, 2004, p.177)

Du point de vue des immigrants, la stratégie de l'intégration est définie comme suit.

« From the point of the immigrant group [...]: Integration occurs when there is an interest in maintaining one's original culture while one is in daily interaction with other groups. In this situation a member of an ethnocultural group seeks to maintain some degree of cultural integrity but also to participate as an integral part of the larger society. » (Berry, 2004, p.178).

Par conséquent, comme déjà mentionné plus haut, cette stratégie peut seulement être mise en exécution par les immigrants, si la société d'accueil développe une certaine ouverture ou compréhension vis-à-vis des immigrants par son attitude et des dispositifs tels que des

institutions communes. (Berry, 2004, p. 177) ⁶⁶ Berry mentionne que cette 'intégration' peut se faire 'uniquement' dans les sociétés ayant adoptées une idéologie multiculturelle.

« Obviously, the integration strategy can be pursued only in societies that are explicitly multicultural, in which certain psychological preconditions are established (Berry & Kalin, 1995). These preconditions are the widespread acceptance of the value to a society of cultural diversity (i.e. presence of a multicultural ideology, low levels of prejudice and discrimination, positive mutual attitudes among ethnocultural groups (i.e., no specific intergroup hatreds) and a sense of attachment to, or identification with, the larger society by all individuals and groups (Kalin & Berry, 1995). »⁶⁷

Cette citation clarifie quelques critères fondamentaux de l'attitude multiculturelle, cohérente avec la stratégie intégrative. D'après Berry, celle-ci se caractérise entre autre par un niveau très bas de préjugés et de discriminations, ainsi que par une attitude mutuelle positive envers des groupes ethnoculturels différents et une identification de chaque individu et chaque groupe avec la société. Autrement dit, pour les groupes et individus immigrés, il s'agit de garder leurs particularités, mais en même temps de s'intégrer dans la société accueillante et d'autres groupes culturels par le contact et la communication mutuelle.

Cette idée est partagée par le professeur français en sociologie Claudio Bolzmann qui met en valeur l'aspect politique de la notion intégrative de la participation des membres dans la société en tant que citoyen reconnu, qui implique une certaine identification avec celle-ci.

« La notion d'intégration peut être définie de plusieurs manières. Je propose [...] qu'elle implique la participation des membres d'un groupe social en tant que citoyens dans une société, autrement dit, en ayant les mêmes droits civils, économiques, sociaux, politiques et culturels que les autres. Elle implique également, d'un point de vue subjectif, le sentiment d'avoir une place reconnue dans la société, de faire partie de celle-ci. » (Bolzmann, 1989, p.100).

C. Bolzmann n'est pas aussi précis que J. Berry dans son exposé d'une stratégie ou vision intégrative semblable. Mais, l'analyse de C. Bolzmann dans ses interstices rejoint celle de J. Berry en favorisant la stratégie intégrative pour des sociétés d'immigration, quand il se prononce sur la tâche du travail social dans celles-ci :

« Une des principales tâches du travail social est celle de prévenir l'exclusion et de favoriser l'intégration de diverses populations ». (Bolzmann, 1989, p.100).

⁶⁶ Berry J.: p. 177: « [...] *Integration [...] can be chosen and successfully pursued by immigrants only when the receiving society is open and inclusive in its orientation toward cultural diversity.* ».

⁶⁷ Cité par Berry, John, 2004, *ibid.*, p.177.

Conformément à notre hypothèse, cet avis devrait être partagé de la même façon par les concepteurs et formateurs de la formation à Côtes-des-Neiges.

D'après John Berry, la stratégie intégrative et le concept du multiculturalisme qui va avec, choisie par exemple au Canada comme « stratégie » socio-politique, serait la plus avantageuse parmi les autres stratégies d'acculturation. J.Berry préconise de renforcer et d'enseigner cette approche intégrative dans les entraînements interculturels. Ainsi, dans son dernier paragraphe, il nomme quatre propos pour l'enseignement dans les formations interculturelles en faveur d'une stratégie intégrative.

Four proposals

1) in cultural and social domain [...]

training for intercultural competence should emphasize the existence of both cultural differences (surface level) and cultural similarities (deep level).[...]

2) in psychological domain [...]

concerns acculturation process. Understanding that cultural contact results in variable outcomes [...] is part of a complex set of beliefs and attitudes. These include a positive multicultural ideology. [...]

3) concerns adaptation [...]

The evidence reviewed earlier shows that the integration strategy is associated with the least acculturative stress and the most positive psychological and sociocultural adaptations.[...]

4) focuses on selection on training[...]

Selection for prior attributes of openness, independence, and tolerance should provide the basic human resource for successful intercultural training programs. » (Berry, 2004, p.180-181).

2.5.2 Vision intégrative dans l'apprentissage du travail social- Margalit Cohen Emérique

Comment traduire les aspects de cette vision intégrative, formulée par J. Berry et par M. Bennett sur l'enseignement interculturel des travailleurs sociaux pour faciliter l'analyse de la formation? Pour cela, nous nous référons à la sociologue et plus précisément, à la chercheuse française Margalit Cohen Emerique qui a développé une formule conceptuelle « d'outils » d'apprentissage qu'elle appelle la « conceptualisation sur les trois démarches d'une attitude interculturelle »⁶⁸ pour avancer vers une approche intégrative afin d'adopter une « attitude interculturelle », (semblable au concept explicité par M.Bennett dans son modèle conceptuel DMIS). Contrairement à d'autres chercheurs sur la compétence interculturelle, son approche

⁶⁸ « Pour Cohen-Emerique (1993) l'attitude interculturelle consiste dans la capacité à communiquer dans un souci d'ouverture et de respect de l'autre. ».

implique une logique professionnelle sociale et peut être comprise et appliquée plus facilement par des intervenants sociaux.

1) « La décentration : Ceci 'consiste en une meilleure connaissance de son identité en tant qu'adhésion, partage ou rejet de valeurs, de normes, d'idéologies' et permet de 'mieux cerner sa propre enculturation' »;

Pour « s'ouvrir » à la vision de l'autre, il faut d'abord découvrir sa propre culture, son identité, peut-être une attitude ethnocentriste inconsciente. Par la suite, on peut se débarrasser de cette vision ethnocentrique ou peut-être paternaliste et déconstruire ses propres préjugés qu'on vient de découvrir. M. Cohen Émerique évoque le premier défi dans la compétence interculturelle : s'ouvrir à soi même, se reconnaître, relativiser ses propres valeurs et représentations pour pouvoir s'ouvrir à l'autre par la suite.⁶⁹ (Développement de la sensibilité interculturelle).

2) « -La pénétration dans le système de référence de l'autre : il s'agit de découvrir ses cadres de référence, les pénétrer, de voir le monde du point de vue de l'autre. »

La connaissance consciente de soi permet de se mettre à la découverte de l'autre, de le comprendre et d'adopter son point de vue.

3) « -La négociation : il convient de 'rapprocher les points de vue pour trouver un compromis', 'un minimum de champ commun', entre les normes du migrant et celles du pays d'accueil. Cette démarche nécessite que 'les deux partenaires se reconnaissent comme égaux, et ceci d'autant plus que l'étranger n'est pas dans une position égalitaire.' » (Bolzmann, 1989, p. 207).

En étant capable de mieux comprendre la vision de l'autre, il est plus facile de le respecter, de respecter ses valeurs et de le considérer comme un partenaire à part égale. A partir de cette base, on peut commencer à communiquer, à négocier avec l'autre avec l'intention de trouver des points de vue communs, de trouver des compromis. Cette idée est également en concordance avec une vision intégrative.

Cette « conceptualisation sur les trois démarches d'une attitude interculturelle » de Margalith Cohen-Émerique démontre clairement la revendication d'une vision intégrative de l'auteur.

⁶⁹ Jovelin, Emmanuel, 2002, p.27. On va trouver des définitions alternatives de la décentration semblables chez d'autres auteurs, dont celle de Lipiansky et Ladmiral : « Il faut une prise de conscience de l'ethnocentrisme intrinsèque de son propre regard sur l'autre en reconnaissant l'étranger comme semblable et comme différent. Ce trajet permettrait de relativiser son propre système de leurs et c'est un mouvement de décentration par rapport à la position égocentrique que constituent les trois attitudes (ethnocentrisme, préjugés, stéréotypes) face à l'altérité. ».

En cohérence avec cette logique intégrative, Claudio Bolzmann mentionne la nécessité des travailleurs sociaux d'être préparés aux particularités et aux situations particulières des rapports interculturels dans une société multiculturelle par une formation.

« En fait, dans ce nouveau contexte multiculturel, quel que soit le champ d'activité des travailleurs sociaux, ils auront besoin d'être formés pour comprendre la situation spécifique des populations avec lesquelles ils sont en contact, population dont le statut juridique et social, les valeurs, pratiques et projets ne correspondent pas nécessairement aux leurs. » (Bolzmann, 1989, p.101).

Dans ce projet nous considérons la formation interculturelle au CLSC d'un point de vue communicationnel, impliquant plusieurs logiques sous-jacentes qui sont en quelque sorte communiquées (ou véhiculées) aux participants, dont une vision professionnelle, une vision sociopolitique et une approche disciplinaire (des formateurs) qui prennent plus ou moins en compte l'aspect de l'interculturalité. L'hypothèse de cette recherche est plutôt formulée sous forme d'une tendance ou d'une position thématique inspirée de notre guide que nous comptons dégager des propos et données recueillies de façon inductive.

Nous tenterons de montrer en quoi la formation interculturelle au CLSC de Côtes-des-Neiges soutient et enseigne une vision intégrative selon la définition de J. Berry qui intègre et prend en considération la différence interculturelle au niveau des visions sous-jacentes définies auparavant (professionnelle, disciplinaire, sociopolitique, communautaire). Les formateurs véhiculeraient en quelque sorte des valeurs et des croyances, conformément à cette vision ou idéologie de l'approche intégrative.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Notre projet de recherche représente une analyse d'un cas particulier. Pour l'analyse des logiques sous-jacentes véhiculées par la formation interculturelle au CLSC de Côtes-des-Neiges que nous comptons faire, nous prenons en compte par ordre chronologique sa conception, sa mise en oeuvre et les effets qu'elle exerce sur les participants pour la quête des données et pour l'analyse. La quête des données a eu pour objectif d'obtenir des données sur ces trois 'domaines' afin de bien cerner les « aspects pertinents de la formation ».

3.1 Conception de la formation

La quête des données débute dans une première étape qui concerne l'analyse de la conception des modules interculturel I et interculturel II. Pour collecter des données sur les motifs et les objectifs centraux de la formation, ainsi que les logiques sous-jacentes de sa formation, nous avons choisie la méthode d'entrevues semi-dirigées. Nous complétons ces données avec des informations, issues du dépliant des modules, distribuées aux participants et d'un court rapport, écrit pour l'organisme de subvention.

Nous avons pu effectuer deux entrevues semi-dirigées et une rencontre ouverte. Pour la première entrevue qui a duré environ trente minutes, nous avons questionné une formatrice du « module II » qui est en même temps intervenante professionnelle. Pour la deuxième entrevue, nous avons interviewé une des trois conceptrices principales de la formation pendant une heure et demie, qui occupe en même temps le rôle de formatrice. De plus nous avons pu parler avec le cadre responsable qui a également participé à la conception de la formation, dans une rencontre ouverte. Elle nous a donné beaucoup d'informations pertinentes. Malheureusement nous n'avons pas pu joindre la dernière des trois conceptrices

de la formation qui était très occupée. Mais en même temps, notre objectif n'était pas d'effectuer beaucoup d'entrevues, mais d'interviewer davantage peu de personnes qui pouvaient nous procurer un maximum d'informations pertinentes sur la formation interculturelle (genèse, objectifs, mise en œuvre, etc.).

Concernant la problématique, la technique d'entrevue semi-dirigée permet un certain contrôle sur les contenus qui sont importants pour le chercheur pendant l'interview concernant la problématique. En même temps, cette technique laisse une ouverture pour aborder d'autres sujets pertinents, évoqués par les questionnés. Ces critères nous semblaient très avantageux pour la quête des informations pertinentes de notre cas. Les données obtenues sont de nature descriptive.

3.2 Mise en œuvre de la formation

Dans une deuxième étape de l'analyse nous voulions cerner le plus globalement possible la mise en œuvre des deux modules de formation pour tenir compte des concepts et des techniques enseignées ainsi que de l'approche théorique, idéologique sous-jacente, compte tenu des objectifs formulés par les concepteurs auparavant. D'une part nous avons obtenu beaucoup d'informations concernant la mise en œuvre lors des deux entrevues. Mais pour bien tenir compte de la mise en œuvre d'une formation interculturelle nous en avons observé une. La méthode de l'observation permet de tenir compte directement de l'interaction entre formateurs et participants ainsi que le processus dynamique de l'enseignement. Face à notre problématique, cette méthode nous permet d'observer la dynamique de l'enseignement directement, ce qui inclut :

- de tenir compte et d'analyser les techniques pédagogiques choisies pour l'enseignement.
- d'observer et d'examiner le comportement des formateurs (est-il en cohérence avec les contenus qu'ils transmettent ?).
- de tenir compte des premières réactions des participants face à la formation vers la fin.

Avec l'aide des responsables de la formation, nous avons pu assister et observer un module II « Connaître ses clients », fin avril 2005. Comme chaque module est organisé uniquement deux fois par année, il ne nous était pas possible d'observer un module I « Les mots et les choses ». Pour cela, nous avons choisi de consacrer la deuxième partie de l'entrevue semi-dirigée avec l'une des « conceptrices initiales » au déroulement du module « interculturel I » qu'elle avait conçu et également souvent enseigné. Les données de cette partie sont alors de nature descriptive.

3.3 Mesure des effets sur les participants

Concernant les effets de la formation sur les participants, nous voulions premièrement tester, si la formation provoquait des changements dans la vision des participants par rapport aux objectifs formulés par les concepteurs. De plus nous avons besoin des données sur les participants pour les examiner par rapport aux visions déterminées auparavant.

Après mûre réflexion, nous avons décidé de relever les données nécessaires lors d'une enquête par questionnaire en interrogeant un échantillon de volontaires parmi les anciens participants. Ce questionnaire, réparti en trois parties devrait nous procurer des données correspondant à deux objectifs. La première partie concerne des données socio-démographiques. Dans la deuxième partie, nous repérons des données afin de démontrer un probable changement de vision chez les sujets à l'aide d'une variable indicatrice, la « sensibilité interculturelle » qui est en accord avec la vision intégrative.

Pour la conception de ce questionnaire nous nous sommes inspirés de la composition du questionnaire du « Intercultural Development Inventory (= IDI) », un outil méthodologique d'évaluation d'entraînements ou de formations interculturelles, développé par le chercheur Milton Bennett. Le questionnaire, instrument central du IDI, est fondé sur le modèle de sensibilité interculturelle (DMIS = development model of intercultural sensitivity) qui forme la structure ordonnée sous-jacente du questionnaire. Pour dépouiller et faire valoir les résultats du groupe expérimental (26 sujets) de cette étude, nous procédons par une étude comparative en confrontant les résultats du groupe expérimental aux résultats d'un groupe contrôle d'employés qui n'ont pas participé à la formation (22 sujets). Nous revenons en détail sur le développement de cette instrument au cours de l'analyse dans le chapitre cinq. Dans la deuxième partie du questionnaire, nous repérons les opinions et les commentaires

libres des sujets (des anciens participants) face à la formation concrète et aux effets perçus qu'elle a eu ou n'a pas eu sur leur propre conscience, ainsi que sur leur pratique.

Cette enquête par questionnaire s'est faite fin août 2005 jusqu'au huit septembre 2005 dans le bâtiment du CLSC à Côtes-des-Neiges. Elle nous procure des données de nature descriptive.

DEUXIÈME PARTIE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS CONCEPTION, MISE EN ŒUVRE ET EFFETS DE LA FORMATION INTERCULTURELLE

CHAPITRE IV

ANALYSE DE DISCOURS SUR LA CONCEPTION ET LA MISE EN ŒUVRE DE LA FORMATION

Dans un premier temps, nous allons donc examiner la conception ainsi que la mise en œuvre de la formation en nous servant des données des entrevues semi-dirigées, des données du bref résumé pour l'organisme de subvention, des données de l'observation effectuée et des fiches distribuées aux participants durant la formation. Concrètement, nous allons effectuer une analyse thématique sur les discours qui ressortent à travers nos données en nous servant du schéma de Jacques Rhéaume comme grille d'analyse, présenté plus haut. Cette analyse thématique nous servira à classifier les aspects du discours évoqué afin d'en faire sortir l'approche et la posture dominante. D'après notre hypothèse, nous supposons une posture « adaptatrice-intégrative » sous-jacente, d'une « ouverture vers l'interculturalité » au niveaux des approches de la formation, que nous allons identifier dans l'analyse.

4.1 Entrevue I : Analyse du discours de l'entrevue avec la conceptrice

Pour commencer, nous allons nous consacrer au discours qui apparaît à travers l'entrevue de la conceptrice en complétant les données par quelques informations, issues du rapport pour l'organisme de subvention. L'entrevue d'une heure et demie avec la conceptrice qui est en même temps enseignante de la formation, a eu lieu le 19 juin 2005 à Montréal. L'entrevue peut être partagée en deux parties thématiques majeures. Dans la première partie, la conceptrice parle surtout de certaines difficultés des intervenants, en particulier des travailleurs sociaux et des infirmières⁷⁰, qu'ils subissent sur le terrain pendant et à l'égard de leur pratique professionnelle. Dans la deuxième partie, la conceptrice parle davantage de la

⁷⁰ A plusieurs reprises de l'entrevue, la conceptrice évoque ces deux professions d'intervenants. Il s'agit également des types d'intervenants qu'elle a rencontrés lors du projet précédant la formation qui lui ont fait découvrir les problématiques de l'intervention en lieu d'immigration.

formation interculturelle au CLSC de Côtes-des-Neiges, de sa structure, de l'enseignement des concepts et des sujets évoqués aux participants. A travers ces deux parties nous allons essayer de dépister les aspects essentiels du discours de la conceptrice qui ont influencé la conception et aussi la mise en œuvre de la formation comme elle existe aujourd'hui.

4.2 La première partie de l'entrevue – la conception

Dans la première partie qui représente un tiers de l'entrevue (environ trente minutes), la conceptrice nous donne sa vision des difficultés de l'intervention sociale en se référant à des discussions et des entrevues avec des travailleuses sociales et des infirmières du CLSC Côtes-des-Neiges lors du projet de recherche précédant la formation. Concrètement, se sont ces faits qui ont conduit à mettre en place la formation interculturelle au CLSC.

Nous allons analyser tous les sujets évoqués dans l'ordre et comment ils ont été abordés lors de l'entrevue.

La conceptrice introduit son discours en mettant en avant le défi de « l'extrême complexité » des situations d'intervention en milieu d'immigration qui sont marquées par plusieurs « enjeux simultanément ». Elle en nomme particulièrement les enjeux sociaux, les enjeux culturels/interculturels et les enjeux de bureaucratie organisationnelle

(a) « L'extrême complexité dans laquelle ils [les intervenants] travaillent. Le fait qu'il y avait toujours plusieurs enjeux simultanément. Des genres d'enjeux qui touchent à la pauvreté sociale, des enjeux culturels quand il y en avait, des enjeux de bureaucratie organisationnelle. » (Entrevue avec la conceptrice).

A travers cette remarque et à plusieurs reprises de son discours, la conceptrice nous dévoile entre autre son approche épistémologique de l'interculturel. On peut constater que la problématique de l'interculturel n'est absolument pas la seule problématique de l'intervention sociale que la conceptrice évoque dans son approche. Elle donne également beaucoup d'importance à d'autres enjeux de l'intervention sociale dans son discours, notamment aux causes sociales et aux enjeux bureaucratiques qui sont également traités lors la formation. Il est important de remarquer qu'elle évoque parallèlement ces aspects du social, de l'interculturel et du bureaucratique en tant que défis pour l'acte professionnel de l'intervention sociale.

(b) « Par exemple il y avait des infirmières qui me demandaient si les problèmes d'allergies alimentaires étaient des problèmes interculturels. Comme si ce n'était pas clair dans leur tête quand est-ce qu'on touche, quand est ce qu'on est dans le biologique et le médical et quand est-ce qu'on est dans une question de culture. [...] »

(c) *Alors on voit, on voit apparaître des questions sociales. On voit apparaître de questions d'ordre interculturel, intégrant l'idée que très souvent c'est le cadre de référence de l'intervenant qui est en cause et dont il ne se rend pas compte, parce que il est tellement dedans qu'il ne le voit pas. »*

Cette conception est éloignée d'une vision fonctionnaliste qui met l'accent plutôt sur un point de vue « macro-social » concernant le culturel, influençant tous les aspects de la société, de la vie (incluant le social et l'organisationnel). Par son approche la conceptrice présente plutôt une conception épistémologique différente qui laisse apparaître son approche ou sa vision sociologique (disciplinaire) du « culturel » en le percevant comme un facteur d'influence⁷¹ parmi d'autres, notamment l'aspect organisationnel (la bureaucratie), qui structure la vie sociale et la perception des individus.

Ainsi, dans cette première partie la conceptrice va évoquer des exemples type de la pratique et de la vision des intervenants sociaux qui démontrent leur « aveuglement » par rapport aux influences culturelles, bureaucratiques et sociales relatif à leur propre perception, leur raisonnement et leur comportement.

4.2.1 Enjeux culturels

Plusieurs exemples du discours de la conceptrice se réfèrent à cet « aveuglement culturel » chez les intervenants, connu sous le terme anglais de « cultural blindness » qui rend leur pratique plus difficile. Entre autre elle nomme un exemple de cas qui concerne la signification socioculturelle du fait d'ouvrir un dossier.

(d) « Un exemple qui m'a frappé très au début c'est l'idée : La famille [immigrante] refuse d'ouvrir un dossier à l'hôpital. Hors, c'est pour le bien de l'enfant. » Pour les intervenants, ouvrir un dossier cela signifie clairement : Donner accès à l'enfant au meilleur service. Alors évidemment, avec cette définition là, un parent qui ne le fait pas a juste l'air de ne pas vouloir le bien de son enfant. [...] »

⁷¹ La culture comme un point de vue d'influence envers d'autres :

La conceptrice ajoute qu'on en discute avec les intervenants pour éveiller leur conscience qu' « *ouvrir un dossier dans un autre pays peut signifier autre chose* ».

Elle remarque que ce fait est positivement perçu dans la plupart des institutions au Québec dans l'optique d'aider les personnes et qu'il est négativement perçu dans d'autres pays, où le fait d'ouvrir un dossier est premièrement associé au fait de dévoiler des aspects négatifs sur soi-même (dossier policier, dossier sur maladie, faiblesse). Ceci relève les différentes conceptions par rapport à la pratique de l'intervention sociale qui n'est donc pas universelle selon cette optique.

Un deuxième exemple évoque l'influence de la vision sociale sur l'intervention chez des clients d'origine étrangère.

(e) « *Les travailleurs sociaux dans un établissement comme Côtes-des-Neiges, ils ont une forte sensibilité aux enjeux sociaux [pauvreté, situation économique, etc.] par formation. Donc ils vont les mettre de [sic] l'avant assez facilement.* » [...] Ils vont se « *heurter dans les rencontres professionnelles, avec des clients, des familles [de cultures différentes] qui ont une autre compréhension de la manière d'élever des enfants ou de traiter des enfants [...]* ».

Comme on peut le voir à travers cette citation, l'approche des intervenants est parfois tellement focalisée sur l'analyse des aspects sociaux chez les clients, qu'ils deviennent aveugles par rapport aux enjeux culturels qui peuvent expliquer ou influencer le comportement social de leurs clients.

A travers ces exemples, la conceptrice constate une méconnaissance chez les intervenants sociaux de l'influence culturelle sur l'intervention. Suivant cette logique un certain savoir sur l'influence culturelle serait indispensable pour être plus efficace dans l'intervention professionnelle au niveau de la compréhension et du traitement (action/comportement) d'un cas. La conceptrice adopte cette posture également pour d'autres exemples de la pratique professionnelle dans son discours. Il s'agit d'une posture « d'intégration adaptatrice »⁷² et même parfois une position de « l'interculturalité »⁷³ relative à l'ethnicité par rapport à l'acte

⁷² Rhéaume, Jacques, 2000, L'ethnicité, l'intervention et la sociologie implicite: second regard. In : Rhéaume, Jacques, Sévigny, Robert, Tremblay, Louise, 2000 : La sociologie implicite des intervenants en contexte pluriethnique. Publication du Centre de recherche et de formation, N° 6, CLSC Côtes-des-Neiges, Montréal : « *Position 'intégration adaptatrice': Il y a des différences ethnoculturelles qui nécessitent des adaptations pour rendre l'intervention efficace.* »

⁷³ Rhéaume, Jacques, ibid. : « *Position 'interculturalité': Les différences culturelles sont décisives. Il faut repenser les référents de l'intervention dans une perspective de métissage et de synthèse culturels, reliant les deux conceptions en présence.* »

de l'intervention sociale, si nous nous référons aux désignations des catégories de J. Rhéaume.

4.2.2 Enjeux bureaucratiques

Un autre groupe d'enjeux que la conceptrice évoque à plusieurs reprises de l'entrevue concerne les influences de la bureaucratie (de l'organisationnel) sur la pratique professionnelle.

(f) « *Il y a une intériorisation des modèles bureaucratiques qui structurent le travail. [...] Ils [les intervenants] ne voyaient pas à quel point leur travail [d'intervention] s'inscrivait dans des règles de fonctionnement qui conditionnaient la manière de poser les problèmes. [...]* » (Entrevue conceptrice)

Notre partenaire d'entrevue parle de ce sujet assez longuement si nous comparons aux autres aspects évoqués, et ce à plusieurs reprises (point b, i, j), avec un exemple d'un cas assez détaillé.

(g) Cas d'un enfant battu : « *Elles [les intervenantes] avaient découvert un enfant en situation très, très difficile qui avait déclaré qu'il se faisait frapper à la maison de façon violente. [...] Ils [les intervenants] venaient de dire que c'était vraiment urgent. [...] C'était une situation très sérieuse et ils l'ont signalée au mois de mai et rien n'a été fait avant le 15 octobre. Je leur ai demandé, 'Mais qu'est-ce qu'il s'est passé entre deux?' 'Et bien il y a eu les vacances. [...] C'était fin mai et on commence à remplir nos dossiers au mois de juin, donc on ne voit plus, on ne fait plus d'intervention.' Le temps, ça [sic] se remet en route, on est en mois de septembre. Généralement ce ne sont pas les mêmes intervenantes qui sont dans les mêmes écoles. [...] Mais un enfant pendant ce temps là, il reste à Montréal et puis les services existent toujours. Les écoles ferment, mais pas les services sociaux. D'une certaine manière, inexcusable! Mais ça se comprend d'un point de vue bureaucratique. Mais ça avait été un choc à ce moment pour les intervenants. Mais ils ne l'auraient pas vu tout seul.* » (Entrevue avec la conceptrice).

Ceci démontre que l'aspect de l'influence bureaucratique occupe une certaine importance pour la conceptrice. A travers ces citations sur la bureaucratie et son influence sur le raisonnement, la perception et le comportement (professionnel) des intervenants (approche professionnelle), notre interviewée met en valeur une position a-culturelle. Autrement dit, son approche met plutôt en avant une vision sociale de la structure organisationnelle de l'établissement (indirectement de la société) et de son influence sur les individus sans préciser l'influence ou l'aspect culturel sur cette structure organisationnelle.

Le rapport d'un conflit interprofessionnel qui s'est réellement passé entre travailleurs sociaux et infirmières est un autre exemple de cas évoqué pendant l'entrevue et dans le rapport pour l'organisme de subvention, qui fait également valoir une approche « a-culturelle ».

(h) Exemple d'une situation de conflit interprofessionnel déposé: « *Il y avait une hostilité assez forte entre les infirmières et les travailleuses sociales [...] dans le sens qu'elles étaient en compétition [professionnelle] dans les écoles. Les travailleuses sociales pensaient que les infirmières n'étaient pas très bien formées pour traiter des cas. Et puis les infirmières dévalorisaient un peu les vaccins et les accroches techniques de sciences infirmières au profit ou pour valoriser le travail avec les enfants et les adolescents. [...] Alors à ce moment là, ça [la discussion en plénière lors de rencontres avec la chercheuse] a été un travail d'échange entre intervenants.* » (Entrevue avec la conceptrice).

Tout comme les influences bureaucratiques, ce conflit interprofessionnel révèle une approche d'ordre professionnel où l'aspect de la culture n'est aucunement évoqué.

Le discours de la conceptrice dans cette première partie est fortement imprégné d'une vision axée sur la pratique professionnelle de l'intervention sociale en milieu d'immigration en focalisant sur la pratique et le point de vue des intervenants, comme on peut le voir à travers les exemples relevés. La quantité de cas concernant la pratique professionnelle évoqués lors de son discours « qui se sont réellement passés » supporte ce fait. Elle adopte une posture « intégrative-adaptatrice » ou « a-culturelle », dépendamment des sujets relevés.

4.3 Deuxième partie de l'entrevue – l'enseignement et la mise en œuvre

La deuxième partie de l'entrevue est consacrée avant tout à la formation interculturelle au CLSC. Dans son discours, la conceptrice adopte plusieurs points de vue, autrement dit, différents niveaux de discours. Entre autre elle va adopter le point de vue scientifique de la chercheuse qui est influencée par son approche disciplinaire (sociologie, psychologie) dans sa vision de l'intervention sociale. Un autre point de vue fait échos à sa vision, en tant que formatrice. Dans cette optique elle se prononce sur les méthodes d'enseignement, les sujets et les concepts traités durant la formation. De plus, elle va de nouveau adopter le point de vue de la conceptrice qui s'exprime sur certains objectifs centraux des modules.

Pour l'analyse, nous avons structuré les aspects évoqués de cette deuxième partie de l'entrevue dans les catégories suivantes: 'objectifs généraux de la formation', 'concepts centraux', 'méthodes d'enseignements' et 'approche scientifique' afin d'obtenir une vue d'ensemble plus claire sur les idées centrales de la formation. A part l'entrevue, nous allons

également prendre en considération des informations issues du rapport pour l'organisme de subvention et certaines données de notre observation afin d'être plus complet sur les sujets évoqués.

4.3.1 Objectifs de la formation interculturelle

Objectifs généraux et spécifiques dans le rapport pour l'organisme de subvention :

- « a) - Inscrire cette formation dans un modèle d'échange de savoirs ;
- b) - Insérer cette formation dans une approche interdisciplinaire et interprofessionnelle.
- c) - Réfléchir collectivement à l'impact de la pluriethnicité sur l'acte professionnel ;
- d) - Prendre conscience du rôle des mots, des concepts et des préconceptions sous-jacents à l'intervention ;
- e) - Connaître les statuts migratoires et les conditions de migration ;
- f) - Développer des outils et stratégies pour mieux connaître les clients ;
- g) - S'habiliter à percevoir des différences comme des ressources utiles pour l'intervention. »

Inerculturel I :

« Nous souhaitons que les participants après deux jours de formation, soient à même de

- h) – comprendre l'impact de la pluriethnicité sur les situations d'intervention ;
- i) - s'approprier les concepts qui clarifient et facilitent l'intervention ;
- j) - d'intégrer et de réutiliser les acquis de la formation dans la pratique. »

Inerculturel II :

« Après deux jours de formation, les intervenants devraient pouvoir :

- k) - différencier les statuts de leurs clients, adultes ou enfants ;
connaître de façon globale les services de prestations auxquels les clients ont droit ;
- l) - connaître les ressources existantes pour aider les intervenants à démêler des situations complexes ;
- m) -comprendre les différents vécus engendrés par des trajectoires migratoires différentes ;
- n) - aborder en équipe multidisciplinaire des problèmes d'insertion de différents types ;
- o) -soutenir leurs clients de façon optimale dans leur recherche d'intégration et dans leur lutte contre différentes formes de discrimination. »

Objectifs centraux et spécifiques

Comme objectif ou motivation générale pour la mise en place de la formation, la conceptrice met en avant le fait de (p) «faire une formation, donnée à tout le monde (du CLSC), relativement condensée qui aurait pour effet plutôt de sensibiliser les gens à différents enjeux interculturels. » Durant l'entrevue, elle fait ressortir les objectifs centraux de chaque module.

q) « Dans la 'formation I' on essaye de clarifier 'culture', 'interculturel', 'ethnicité' [...] et puis on travail : 'préjugé', 'stéréotype', 'préjugé', 'ethnocentrisme'.[...] »

r) [La formation II par contre invite les employés à] «connaître leurs clients, leur statut, leur vécu migratoire. » (Entrevue avec la conceptrice).

s) Conscientiser les participants à l'influence culturelle et à l'influence bureaucratique sur leur perception, leur façon de penser et par cela sur leur intervention auprès des clients.

Analyse globale des objectifs de la formation

Concernant l'approche générale des objectifs, on peut remarquer une dominance de l'approche professionnelle de l'intervention : cinq des sept objectifs généraux ou spécifiques relèvent d'une telle logique. (b, c, d, f, g : Réfléchir sur l'acte professionnel, mieux connaître les clients, apercevoir les différences comme ressources utiles pour l'intervention, etc.). Également cinq objectifs impliquent la notion d'interculturalité et soulignent l'importance de la culture (c, d, e, f, g). Le discours qui en ressort s'appuie sur une vision d'« intégration-adaptatrice ». D'ailleurs, l'énoncé de l'objectif général de la conceptrice est plus général (p) et n'est pas forcément centré sur le professionnel. Elle met aussi l'accent sur l'objectif de sensibiliser un grand nombre de personnes face à l'interculturel.

Venons-en aux objectifs des deux modules qui sont plus spécifiques. Les objectifs du « module I » évoqués dans le rapport indiquent explicitement une orientation professionnelle (h, i, j). Les trois objectifs visent d'abord à appuyer la pratique d'intervention. D'après ces objectifs, le module a surtout pour but de conscientiser les intervenants face à certaines conceptions sous-jacentes qui influencent leur façon de juger et de raisonner durant l'intervention afin de les amener à repenser leur comportement professionnel (pour l'optimiser). Les quatre objectifs nommés font ressortir une posture « intégrative » de l'intervention professionnelle qui demande une prise de conscience de l'impact de la culture sur l'intervention sociale. Il s'agirait d'une posture « Intégration- adaptatrice », parfois même « d'intégration » d'après notre grille de référence. Ici aussi, la remarque sur l'objectif du

‘module I’ de la conceptrice (q) est plus générale que la version écrite dans le rapport. Sa réflexion n’implique pas seulement une vision professionnelle : ici elle donne toute sa place à la dimension culturelle.

Comparé au ‘module I’, le ‘module II’ implique pour une grande partie une vision sociopolitique en ayant pour objectif d’informer sur les statuts d’immigration (classement des immigrants dans des statuts politiques), sur la procédure de demande de statut et sur le vécu des « immigrants ». Les objectifs nommés pour ce module dans le rapport font apparaître une approche principalement sociopolitique. Mais ici aussi, l’approche professionnelle est très présente. Il s’agit d’amener les participants à mieux connaître leurs clients (leur vécu migratoire, leur statut) en tant qu’immigrant, demandeur de statut de réfugié, etc., afin de mieux les aider à s’intégrer dans la société par leur pratique.

Il s’agit de voir et de comprendre l’importance de ces faits pour une intervention réussie. Au niveau des objectifs, ce module représente davantage une approche cognitive, visant à donner des informations et à les conscientiser par l’information. (k, l, m, r : connaître les statuts, connaître ces clients, connaître leur vécu migratoire, etc.) Quelques propositions indiquent surtout une posture « a-culturelle » comme les revendications pour traiter des cas de façon multidisciplinaire ou l’objectif de conscientiser les employés du CLSC aux impacts des influences bureaucratiques sur leur travail. Mais l’objectif général d’améliorer l’intervention en aidant les clients à mieux s’intégrer (en connaissant leur statut « sociopolitique ») fait ressortir une posture intégrative. Cette idée implique le fait de prendre en considération l’aspect culturel en aidant des groupes minoritaires à mieux s’intégrer.

4.3.2 L’enseignement des concepts : module I

Les concepts et les méthodes sont étroitement reliés : en effet, les méthodes sont choisies en fonction de la façon dont on veut approcher et enseigner les concepts. Les deux sont reliés aux objectifs globaux qu’on vient d’analyser. Dans ce paragraphe, nous allons analyser l’approche des concepteurs /formateurs sur les concepts évoqués et les méthodes d’enseignement choisies, face aux approches sous-jacentes. Pour cela, nous nous référons aux données de l’entrevue de la conceptrice, que nous allons aborder à partir de quelques résumés et des citations exprimant des définitions de concepts, comme ils ont été présentés lors de la formation.

Le concept d'identité

L'identité est le premier concept qui est abordé dans « l'interculturel I ». Lors de la formation, il a été défini de la façon suivante.

« Ensemble des caractéristiques physiques, psychologiques, morales, juridiques, sociales et culturelles à partir desquelles la personne peut se définir, se présenter, se connaître et se faire connaître, ou à partir desquelles autrui peut la définir, la situer ou la reconnaître. (Tap, 1979, cité par Apfelbaum et Vasquez, 1983, p. 86). »

« Dimensions de l'identité : -Identité personnelle, -Identité socioculturelle, ethnoculturelle » (fiches, distribuées lors de la formation).

Le concept est introduit par un exercice pratique en faisant répondre les participants à la question : « Qui suis-je ? ». Ensuite ils sont invités à classer les réponses dans des catégories subordonnées afin de discuter de leurs résultats en plénière. « *On voit apparaître l'identité personnelle, différentes identités sociales, dont l'identité professionnelle, ethnoculturelle et autres.* » (entrevue avec la conceptrice). D'après la conceptrice, cette discussion vise premièrement à démontrer que l'identité de chacun est très complexe et deuxièmement que leur classification sur leur identité est stratégique. Stratégique, dans le sens que les intervenants ont tendance à mettre en avant les aspects positifs de leur identité mais qu'ils préfèrent se taire sur d'autres aspects, peut-être moins plaisants (d'après la conceptrice). Mais, en revanche, ils vont chez les clients pour des problèmes « *de manque d'argent ou des problèmes familiaux et cetera* » et s'attendent à ce que les clients « *disent toujours la vérité sur toutes sortes de choses dont certaines sont des choses qu'ils n'aimeraient mieux ne pas dire* ».

L'approche sur le concept « d'identité » dans la formation est premièrement d'ordre psychologique en faisant découvrir aux participants un comportement typiquement humain qui consiste à rechercher une image positive de soi. Mais, comme on peut le voir à travers l'enseignement, cette conscientisation est directement associée à la rencontre de l'autre (le client) durant l'intervention qui crée son image d'après la même stratégie. Ce comportement stratégique concerne alors directement la pratique professionnelle. Cette approche sur l'identité est à la base « a-culturelle », car on n'évoque pas forcément le concept sous l'angle de l'influence des valeurs culturelles, sur la représentation de soi, par contre on va parler des influences professionnelles directes.

« Mais on leurs [aux participants] montre aussi que le professionnel prend place [dans la représentation identitaire de soi], parce que ça [la formation] a eu lieu dans une circonstance professionnelle mais si on demandait ça dans un 'club méditerranée', c'est autre chose qui sortirait. » (Entrevue avec la conceptrice).

Le concept de la culture

« Dans la construction identitaire, l'une des plus fortes médiations à un groupe de référence est la culture. » (Rapport pour l'organisme de subvention). La culture est le second concept évoqué lors du 'module I' de la formation qui lui a donné son nom. Parmi les nombreuses définitions de la culture qui existent, les concepteurs en présentent une de l'Unesco et une de Camilleri⁷⁴ dans la formation.

« La culture est l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels ou affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. » (Unesco, 1982).

Selon la conceptrice, ce concept est également introduit par un exercice pratique en petits groupes. On demande aux participants d'énumérer tous les aspects qui font partie de la culture (brainstorming) afin de discuter des résultats en plénum pour en venir ensuite à l'influence de la culture sur l'intervention sociale.

« Et après on essaye toujours de voir les conséquences pour l'intervention. Les gens [les participants] aiment bien les discussions. Ils amènent souvent des questions de leurs pratiques. » (Entrevue avec la conceptrice).

Les formatrices vont se servir de plusieurs études de cas réels d'incidents critiques de la pratique sociale dans lesquels les personnes concernées ont subi des chocs culturels pour traiter la culture et son influence sur la pratique professionnelle.

⁷⁴ La définition suivante de C. Camilleri, citée lors de la formation est issue de l'ouvrage : Abdallah-Preteilles, Martine, Camilleri, Carmel, Cohen-Émerique, Margalit, (eds.), 1989: *Choc des cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris: Éd. l'Harmattan, Camilleri, p.27 : « La culture est l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques. ».

« Et on a aussi des vignettes de chocs culturels⁷⁵ d'intervenants avec des clients. Et là, on essaye d'analyser qu'est qu'il est d'ordre des pratiques culturelles là dedans et puis comment ça peut se comprendre. » Exemple d'un choc culturel de la pratique d'intervention :
 « Des personnes âgées pour un maintien à domicile qui ont une façon de se laver qu'on ne connaissait pas. Mais tout d'un coup ces personnes deviennent dépendantes puis un intervenant va aller à domicile. Et il découvre qu'elles n'ont jamais utilisé la baignoire et qu'elles ont l'habitude de faire des ablutions comme on le fait dans les pays où il n'y a presque pas d'eau. Puis là, c'est un choc [pour les intervenants qui trouvent que] « ce n'est pas une façon de se laver. » (Entrevue avec la conceptrice).

L'approche des formatrices sur la culture en tant que concept enseigné lors de la formation est d'abord anthropologique. On utilise entre autre le schéma de l'analogie de l'iceberg⁷⁶ avec la culture anthropologique. Durant la formation le concept réfère à différentes dimensions épistémologiques. Le premier exercice se situe dans une logique fonctionnaliste comme on essaye de trouver des choses qui font partie de la culture et indirectement de tous les aspects de la vie qui sont influencés par celle-ci. Mais dès que « la culture » est mise en relation avec le terrain spécifique de l'intervention sur le terrain durant la formation, l'approche devient interactionniste en focalisant sur la dynamique de l'interaction avec l'autre.

Lors de l'enseignement sur la culture, l'approche centrée sur la dimension professionnelle est fortement présente en consacrant beaucoup de temps à des études de cas d'incidents critiques professionnels. Ce fait ressort également à travers une remarque de la conceptrice sur sa conception plus large de la culture qui va au-delà du sens anthropologique premier.

« La culture, ça signifie également culture professionnelle. Et cette culture professionnelle d'après moi, c'est celle qui est la moins remise en cause. » (Entrevue avec la conceptrice)

En conclusion, le discours de la conceptrice et celui du rapport consulté font valoir majoritairement une posture « intégrative-adaptatrice » de l'intervention. En effet, ils évoquent à plusieurs reprises l'importance d'éveiller la conscience à l'influence de la culture sur la vision et le comportement et par la même sur des situations d'intervention sociale.

⁷⁵ Adler, Nancy, 1989, *ibid.*, p.227-229: « Culture shock- the frustration and confusion that result from being bombardet by uninterpretable cues. [...] Culture shock results form a breakdown in the expatriate's [person's] selective perception and effective interpretations systems. [...] Stress-related cultural shock may take many forms: embarrassment, disappointment, frustration, impatience, anxiety, identity confusion, anger, and physiological responses such as sleeplessness, stomach-aches, headaches, and trembling hands. »

⁷⁶ Le schéma du Ice-berg est une image analogique qui a été créée par des scientifiques pour expliciter le concept de la culture et surtout de son influence sur les humains. La plupart de ces influences restent cachées (les aspects cachés de la culture explicité chez Edward Hall) et on voit seulement « la pointe du iceberg » chez une personne.

Les concepts d'ethnicité et de racisme

Le concept d'« ethnicité » et celui du racisme sont enseignés pratiquement ensemble lors de la formation, comme on va les traiter sous le même angle d'approche des rapports ethniques.

« Les rapports ethniques sont des rapports hiérarchisés et généralement on va rejoindre ça au moment du racisme, car le racisme s'exerce quelque part à l'égard de ceux qui sont mal positionnés dans les relations ethniques. » (Entrevue avec la conceptrice).

Le terme « ethnicité » va être introduit aux participants en extrayant ce qui le différencie significativement du concept de la culture qui lui est proche.⁷⁷ Pendant l'entrevue, la conceptrice a souligné que le terme de l'ethnicité réfère beaucoup plus à l'organisation sociale et aux rapports entre différents groupes ethnoculturels (qui se distinguent souvent par leurs traits physiques) dans une société ou communauté.

« Ce que je fais ressortir [dans l'enseignement sur ethnicité], c'est les rapports de pouvoir. L'ethnicité définit les rapports de pouvoir. Et quand on dit 'eux'- 'nous' on entre dans des rapports de pouvoir. On ne peut jamais dire 'nous' de façon innocente. On réfléchit beaucoup à cette question-là. [...] A ce moment-là, on discute aussi de la différence entre le Québécois civique et le Québécois ethnoculturel et cetera. » (Entrevue avec la conceptrice)

Pour traiter ce sujet en plénière, les formatrices animent entre autres des discussions sur le pouvoir sociopolitique de groupes ethniques à Montréal, notamment des juifs (Congrès-juif-canadien) ou des Haïtiens afin de « *montrer que les groupes ethniques n'ont pas le même pouvoir social* » dans la société montréalaise. (Entrevue avec la conceptrice).

Mais pendant ces discussions-là, on va également évoquer le sujet des regroupements ethniques dans des quartiers à Montréal. D'après la conceptrice, les participants exprimeraient certaines craintes par rapport à la ghettoïsation de quartiers, qu'elle voit personnellement plutôt comme des enclaves ethniques qui se forment pour des raisons de protection.

Le racisme va être introduit et discuté assez longuement dans la formation comme aspect discriminatoire des relations ethniques.

⁷⁷ *« Quand on définit ethnicité. Qu'est-ce qu'on a dit dans la culture qui s'applique à l'ethnicité, où qu'est-ce qui manque, qu'est-ce qui est nouveau dans l'ethnicité ? Et souvent dans ethnicité ils vont faire apparaître des traits physiques qui ne sont pas d'ordre du culturel mais qui différencient des groupes. »* (Entrevue conceptrice).

« Le racisme peut être considéré sous l'angle d'une théorie qui soutient que les différences sociales et culturelles entre les groupes ethniques proviennent de différences biologiques héréditaires qui fondent la notion de race. Le racisme est l'ensemble des pratiques et des effets des systèmes discriminatoires touchant un groupe, où les membres de ce groupe, et légitimé par des préjugés sur des caractéristiques ethnoculturelles. » (Rapport organisme subventionnaire)

Les formatrices vont se servir d'une étude de cas d'une cliente qui a agressé une intervenante en lui disant : « *Ne me touche pas salope négresse !* » pour traiter « le racisme » (Entrevue avec la conceptrice). En plénière, on va essayer de trouver des réactions possibles et appropriées pour réagir face à un tel comportement et les formatrices vont également raconter comment le cas s'est enfin résolu. De plus, on va parler des sentiments qu'une telle « agression » peut déclencher chez une intervenante pendant son travail, comme le cas en lui-même choque déjà certains des participants.

L'enseignement sur les concepts de l'ethnicité et du racisme fait ressortir une approche à la fois sociopolitique et communautaire, en traitant des sujets, tels que celui « des différents pouvoirs politiques des communautés ethniques à Montréal » et l'aspect des « enclaves ethniques à Montréal pour des raisons de protection ». La posture par rapport à ces deux approches du côté de la conceptrice est nette :

« *Et que du coup, ils [les groupes ethniques] sont moins bien protégés ou plus protégés que d'autres groupes ethniques de la société. Les intervenants ont la responsabilité de faire attention à ça. Et aussi de ne pas antagoniser ces rapports-là, parce que la société, une société inclusive, elle vise à donner l'égalité à tout le monde, si possible. C'est une utopie, si on veut. Et il faut protéger plus des groupes qui [...] seront moins bien défendus.* » (Entrevue avec la conceptrice).

Sa posture peut clairement être qualifiée d'« intégration-adaptatrice » pour l'approche communautaire ainsi que pour l'approche sociopolitique comme J. Rhéaume les décrit :

« *Approche communautaire : Il y a hétérogénéité culturelle et ethnoculturelle dans la communauté. Il faut favoriser une insertion sociale harmonieuse des minorités ethnoculturelles (à la vie de la majorité). Approche sociopolitique : Les différences ethnoculturelles sont à la source de la discrimination sociale. Il faut lutter pour favoriser l'accès aux mêmes droits et services à toutes les minorités.* » (Rhéaume, 2000).

Le fait d'aborder l'ethnicité et le racisme fait appel surtout à une vision (épistémologique) interactionniste et critique sous-jacente à l'organisation sociopolitique et à l'interaction des groupes ethniques de la société montréalaise.

Les concepts d'ethnocentrisme et de décentration

Dans la formation le terme « ethnocentrisme » va être défini comme une « *tendance à privilégier les valeurs et les normes de son groupe d'appartenance* », et aussi comme un « *trait universellement répandu* » et finalement comme un « *phénomène psychologique de nature projective et discriminante* » (Rapport pour l'organisme).

Le concept de la décentration va être introduit « *comme un phénomène opposé pour sortir de l'ethnocentrisme qui est un phénomène naturel de la pensée. Si on se décentre on peut arriver à se demander comment pense l'autre sans être obligé de dire que l'autre a raison.* » (Entrevue avec la conceptrice).

« La décentration c'est l'objectivation de son propre système de références afin de pouvoir admettre d'autres perspectives. La capacité à la décentration est une des conditions de la rencontre d'autrui. » (Abdallah-Preteuille, 1997).⁷⁸

L'enseignement vise à amener les participants à prendre conscience du principe psychologique de l'ethnocentrisme, ses fonctions, ses effets négatifs et son influence sur la perception de chacun. Cette conscience est primordiale pour le processus qui consiste à se débarrasser de cette vision (se décentrer) afin de s'ouvrir à la vision de l'autre avec l'intention de mieux se comprendre. Pour clarifier ce processus de la décentration, il va être expliqué à l'aide d'exemples d'interventions, comme par exemple sur la vision de « bien élever un enfant ».

« *Vous avez un parent qui pense qu'il faut le frapper régulièrement et puis il y a l'intervenant qui pense que c'est très nuisible de frapper un enfant.* » D'après la conceptrice, il serait favorable pour l'intervenant « *d'essayer de comprendre : 'Mais qu'est-ce que c'est leur pensée' ? 'Alors si on ne frappe pas, ils vont devenir délinquant', et cetera. 'Mais qu'est-ce que vous voulez qu'ils deviennent ?' Puis là, on découvre qu'on a des objectifs en commun. Alors après on discute des moyens. On dévalorise moins quelqu'un dont on respecte l'objectif. Et après on peut mieux s'expliquer.* » (Entrevue avec la conceptrice).

Le fait d'évoquer des exemples de l'intervention professionnelle pour expliquer les concepts d'ethnocentrisme et de décentration met de l'avant une approche professionnelle. La vision sous-jacente de l'enseignement des concepts est « intégrative » : la conceptrice fait comprendre qu'un des buts de la formation est d'amener les intervenants à prendre en considération la vision du client d'origine étrangère dans leur jugement et dans leur manière de procéder sur un cas. L'idée du respect de la vision de l'autre y est sous-jacente afin de

⁷⁸ Définition de la « décentration » qui est présentée lors de la formation.

trouver des solutions professionnelles dans l'intérêt de chacun (intervenant et client) si possible.

« Et comme intervenant nous avons la responsabilité spécifique de comprendre non seulement nous, mais l'autre aussi, les deux. Il faut essayer de comprendre comment l'autre pense. Ça va beaucoup nous aider à communiquer, mais ça ne signifie pas qu'on pense que l'autre a raison. [...] Généralement, quand on comprend le point de vue de l'autre, on peut entrer un peu plus dans son mode de penser et de trouver le niveau de réalité où on arrive de trouver un objectif commun. L'objectif peut être commun et les moyens pour l'atteindre complètement opposés. » (Entrevue avec la conceptrice).

Dans la formation on va également aborder et discuter les concepts de « stéréotype » et de « préjugé » qui concernent la perception et l'attitude par rapport à l'autre.

Les préjugés « reflètent surtout les relations qui s'instaurent entre groupes socioculturels ou ethnoculturels. » (Rapport pour l'organisme). La façon de les aborder dans l'enseignement favorise une approche (épistémologique) interactionniste en privilégiant la rencontre et la relation à l'autre et aux autres groupes de la société. Il s'agit également de prendre conscience de leur fonction et leurs effets négatifs afin de les éviter. Dans l'entrevue, la conceptrice n'a pas explicité ces deux concepts.

Analyse de l'ensemble du contenu du module « Interculturel I »

La conceptrice nous a fait entre autre remarquer les liens thématiques entre les concepts qui se suivent chronologiquement lors de l'enseignement. L'ordre dans lequel ils sont présentés apparaît logique au vu de l'intention d'augmenter la sensibilité interculturelle. En tant que participant, on est d'abord amené à prendre conscience de son identité, de sa culture puis de la tendance ethnocentrique de sa propre vision pour ensuite se décentrer par rapport à cette vision afin de pouvoir adopter la vision de l'autre. On va également discuter des concepts qui concernent la relation envers l'autre au niveau individuel et au niveau de la société comme l'ethnicité, le racisme et les préjugés. Le choix de traiter ces concepts dans l'ordre donné dans l'intention d'augmenter la « compétence interculturelle » fait valoir une posture « intégrative-adaptatrice ». Même si la plupart des exemples évoqués sur les pratiques d'intervention reflètent une vision intégrative, certaines approches des pratiques (clarifiant les concepts) font ressortir une posture « a-culturelle » comme par exemple celle sur l'identité.

4.3.3 L'enseignement des contenus : module II

Dans l'entrevue, la conceptrice a évoqué de façon beaucoup plus brève le « module interculturel II ». Son discours sur ce module ressemble beaucoup à celui de la première partie. Elle nous fait savoir qu'elle a remarqué que les intervenants sont fortement conscientisés quant aux enjeux sociaux (hygiène, pauvreté, réussite scolaire, etc.) de leurs clients, mais qu'ils ont souvent un manque d'informations sur le statut d'immigration du client, de ses droits et aussi de son vécu migratoire. D'après elle, ces connaissances sur l'immigration seraient parfois indispensables pour bien traiter les cas, ce que l'exemple suivant le révèle.

« Il y avait une très grande méconnaissance des origines ethnoculturelles des clients. Par exemple : Client turc. Puis on discute sur l'hypothèse de Turc. Puis au bout de deux mois de discussion sur un cas on découvre « Kurde », qui change beaucoup la situation. Si quelqu'un a quitté la Turquie, parce qu'il était persécuté en tant que Kurde, ce n'est pas tout à fait la même chose d'être Turc. [...] 'Mais si on avait découvert ça avant on aurait mieux compris pourquoi telle personne refuse de parler à telle autre.' C'est à peu près comme si il y a des clients qui sont issus d'un génocide et qu'on ne réfléchit pas à quel groupe ils appartenaient - Toutsis ou Houtous. » [...]
- Et puis l'autre point, c'est sur leur statut migratoire. [...] Il y avait une méconnaissance de ces statuts chez les intervenants. [...] Et on travail beaucoup dans la formation interculturelle sur les vécus. » (Entrevue avec la conceptrice).

Le deuxième module vise alors surtout à informer les intervenants sur l'immigration au Canada, sur les statuts d'immigration, les droits qui y sont rattachés et les vécus migratoires afin de mieux connaître les clients. On va se servir des mêmes méthodes que pour « l'interculturel I » en favorisant la discussion et les études de cas. Le contenu de cette deuxième partie fait ressortir une approche sociopolitique dans laquelle une posture « Intégration-adaptatrice » domine.

4.3.4 Les méthodes d'enseignements

La notion de méthode peut être définie comme suit : « *A method [...] is defined as a procedure or process for achieving an end.* » (Blohm, Fowler, 2004, p.38) Comme les méthodes sont étroitement reliées aux objectifs⁷⁹ et aux concepts que l'on veut enseigner, le choix des méthodes révèle certaines données sur l'approche sous-jacente de ceux qui les

⁷⁹Bennett, Milton, 2004, *ibid.*, p.45: « *The choice of the method for a particular segment of intercultural training must be related to the desired outcomes.* ».

utilisent. Pour cela, nous allons nous consacrer brièvement aux méthodes d'enseignement de la formation interculturelle au CLSC.

Discours de la conceptrice interviewée par rapport aux méthodes d'enseignements :

- Travailler sur des études de cas réels : pour conscientiser, clarifier et prendre conscience de certains aspects de sa propre pratique. Elle a choisi de traiter des cas réels terminés « *pour ne pas résoudre le problème (clinique) mais plus pour comprendre de quoi il [le problème] était fait.* » (Entrevue avec la conceptrice)
- Échanger des idées, des points de vue entre différentes professions et entre différentes cultures (employés d'origine québécoise versus employés d'autres origines).
- « *Les techniques qu'on utilise sont des exercices pratiques qu'on fait en groupe. [...] Sur la culture on leur demande en groupe tout de suite d'énumérer qu'est-ce qui fait partie à culture. [...] Puis après on va vers les définitions et on regarde comment elles tiennent compte de ça. J'amène des définitions sur acétates, puis je fais les liens entre ce qui a été trouvé. On discute quand même longtemps sur ce qu'ils ont fait comme exercices.* »

Nous avons examiné les données de l'entrevue, de l'observation et du rapport pour en venir à toutes les méthodes d'enseignements de la formation au CLSC qui sont les suivantes :

- des discussions en groupe/ en plénière
- brainstorming/travail en petits groupes
- des études de cas (exemples pratiques, trouver activement une stratégie d'intervention adaptée)
- du « matériel écrit » (en forme de copies) pour approfondir des connaissances et pour obtenir des informations supplémentaires.
- de faire passer un « self-test » aux participants pour tester leur savoir (sur les statuts d'immigration »)
- des présentations d'information, entre autre avec acétates, (par les formateurs)

D'après le classement de des méthodes de J.Blohm et S.Fowler à partir d'un critère de leur modernité, la formation au CLSC se servirait donc plutôt de méthodes traditionnelles.

(Blohm, Fowler, 2004, p.38).⁸⁰

⁸⁰ Blohm, Judith M., Fowler, Sandra M., 2004, *ibid.*p.38: « *Traditional training methods are the tried-and-true methods that have worked in many fields of endeavour for a very long time. They include methods as lectures, case studies, role plays, simulations, and critical incidents. Video, self-assessment instruments, computer-based training-anything that has been developed more recently-could be considered a modern training method.* ».

Comme nous avons pu le constater lors de l'observation, les méthodes utilisées sont bien réparties entre méthodes interactives (ou « actives ») et passives durant la formation, de façon variée. La discussion est une des méthodes interactives favorisées par les formatrices. Dans chaque module de formation, des discussions se font en plénière ou pendant les travaux en petits groupes. D'après la conceptrice interviewée, cette méthode crée un espace pour les participants pour s'exprimer, échanger et se comprendre. C.Fyffel semble être du même avis.

« Training discussions provide the space to talk through, share information [...].
(C. Fyffel, personal communication, August 21, 2002) ».⁸¹

De plus, cette méthode permet aux participants de s'impliquer activement⁸² en échangeant des idées sans forcément adopter l'opinion des autres. Lors de la formation, cette méthode est utilisée pour introduire des nouveaux sujets et surtout pour animer des échanges interprofessionnels et interculturels s'il y a des personnes d'origine autre que canadienne parmi les participants. De plus, on se sert souvent de cette méthode en la combinant avec le traitement d'études de cas⁸³, qui occupent également une certaine importance dans cette formation, comme on peut le voir à travers les remarques de la conceptrice lors de l'entrevue. Les études de cas sont fortement reliées à la pratique professionnelle des intervenants, car on discute et on traite des cas réels. « *Such a technique [case study] presents a trainee with a complex and realistic situation.* » (Blake, Curtis, Heslin, 1996, p.168). Dans la littérature sur la communication interculturelle on va trouver l'expression « incident critique », qui décrit ces situations de malentendu interculturel dans la communication de la vie de tous les jours ou dans des rapports professionnels.

⁸¹ Cité in: Blohm, Judith M., Fowler, Sandra M. *ibid.*, p.37.

⁸² Blake, Brian F., Curtis, Shannon C., Heslin, Richard: *Measuring Impacts of Cross-Cultural Training*. in: Bhagat, S., Landis, Dan (editors), 1996: *Handbook of intercultural Training*, *ibid.*, p.169: « *In group discussion, participants play more active, involving role as they discuss the ideas and problems being considered. They are free to question the reasoning and decisions of co-members. They may or may not be required to arrive at group consensus on their decisions.* ».

⁸³ Blohm, Judith M., Fowler, Sandra M., *ibid.*, p. 57: « *A case study is an account of a situation that includes enough detail to assess the problems involved and determine possible solutions. Case studies challenge trainees to analyze character, context, actions, and possible outcomes. [...] Trainees discuss the case in small or large groups. The case study can conclude by taking the group through the experiential learning cycle and asking them to reflect on the case, draw conclusions from the content and process, and apply the case to their own situation. [...] Trainees quickly become involved in the case, considering options and assessing strategies. They are reaction to a real-world situation and dealing with a concrete problem typical of those encountered in cross-cultural or ethnically diverse situations. Case studies can strongly motivate trainees to learn more about the cultura and how others have solved problems in that culture.* ».

« Critical incidents can identify cultural differences that may contribute to misunderstandings and conflicts and assist participants in understanding the diversity among members of each culture, as well as normative differences between cultures (Wight, 1995). Participants can develop skills in analysis of cross-cultural situations, leading to more appropriate behavior. » Blohm, Fowler, 2004, p.59).

La troisième « méthode interactive » appliquée lors la formation est un « Self-test » que les formatrices font passer aux participants au début du module II. Il s'agit d'un questionnaire sur les statuts des immigrants au Canada. Les participants le remplissent au début du premier jour de la formation et obtiennent les 'bonnes réponses' seulement vers la fin du deuxième jour, afin de comparer ce qu'ils ont appris entre temps.

D'après nous, ces « méthodes actives » utilisées entraînent une attitude réflexive sur la pratique professionnelle chez les intervenants. Il s'agit de discuter sur des cas d'intervention entre collègues, de dépister des dimensions problématiques de sa propre pratique, d'apprendre des informations spécifiques sur les clients (self-test) et des nouveaux points de vue en écoutant les discours des autres. Dans la formation du CLSC ces méthodes « actives » sont destinées à transmettre des contenus sur la pratique professionnelle et sont étroitement reliées à celle-ci. Par conséquent, l'approche sous-jacente est à la base une approche professionnelle.

Les deux autres méthodes, la présentation avec acétates et les fiches d'informations supplémentaires peuvent être qualifiées de méthodes « passives ». Il s'agit de méthodes instructives où les formatrices en tant qu'experts fournissent de l'information orale ou écrite aux participants.

« Lectures or presentations are verbal, usually one-way communication from the 'expert' to the participants. [...] Lectures are useful for introducing new topics, giving information, presenting models, and illustrating and clarifying abstract concepts. [...] Lectures can be used either before or after active methods to present models and explanations. [...] Readings are generally used for providing trainees with knowledge, facts, and conceptual information. Trainees can [...] use them as resources after the program is over.[...] Often these readings are a collection of articles or recommended books. » (Blohm, Fowler, 1996, p.47, 48, 50).

Pour récapituler, la « compétence interculturelle », l'objectif général de chaque formation interculturelle se compose d'une compétence cognitive (savoir sur l'autre), d'une compétence au niveau du comportement (agir et réagir de façon appropriée envers l'autre) et d'une compétence « affective » ou émotionnelle (gérer ses émotions envers l'autre, éviter le « choc culturel »). Le choix des méthodes révèle l'accent favorisé par la formation.

Lors de la formation au CLSC, les lectures et les présentations visent à informer. Mais les méthodes interactives utilisées, comme la discussion, visent également à conscientiser par l'échange d'idées ou de stratégies favorables pour l'intervention en discutant et non en apprenant activement des nouveaux comportements.⁸⁴ Ceci nous amène à la conclusion que la formation met l'accent sur l'aspect cognitif de la compétence interculturelle de par sa conception, ses objectifs et ses méthodes d'enseignements choisies. Il n'est pas surprenant qu'il s'agisse également du premier objectif nommé dans le rapport pour l'organisme de subvention. « *Inscrire cette formation dans un modèle d'échange de savoirs* » (Point 'a' dans le paragraphe sur les objectifs).

4.3.5 Analyse critique de la notion d'interculturalité

En commençant par recueillir des données nous nous sommes rendu compte que la façon de penser la notion de l'interculturel par les concepteurs de la formation n'était pas la même que la nôtre. Ceci nous a amené à la conclusion qu'il convient de revenir sur certains présupposés épistémologiques de l'approche interculturelle, car elle influence la conception entière de la formation au CLSC, comme elle influence également notre façon d'analyser et de venir à nos résultats dans ce projet de recherche. Plus haut, lors de notre partie théorique, nous avons précisé que nous favorisons une approche fonctionnaliste de la culture (comme G.Hofstede, G.Morgan et N.Adler) en mettant l'accent sur la culture qui influence tous les autres domaines de la vie. Nous tenterons maintenant de relier ce point de vue à celui de la conceptrice de la formation que nous avons interviewée.

Lors de l'analyse de la première partie de l'entrevue, nous nous sommes déjà rendu compte que la conceptrice dévoilait une certaine vision (épistémologique) sociologique du culturel en le percevant comme 'un' facteur d'influence parmi d'autres aspects comme par exemple l'aspect organisationnel (la bureaucratie), structurant la vie sociale et la perception des individus. Durant la deuxième moitié de l'entrevue, la conceptrice va venir plus explicitement sur ce point (citation c) en

⁸⁴ Mais les méthodes utilisées durant la formation interculturelle au CLSC entraînent indirectement l'amélioration du comportement et de la compétence affective en sollicitant une réflexion sur la pratique professionnelle.

affirmant que l'approche scientifique sur l'interculturel de la conception est d'abord sociologique.

Approche sur l'ethnicité : « Alors là, c'est, je dirais, pour quelqu'un qui pense qu'on est culturaliste, parce qu'il y a des gens qui pensent comme notre formation s'appelle 'interculturelle', ça doit être interculturelisme. On est très sociologique. Sur ces questions-là [sur ethnicité], on va regarder les rapports de pouvoir. » (Entrevue avec la conceptrice).

Elle se réfère à l'enseignement de certains concepts, notamment l'ethnicité où on va se consacrer à des questions comme aux rapports de pouvoir dans la société.

Un autre aspect de l'enseignement des concepts montre la prépondérance d'une approche sociologique de la conception sur l'interculturel. Il s'agit du fait d'évoquer et de discuter le concept de la « décentration ». Ce concept est explicitement mentionné et accentué dans les articles et ouvrages des scientifiques francophones des recherches interculturelles sur le travail social, comme Abdallah-Prétceille ou alors Margalit Cohen-Emerique sur lesquelles la conception de la formation s'appuie à plusieurs reprises. Dans la littérature américaine (des Etats-Unis) sur les entraînements et les formations interculturelles, la décentration est implicitement impliquée dans le processus d'acquisition d'une compétence interculturelle (d'abord il faut se débarrasser d'une vision ethnocentrique) mais une telle dimension du processus n'a pas plus d'importance que les autres.

Le choix des concepts fait également ressortir l'approche interactionniste de la conception de l'interculturel. Les concepts de la décentration, de l'ethnicité, du racisme, des préjugés et des stéréotypes thématisent le rapport à l'autre au niveau individuel et au niveau de la société. Dans la formation les concepts vont être discutés en utilisant beaucoup d'exemples qui focalisent sur la rencontre entre client et intervenant.

Lors de l'entrevue avec la conceptrice, nous avons appris une deuxième caractéristique essentielle du « cadre scientifique » de la formation. L'accent fut mis sur une approche multidisciplinaire de l'interculturel qui influençait fortement la conception de la formation. Par conséquent la formatrice est allée chercher les définitions des concepts enseignés chez des auteurs scientifiques, issus de plusieurs disciplines, et a mis en avant la psychologie, l'anthropologie et la sociologie.

« Je dirais que les auteurs [des définitions] qu'on a retenus, [...] certains sont sociologiques [sic], certains sont anthropologues, certains sont psychologues. Je suis très pragmatique sur le choix des définitions. [...] J'essaie d'avoir une définition qui est utilisable pour un intervenant, donc, avec laquelle il arrive à comprendre quelque chose qui se passe dans la pratique. Alors, je l'emprunte à un anthropologue ou à un sociologue. J'ai généralement été cherchée ça dans des ouvrages, produits dans des colloques pluridisciplinaires. [...] C'est rarement la tradition pure de l'anthropologie ou de la sociologie, c'est plus. » (Entrevue avec la conceptrice).

4.4 Analyse de la deuxième entrevue

Nous avons effectué une deuxième entrevue avec une des « intervenantes-formatrices » qui enseignait le groupe du « module interculturel II » auprès de sa collègue « chercheuse » lors de notre observation fin avril 2005. Cette entrevue visait premièrement à nous procurer des informations sur la formation. Mais à travers ses réponses courtes et précises, nous avons également pu découvrir un discours, marqué par une approche professionnelle de la formation centrée sur l'intervention sociale. Cette position ressort entre autre, quand elle fait référence à l'objectif général de la formation, de « *former les intervenants par rapport à l'intervention interculturelle* ». De plus nous avons constaté que les idées et les visions évoquées lors de l'entrevue sont souvent identiques à celles de la conceptrice principale. Mais en comparaison avec celle-ci, « l'intervenante-formatrice » se prononce de façon plus extrême sur la société d'accueil qu'elle décrit à un moment comme un « contre-pouvoir d'ignorance » dans le sens d'un ethnocentrisme « puissant » face à l'ouverture aux autres cultures et face à leurs influences sur la société.⁸⁵ Elle s'attarde même à nous rapporter des attitudes et des comportements racistes de Canadiens francophones qu'elle a remarqués. Peut-être que cette attitude est influencée par son propre vécu migratoire en tant qu'immigrante au Canada, comme elle l'a mentionné lors de notre rencontre. Par son discours sur ce sujet qui concerne directement les relations de pouvoirs, elle s'appuie surtout

⁸⁵ Extrait de l'entrevue avec « l'intervenante-formatrice » :

- 'Pendant la formation, avez-vous remarqué des différences entre des intervenants d'origine québécoise depuis plusieurs générations » et des intervenants immigrantes ou d'origine de famille immigrants ?'
- [ton affirmatif] 'Oui, des grandes'
- 'Les quelles ?'
- '**Du côté des Québécois il y a beaucoup plus de jugements par rapports aux demandeurs de statuts et aux immigrants en général comme par exemple des paroles du genre : « Ils abusent du système. [...] Il y a beaucoup de préjugés négatifs. On rencontre aussi des expressions de tendance raciste. Ils [les Québécois, en tant que membre de la société d'accueil] ne se sentent pas responsable [pour aucune des difficultés reliées au système que subissent les nouveaux arrivants au Québec]. Les gens deviennent sensibles à la réussite des autres**'.

sur une approche sociopolitique, impliquant une posture « intégrative-adaptatrice » : Du point de vue de l'immigrante elle critique des attitudes « fermées » du comportement « ignorant » du groupe majoritaire des « Québécois » face aux groupes minoritaires. Comme le point de vue du groupe minoritaire n'est pas explicité dans la grille de J. Rhéaume, nous nous référons également au schéma « Maintenance of heritage culture and identity » de J. Berry qui prend en considération les « stratégies d'adaptations » des groupes immigrés. D'après ce modèle, « l'intervenante-formatrice » soutiendrait la stratégie de « l'intégration » par sa posture.

4.5 Analyse de la documentation fournie aux participants

Pour notre analyse sur la mise en œuvre de la formation, nous tenons également compte du discours qui est communiqué à partir des nombreuses fiches distribuées aux participants lors des modules « interculturel I et II », en nous servant toujours du schéma d'analyse de J. Rhéaume.

4.5.1 Fiches supplémentaires - module I

Pour le module I « Les mots pour le dire », les participants ont avant tout reçu des fiches avec les définitions choisies par les conceptrices sur les concepts discutés durant ce module, notamment 'culture', 'racisme', 'identité', etc. Pour le concept de l'identité on leur a également distribué l'extrait du livre « Les identités meurtrières »⁸⁶ d'Amin Maalouf⁸⁷ qui reprend et approfondit le concept tel qu'il est abordé et discuté durant la formation.

Comme les informations sur les fiches reprennent les sujets discutés lors de la formation de façon identique, ils créent un effet de redondance et favorisent également une posture d'« intégration adaptatrice », parfois même d'« interculturalité ».

⁸⁶ Maalouf, Amin, 2001: « *Les identités meurtrières* », Éditions: Livre de poche, p.189. L'extrait traite du fait que chaque humain possède une identité complexe comme elle réunie toutes sortes de composantes (appartenance religieuse, langue, nationalité, etc.) mais qui est en même temps unique et particulière, comme chaque humain réunit différentes composantes.

⁸⁷ Amin Maalouf: romancier franco-libanais, célèbre dans le monde francophone. Il a gagné le prix Goncourt pour « Le Rocher de Tanios » (1993).

4.5.2 Fiches supplémentaires – module II

Dans le « module II » de la formation, les participants ont obtenu de nombreuses fiches d'informations dont certaines sont traitées pendant la formation et d'autres sont distribuées en tant que lecture volontaire, notamment des articles de journaux. Pour une grande partie, les fiches discutées lors de la formation contiennent des tables et des diagrammes contenant des chiffres statistiques sur l'immigration au Canada (sur l'origine, l'âge, les conditions sociales et les taux de réfugiés). De plus, on a distribué deux feuilles avec des informations pratiques, sur les étapes administratives à franchir (chronologique) pour obtenir le statut de « réfugié » et sur des adresses de renseignement pratique sur l'immigration (des sites web, une recommandation de livre, des informations sur le SARIMM⁸⁸). Les informations sur ces fiches complètent en quelque sorte les sujets évoqués dans le 'module II' en amenant des chiffres et des faits concrets, ainsi que des « adresses » pour avoir recours à des informations plus détaillées. Ces informations se rattachent surtout à une approche sociopolitique, en montrant comment le gouvernement, le système politique classifie et prend en considération les nouveaux arrivants à travers des catégories de statistiques et des statuts « imposés » (« qu'est-ce qu'un réfugié » ? Quelles étapes administratives faut-il franchir pour devenir « réfugié » au Canada ?) Il s'agit probablement d'amener les intervenants à connaître encore mieux la situation et les droits de leurs clients afin de les aider de façon optimale (selon leur statut et leur droit). Il s'agirait d'une posture « intégrative-adaptatrice ».

Les articles distribués⁸⁹ en tant que lecture supplémentaire dégagent également une posture « intégrative-adaptatrice » à travers un discours sociopolitique :

« Les différences ethnoculturelles sont à la source de la discrimination sociale. Il faut lutter pour favoriser l'accès aux mêmes droits et services à toutes les minorités. » (Rhéaume, 2000).

Cinq parmi les six articles distribués adaptent des positions plutôt critiques sur le processus de jugements officiels (par des commissaires) concernant le destin des demandeurs de statut de réfugiés. On peut y lire des analyses critiques sur les décisions du gouvernement Paul

⁸⁸ SARIMM : Service d'aide aux réfugiés et immigrants du Montréal métropolitain.

⁸⁹ Ils s'agit des articles: « Réforme de façade » (par Josée Boileau, Le Devoir, 14 mars 2004), « Corruption et pots-de vin à la commission de l'immigration » (par Manon Cornelier, Le Devoir, 19 mars 2004), « L'inventaire des réfugiés » (par Manon, Cornelier, Le Devoir, 3 novembre 2004), « Changement de cap en matière d'immigration » (par Meera Karunanathan, Alternatives, Vol 10, n°6, Janvier, Février 2004), « Brasser la cage » (par Josée Boileau, Le Devoir, 15 mars 2004), « Résilience: le secret de ceux qui s'en sortent. Entretien avec Boris Cyrulnik, » (par Isabelle, Taubes, Psychologies, mars 2001).

Martin notamment celle de restreindre du personnel (substitution d'un des deux commissaires du comité de décision) et de rendre l'acceptation du statut de réfugié plus difficile en général. Deux articles sur les six parlent même de la corruptibilité de membres du jury. Dans ce discours l'aspect de l'interculturalité, des relations interculturelles entre les groupes ethniques devient politique. La question des relations de pouvoirs qui s'instaurent se pose : « Comment traiter l'autre ? Comment décider de manière adéquate (pour qui ?) de son destin. »

Le fait de présenter des abus (la corruptibilité de membres de jury) et des positions critiques qui questionnent une pratique de prise de décision du système sociopolitique, au détriment de ceux qui nécessitent vraiment de l'aide (les réfugiés d'origine étrangère) alimente la posture de « l'intégration adaptatrice », notamment si le jury se trompe avec sa décision. On peut en déduire que le discours sous-jacent des articles supporte un droit égal à l'aide et au support, indépendamment de l'origine des personnes. De plus, par ce discours les auteurs de l'article semblent revendiquer que le Canada, en tant que pays d'immigration devrait satisfaire à sa réputation de pays d'accueil d'immigrants et de réfugiés en garantissant un processus « de jugement juste » et « fair-play » par un jury compétent et qualifié pour protéger et traiter adéquatement tous les humains qui ont vraiment besoin d'aide.

4.6 Conclusion

L'analyse des données des entrevues a démontré que le discours des deux formatrices interviewées est dominé par une approche valorisant une vision professionnelle de la pratique, ce qui se reflète également dans le rapport pour l'organisme de subvention sur la formation. Dans la première partie de l'entrevue avec la formatrice (qui a également participé à la conception de la formation), celle-ci nomme différents enjeux (qui ne sont pas tous d'ordre culturel) qui rendent l'intervention sociale plus complexe dont les enjeux de type bureaucratique et les conflits interprofessionnels. A travers les exemples fournis sur la pratique professionnelle que la conceptrice évoque tout au long de l'entrevue touchant la « cultural blindness » (un aveuglement parmi d'autres comme celui sur l'influence « bureaucratique » des intervenants), elle va dans le sens d'une posture « intégrative – adaptatrice ». Autrement dit, elle considère l'aspect culturel comme enjeu important qui influence la pratique professionnelle des intervenants auprès des clients d'origine étrangère.

Le discours de la conceptrice concernant le « module I » de la formation qui traite surtout les différents concepts, comme l'identité et la culture, etc., et fait également ressortir la dominance d'une approche professionnelle, gardant toujours le « focus » sur la pratique des intervenants par de nombreux exemples « pratiques ». Seule son approche sur les concepts de l'ethnicité et du racisme dans le module I réfère à une vision sociopolitique et communautaire en mettant l'accent sur les relations de pouvoirs entre les différentes ethnies de la société montréalaise et la signification de l'ethnicité au Québec/Canada. Les concepts évoqués se suivent de façon judicieuse dans le but d'obtenir une compétence ou une sensibilité interculturelle :

-Prendre conscience de soi, (identité), de sa culture, de sa vision ethnocentrique pour enfin la relativiser par rapport à la vision de l'autre (se décentrer). Ensuite on va se consacrer à la vie commune en société avec les différents groupes ethniques (ethnicité, racisme).

Les approches évoquées (professionnelles, sociopolitique, communautaire) font pour la plupart ressortir une posture d'« Intégration-adaptatrice ». Mais certains aspects évoqués font valoir une posture « a-culturelle ». Il s'agit pour la plupart d'aspects sociaux (la pratique sociale, l'organisationnel ou le sociopolitique) qui révèlent une vision sociologique sous-jacente au niveau de l'approche scientifique. Par ailleurs, certains présupposés épistémologiques du discours et de la formation (par les concepts et les exemples évoqués) réfèrent plutôt à une approche interactionniste de l'interaction de l'intervenant avec le client. Le module « Interculturel II » par contre a révélé une approche sociopolitique dominante à travers les données analysées (entrevue, rapport, observation et fiches supplémentaires) en évoquant des sujets comme les statuts d'immigration, les droits selon les statuts, le processus administratif de l'immigration ou la demande de statut. Nous avons pu constater que le professionnel est toujours présent à travers les exemples traités qui sont souvent proches de la pratique des employés du CLSC. La posture sous-jacente du contenu est clairement « intégrative-adaptatrice ». Mais contrairement au « module I » on ne va pas discuter en détail le concept de la culture ou de l'interculturel lors du module « Interculturel II ». Le discours de la conceptrice et les données dans le rapport pour l'organisme de subvention décrivent assez justement ce qui se passe lors de la mise en œuvre des formations comme nous avons pu le constater lors d'une observation d'un module « Interculturel II » en avril 2005. Selon la conceptrice, les contenus et le déroulement restent les mêmes pour tous les

modules, mais parfois les exemples et les discussions varient en fonction des participants et de leur participation. Notons que suivant les méthodes utilisées, les formateurs mettent l'accent sur l'aspect cognitif de la compétence interculturelle en transmettant du savoir pratique et théorique surtout par des présentations et des discussions en groupe.

L'intervenante-formatrice de notre deuxième entrevue qui enseigne « le module II » adopte une posture semblable des choses à celle de la conceptrice c'est-à-dire, celle de l'« intégration-adaptatrice ». Mais elle nous apporte également le point de vue de l'immigrante qu'elle est, en faisant ressortir une posture de l'« Intégration- adaptatrice ».

CHAPITRE V

LA RÉCÉPTION DES CONTENUS ENSEIGNÉS – LES EFFETS DE LA FORMATION INTERCULTURELLE

L'idée globale de notre analyse est de faire ressortir l'approche sous-jacente, la vision des concepteurs de la formation concernant la relation à l'autre qui est communiquée aux participants lors de la formation. Dans la partie de l'analyse qui suit, nous allons nous consacrer à la réception des idées enseignées aux participants. Notre attention est centrée sur les nouveaux acquis, notamment des croyances, des attitudes et des comportements chez les anciens participants de la formation. Nous sommes conscients que la formation peut influencer les participants à différents niveaux et qu'elle peut leur donner de nouvelles idées, renforcer des anciennes convictions ou leur apporter des acquis concernant différents aspects qui ne sont parfois peut-être pas reliés aux objectifs de celle-ci. Mais pour effectuer une étude sur ces « acquis », nous allons premièrement nous consacrer aux objectifs des formations interculturelles. D'une part, il s'agit d'objectifs généraux, notamment la compétence interculturelle (niveau cognitif, affectif et comportemental) qui est étroitement reliée à la « sensibilité interculturelle » (terme emprunté à M. Bennett). D'après notre exposé dans la partie théorique, la variable d'une haute sensibilité interculturelle serait en accord avec la vision intégrative selon J. Berry, M. Bennett ou encore J. Rhéaume. Si nous parvenons à obtenir des résultats d'une « sensibilité interculturelle » élevée chez les anciens participants, ceci pourrait être le signe d'un enseignement réussi et du transfert d'une vision intégrative. D'autre part, il s'agit également de certains objectifs complémentaires plus concrets reliés à l'intervention sociale qui ont été formulés par les concepteurs qui sont explicités dans le rapport pour l'organisme de subvention.

Pour relever des données sur la réception, nous avons alors décidé d'utiliser des outils empiriques dont on se sert habituellement pour évaluer l'efficacité de formations ou d'entraînements interculturels. Il nous semble sensé de présenter quelques réflexions

préalables qui nous ont conduits au choix d'une méthode appropriée afin de présenter la méthode, l'étude empirique effectués ainsi que les résultats de celle-ci.

5.1 Réflexions préalables sur la méthode

Nous nous sommes posés d'abord la question suivante : « A quel niveau et comment un changement de conscience (possible) chez les anciens participants pourrait être pris en compte et mesuré ? ». En concordance avec des théories cognitives sur le « processus cognitif du traitement d'informations » en psychologie, on peut dire, que tous les changements de pensée, d'attitude, de sentiment ou de comportement qui peuvent être provoqués par les contenus de la formation, s'accomplissent premièrement au niveau mental (au niveau du « cerveau ») chez une personne. Ces changements « mentaux » ou cognitifs seraient une condition préalable aux changements de comportements chez une personne. Ainsi, on pourrait recueillir des données sur les croyances, les pensées ou bien même sur les attitudes d'une personne avant et après un apprentissage pour ainsi pouvoir mesurer les changements. Mais pour garantir la neutralité des résultats en excluant toutes réponses voulues⁹⁰ de la part de nos sujets, il est préférable de mesurer directement les comportement qui montrent si effectivement la personne a intériorisé les nouvelles idées, et si elle est capable de les appliquer dans des « situations critiques ». Pour cela, nous avons premièrement pensé à recueillir des données sur le comportement des employés formés, en observant des situations d'interventions professionnelles ou en questionnant directement des clients. Mais pendant l'entrevue avec la responsable de la formation en été 2005, il s'est avéré qu'une telle entreprise était impensable en terme de faisabilité pour des raisons de confidentialité en ce qui concerne les clients du CLSC.

Par conséquent, nous avons opté (de revenir sur notre idée de départ) et de recueillir, auprès des participants des données relatives aux perception des changements, d'attitudes au niveau cognitif et de comportements en nous fiant à leurs propres témoignages. Nous avons alors décidé d'effectuer un sondage par questionnaire et de rejoindre ainsi un maximum de personnes ayant participé aux formations.

⁹⁰ Les psychologues ont constaté et prouvé à de nombreuses reprises que les sujets d'une expérimentation peuvent avoir tendance de donner consciemment ou inconsciemment la réponse attendue par l'expérimentateur au lieu de répondre vraisemblablement.

Par ailleurs, nous n'avions pas les conditions suffisantes (étude de cas, nombre de participants, instruments de mesure adéquats) pour effectuer une véritable analyse causale et statistiquement significative. C'est pourquoi, tout en mettant en place un dispositif rigoureux de mesure, nous visons simplement à dégager uniquement des tendances dans les résultats à un questionnaire qui peuvent donner des indices d'une communication réussie ou non de certaines idées transmises, comme par exemple celle d'une vision intégrative, pendant la formation. Les conditions générale d'une telle méthodes ont été respecté : l'anonymat, un format et une formulation de « questions » facilement accessibles, une grande souplesse quant au moment et au lieu pour répondre aux questions (avec comme seule condition, celle de nous rendre le questionnaire dans un délai fixé). Ces derniers éléments de souplesse ont été essentiels dans notre cas, comme nous avons recruté nos volontaires pendant leur travail au CLSC de Côtes-des-Neiges.

5.2 Présentation du questionnaire et des répondants

Pour recenser les données nécessaires sur les sujets volontaires, nous avons conçu un questionnaire standardisé en trois parties. La première partie est uniquement dédiée aux données d'identification et de catégories socio-démographiques (origine culturelle, participation à module I ou II, sexe, etc.), de variables contextuelle (de contrôle). La deuxième partie consiste à mesurer un changement au niveau de la prise de conscience des participants, de leur sensibilité face aux différences culturelles ressenties. Cette partie vise à apprécier le changement de vision (ou le renforcement d'une vision) à partir de la notion de la « sensibilité interculturelle » comme indicateur du changement. Le design des énoncés et la structure de cette partie sont entre autre inspirés d'un questionnaire appelé le « Intercultural Development Inventory (= IDI) », un outil empirique pour mesurer l'efficacité d'un entraînement interculturel, développé par M. Bennet et M. Hammer.

La troisième partie du questionnaire vise à tenir compte des effets « long-terme » qui sont reliés spécifiquement reliés aux objectifs d'une formation d'employés du secteur social, mise au point par les concepteurs du CLSC. Cette dernière partie nous a également servie à prendre en compte des commentaires additionnels de la part des participants concernant la formation en laissant un espace libre à la fin du questionnaire.

5.2.1 La population cible

Pour notre enquête, nous avons choisi de tenir compte de toutes les formations interculturelles qui ont eu lieu dans les locaux du CLSC de Côte-des-Neiges entre le 15.05.2003 et le 27.04.2005. Il s'agit concrètement de toutes les formations qui ont été retenues dans les banques de données administratives sur les formations au CLSC Côtes-des-Neiges.⁹¹ Durant la période de presque deux ans, huit formations interculturelles ont été organisées dans le bâtiment du CLSC de Côtes-des-Neiges, dont cinq modules « Interculturel I » et trois modules « Interculturel II ».

Tableau 4 : Les dates précises des formations interculturelles au CLSC de Côtes-des-Neiges⁹²

n°	Date de début de la formation (premier jour)	Date de fin de la formation (deuxième jour)	Activité
1	15.05.2003	22.05.2003	Interculturel I
2	16.10.2003	23.10.2003	Interculturel I
2	05.05.2004	12.05.2004	Interculturel I
4	21.10.2004	28.10.2004	Interculturel I
5	16.03.2005	23.03.2005	Interculturel I
6	15.04.2004	22.04.2004	Interculturel II
7	27.10.2004	03.11.2004	Interculturel II
8	20.04.2005	27.04.2005	Interculturel II

Avec l'autorisation du comité d'éthique du CLSC de Côtes-des-Neiges nous avons eu accès aux données plus précises sur la participation des employés aux formations interculturelles afin de retenir certaines informations pertinentes pour notre étude. Nous avons regroupé ces informations afin d'en faire un tableau. Cet aperçu contient des chiffres précis sur la « population cible » celle des participants dans la période indiquée plus haut, notre population de référence pour constituer notre groupe « expérimental ». Concrètement, ce tableau contient des informations sur le nombre de participants, les différentes professions et sur le nombre des femmes et des hommes, classés par module (participation à un ou à deux modules).

⁹¹ Pour notre étude, nous avons laissé en dehors les formations interculturelles qui ont été mises en œuvre à l'extérieur du CLSC, comme par exemple une à Hull comme nous n'avons pas eu accès aux données précises sur celles-ci.

⁹² Ce tableau nous a été mis à disposition par la gestion des ressources humaines du CLSC Côtes-des-Neiges (et récemment également Métro et Parc-Extension).

Tableau 5 : Vue d'ensemble sur les données de la population cible du groupe expérimental ⁹³

	module I & module II		Interculturel I		Interculturel II	
	nombre	%	nom- bre	% de <u>module I</u>	nom- bre	% de <u>modul e II</u>
Nombre de tous les participants dans la période valide (Population)	106 [-12 qui ont participé aux 2] N= 94	100	N₁= 67	100 (71,28 % de n=94)	N₂= 39	100 (41,49 % de n=94)
Sexe : Femmes (nombre total):	96 [-11] = 85	≈90,43	61	≈ 91,04	35	≈ 89,74
Hommes (nombre total):	10 [- 1] = 9	≈ 9,57	6	≈ 8,96	4	≈ 10,26
Nombre des personnes, ayant participés aux deux formations	12	≈12,77				
Nombre des différentes professions, (diversité des professions)	23		20		15	
Psychologue	1		0		1	
Travailleur social	24		21		8	
Infirmiers/-ères (Bachelier/-ière)	14		8		7	
Préposé Comptes Recevable	1		1		0	
Tech. Hygiène travail	1		1		0	
Auxiliaire Familiale	7		5		2	
Educateur	2		1		1	
Ergothérapeute	2		2		0	
Physiothérapeute	2		2		2	
Diététiste	6		3		4	
Tech. Assistante Sociale	1		0		1	
Hygiéniste Dentaire	1		0		1	
Organisateur Communautaire	3		2		0	
« Participant externe »	10		6		4	
Chef de Programme	1		1		1	
Agent Gestion personnel	1		1		0	
Agent Relation humaine	2		1		1	
Tech. Administration	3		2		2	
Archiviste	1		1		0	
Secrétaire	2		2		0	

⁹³ Tableau : rendu possible d'après les données de la banque électronique de données sur les formations au CLSC Côtes-des-Neiges.

Concierge	1	1	0
Commis senior	4	3	2
Commis intermédiaire [Archives, accueil CDN (SOU) SC]	4	3	2

A partir de cette vue d'ensemble, nous avons pu nous faire une image plus précise de la « population » des participants (nombre, professions, participations aux modules). Au total, 94 personnes ont participé à la formation dans la période désignée, dont 55 ont participé uniquement au « module I », 27 personnes uniquement au « module II » et 12 personnes aux deux modules. Il y avait à peine 10 % de participants masculins (9 personnes) parmi les 94 personnes formées. Au niveau des professions on peut remarquer que les anciens participants viennent d'une large étendue de domaines professionnels divers, qu'on trouve au CLSC incluant diverses activités administratives. Mais en comparant le nombre de participants par profession, on peut remarquer que les participants, issus des professions d'interventions sur le terrain, dominant ; notamment les travailleurs sociaux, les infirmières et les auxiliaires familiales. Les participants de ces trois professions représentent presque la moitié (45 personnes) de tous les anciens participants (94 personnes) dans la période désignée.

Il était surtout important d'avoir les nombres exacts des participants par module pour déterminer les tailles de nos échantillons, particulièrement pour la deuxième partie du questionnaire.

5.3 Recrutement et administration du questionnaire. Design « quasi expérimental »

Pour effectuer notre enquête envisagée, il nous a fallu prendre contact avec la responsable de la formation interculturelle, membre du « Centre de Recherche et Formation » (CRF). Celle-ci nous a fourni généreusement les informations et les contacts nécessaires avec le comité d'éthique au CLSC Côtes-des-Neiges pour accéder aux noms des employés du CLSC et à leurs numéros de téléphone du travail afin de recruter des volontaires par téléphone interne.

Le recrutement d'employés volontaires a eu lieu entre le 21.08.2005 et le 03.09.2005 dans les locaux du CLSC Côtes-des-Neiges pendant les horaires d'ouverture (entre 10h -17h). Il était important de recruter tous les jours de la semaine (sauf en fin de semaine) à différents horaires de la journée pour augmenter la chance de joindre un maximum d'employés, même ceux qui étaient peut-être moins souvent au bureau et plutôt sur le terrain. Ce procédé nous a permis d'augmenter la représentativité de notre échantillon.

Nous avons contacté les employées par la ligne téléphonique interne du CLSC (à partir du CRF) en faisant le choix d'appeler les numéros des personnes, au hasard. Pour chaque groupe (groupe contrôle, groupes expérimentaux), nous avons rassemblé les numéros téléphoniques de toute la population cible correspondante afin de recruter assez de personnes (après avoir choisi au hasard) pour former nos groupes. Le premier contact par téléphone se faisait toujours de la même façon. Nous donnions à chaque personne une brève description du projet entrepris comme suit :

« Bonjour, je m'appelle Caroline. Je suis stagiaire au Centre Recherche Formation (CRF) qui se trouve au cinquième étage du CLSC Côtes-des-Neiges. Je vous appelle, parce que j'entreprends une étude qui consiste dans une évaluation de la formation interculturelle et de ses effets qui se donne au CLSC. Vous connaissez peut-être la formation qui est accessible à tous les employés du CLSC. Pour entreprendre mon projet de recherche, je cherche des personnes qui veulent bien participer volontairement à mon étude. La participation est simple : Il faut uniquement remplir un questionnaire qui vous prend environ 20 à 30 minutes de temps. Ce questionnaire est anonyme et peu de données « personnelles » y sont relevées. Si vous voulez bien participer, je viendrai vous porter le questionnaire directement à votre bureau ou je vous le ferai parvenir par courrier interne. Dès que vous aurez fini de le remplir, vous pourrez me le faire parvenir par courrier interne ou le déposer personnellement au Secrétariat du CRF dans les jours suivants. Voulez vous bien participer à mon étude? ».

Méthodologiquement il était important que le texte soit le même pour chaque employé recruté pour assurer que les sujets soient soumis aux mêmes conditions de base, conditions préalables pour garantir la représentativité des résultats.

Le procédé général pour la plupart des personnes qui avaient donné leur accord était le même. Nous rendions visite aux volontaires dans leur bureau pour leur remettre le questionnaire. Cette manière de procéder nous a permis de répondre directement aux questions concernant l'enquête ou la formation interculturelle s'il y en avait. Ces rencontres directes nous ont également permis de nous faire une image des lieux de travail au bureau des employées à l'intérieur du CLSC.

La plupart des personnes que nous avons contactées pour participer comme volontaire à notre recherche ont donné leur accord. Beaucoup parmi ces volontaires ont salué le fait de l'anonymat et le fait qu'ils pouvaient choisir eux-mêmes quand et où répondre aux « questions ».

Nous avons pu recruter 52 volontaires dont 28 avaient suivi au moins un des deux modules de la formation interculturelle et 24 volontaires pour le groupe de contrôle, ceux qui n'avaient

pas encore participé à une formation interculturelle au CLSC. Au total 6 autres personnes ont refusé de participer à l'enquête pour les raisons suivantes.

- Ne se sent pas à l'aise de participer à des enquêtes en général (une personne)
- Trop de travail, car la personne est récemment rentrée de vacances. (trois personnes)
- Pas de raisons (deux personnes)

Trois volontaires de notre groupe contrôle n'ont pas rempli le questionnaire dont deux nous ont expliqué qu'ils n'étaient pas capables d'évaluer les affirmations. Par conséquent, nous avons dû exclure ces trois questionnaires du dépouillement de données afin de prendre en considération uniquement 21 questionnaires pour le groupe contrôle.

Avant de commencer notre enquête, nous avons testé le questionnaire diffusé auprès d'un groupe de personnes pour voir si nos instructions et nos affirmations étaient claires et compréhensibles. Les commentaires de ce groupe de six personnes nous ont aidé à reformuler certaines phrases et à en exclure d'autres qui n'étaient pas claires.

5.4 Les catégories socio-démographiques - première partie du questionnaire

Dans cette partie nous tenons compte des données de catégorisation (origine culturelle, profession et participation à module I ou II, expériences interculturelles préalables) et des variables contextuelles (sexe, expériences interculturelles préalables). Les variables contextuelles sont des variables qui peuvent influencer en tant que variables externes les autres variables spécifiques à l'étude. Autrement dit, il s'agit de facteurs qui sont susceptibles d'exercer quelques influences non voulues sur les variables étudiées. Il est conseillé de contrôler ces influences potentielles, autrement dit de tenir compte de l'ampleur de l'influence pour ne pas nuire à la validité des résultats. En même temps ces variables peuvent nous procurer des informations pertinentes, supplémentaires sur des facteurs sociaux, démographiques ou psychologiques dans notre étude. Les paragraphes suivants se réfèrent aux questions du questionnaire de la première partie concernant les données socio-démographiques.⁹⁴

⁹⁴ Pour voir les questions de la première partie du questionnaire qui correspondent aux contenus abordés, on peut consulter le questionnaire en annexe à la page 131.

Appartenance professionnelle

Pour augmenter la représentativité, il est important de questionner des sujets de différents domaines professionnels, comme les participants des formations proviennent d'une large étendue de domaines⁹⁵, ainsi que nous avons pu le constater. De plus, il y a eu une quantité relativement élevée d'intervenantes sociales (travailleuses sociales, infirmières) dans les formations. Le recensement sur ces données permet de voir la diversité des professions et leur représentation numérique dans nos groupes. Les réponses à cette « question » nous informe également où et dans quels domaines les rencontres interculturelles entre professionnels et clients ont lieu.

Appartenance sexuelle

Pendant l'observation du module « interculturelle II » en avril 2005, nous nous sommes rendues compte qu'il n'y avait pratiquement pas de participants masculins dans la salle. Une des formatrices nous a informé qu'il y avait toujours une forte majorité de femmes parmi les participants lors des journées de formations. Pour cela, nous avons décidé d'inclure la variable du sexe de nos sujets. Notons que plusieurs chercheurs ont établi une corrélation entre le sexe et la sensibilité culturelle ou également avec la sensibilité sociale. Des expérimentations ont été effectuées qui ont pu donner des indices pour étayer ces relations. Concrètement, il s'agit de diverses études scientifiques en psychologie et en médecine qui ont pu mesurer des différences significatives entre les sexes au niveau de l'empathie et du comportement communicationnel pendant des interactions sociales. D'après ces études, ces qualités font preuve d'une certaine « sensibilité sociale » qui serait plus prononcée chez les femmes.

« The medical education literature [...] demonstrates that, in general, women show more skill in communication (Sprague-Zones, 1995). [...] Gender differences were noted, with females demonstrating more intercultural sensitivity than males. (Altshuler, Kachur, Sussmann, p.399, 2003).

Pour contrôler cette variable, il est alors important d'avoir des proportions semblables d'hommes et de femmes dans notre échantillon. On parle aussi de stratification proportionnelle.

⁹⁵ Nous avons pu constater ceci et nous tenons compte des différentes professions des participants dans le tableau du paragraphe suivant.

Appartenance ethnoculturelle

Une autre variable importante à contrôler dans notre étude concerne l'origine ethnique des sujets questionnés. Cette donnée nous procure indirectement des informations sur des expériences interculturelles préalables, car des employés au CLSC avec des origines autres que canadiennes/ québécoises ont probablement vécu l'interculturalité entre leur culture d'origine et la culture canadienne/québécoise. Il est souvent montré, dans la littérature scientifique, que des personnes d'origine autre que le groupe majoritaire de la société (dans notre cas : les Québécois) sont plus conscientes et plus sensibles aux différences culturelles que la moyenne. Il est aussi possible que certaines de ces personnes aient personnellement vécu le processus de l'immigration avec les conséquences socioculturelles qui en découlent.

Expérience interculturelle antérieure

Il existe également des Québécois et des Canadiens anglophones parmi les employés qui ont vécu des expériences interculturelles préalables, qui ont peut-être contribué à sensibiliser ces personnes aux rencontres interculturelles pour une partie. Il est possible que de telles personnes aient en moyenne plus de facilité à éprouver de l'empathie pour des membres d'autres cultures.

« Previous studies of medical students [...] clearly indicate that experiences with other cultures promotes cross-cultural skill and understanding (Godkin & Savageau, 2001). »⁹⁶

Cela explique pourquoi nous avons inclus une question sur les expériences préalables dans le questionnaire.

Participation actuelle à la formation

Pour mesurer des changements ou des effets à l'aide de la variable de la « sensibilité interculturelle » dans la deuxième partie, nous avons créé plusieurs groupes, notamment un groupe contrôle afin de comparer les résultats. Pour cela, il nous a fallu identifier « le mode de participation » du sujet questionné (participation à un module, à deux modules, pas de formation) afin de classer sa fiche dans le groupe correspondant (expérimental ou contrôle) pour le dépouillement des données.

⁹⁶ In: Altshuler, Sussmann, *ibid.*p.399.

5.4.1 Le design quasi-expérimental

Pour mesurer le changement (ou pas) au niveau de l'attitude des participants, il nous faut comparer leurs résultats avec les résultats des employés qui n'ont pas encore reçu de formation. De plus, comme il y a certains employés qui ont participé aux deux modules de la formation interculturelle contrairement à d'autres qui n'ont participé qu'à un module, il fallait en tenir compte. En effet, on est tenté de supposer que les personnes ayant participé à deux modules de formation obtiennent les plus hauts « scores » d'une sensibilité interculturelle.

Pour cela, nous avons créé deux groupes expérimentaux de participants à la formation. Sur les 28 personnes volontaires, sur les 96 personnes qui remplissaient cette condition, nous avons formé deux groupes, l'un incluant les participants qui ont participé à un seul module de la formation. Au total, nous avons recensé 17 des 82 personnes⁹⁷ qui remplissaient la première condition (7 personnes : module II et 10 personnes : module I). Notre deuxième groupe « expérimental » des personnes ayant participé aux modules interculturels I et II comprenait 11 personnes. Au total nous avons recensé 11 personnes sur 12 personnes qui remplissaient cette condition.

Nous allons également tenir compte des résultats pour l'ensemble des deux groupes expérimentaux.

Pour notre groupe contrôle, les personnes n'ayant pas reçu de formation, qui sert à comparer les résultats, nous avons pu rejoindre 24 personnes, dont 21 questionnaires valides. Les personnes de ce groupe sont des employés du CLSC de Côtes-des-Neiges qui n'ont pas participé à un des deux modules de la formation interculturelle auparavant.

5.4.2 Résultats et analyse des données socio-démographiques

Concernant les résultats, nous avons également tenu compte des variables contextuelles et de contrôle que nous avons recensées grâce à la première partie du questionnaire afin d'examiner la représentativité de notre groupe de répondants.

⁹⁷ Le chiffre des 82 personnes est issu du tableau 5 : « Vue d'ensemble sur les données de la population cible du groupe expérimental au CLSC Côtes-des-Neiges » à la page 89.

La première variable concerne le sexe des participants. Dans notre groupe expérimental I +II (tous les participants) nous avons recensé 26 femmes et 2 hommes parmi nos 28 sujets. Comme on peut le voir, la proportion d'hommes et de femmes de notre groupe correspond à la proportion dans la population cible avec $\approx 9\%$ d'hommes et 91% de femmes. La situation dans le groupe contrôle est semblable avec 3 hommes et 18 femmes. Cependant, nous n'avons pas étudié la proportion des genres dans l'ensemble du CLSC.

3) Type d'emploi au CLSC (CSSS) du groupe expérimental (28 personnes)

- | | |
|-------------------------------|--|
| - 5 travailleurs sociaux | -2 techniciens en administration |
| - 2 physiothérapeutes | -1 ergothérapeute |
| - 2 nutritionnistes | -1 directrice |
| - 2 commis seniors | -1 auxiliaire familiale |
| - 1 commis intermédiaire | -1 commis |
| - 7 infirmières, | -1 psycho-éducatrice |
| - 1 soutien en administration | -1 technicien/ne en hygiène du travail |

Au niveau des professions, on peut voir que les personnes de notre groupe expérimental du groupe I (28 personnes) occupent 14 différentes professions. Pour comparer, ceci représente plus de la moitié des 23 professions de la population de la population cible (94 personnes). Tout comme dans la population cible, les professions d'intervention dominent au niveau des participants de notre groupe expérimental. Les travailleurs sociaux, les infirmières et les auxiliaires familiales comptent 13 personnes sur les 28 personnes de notre groupe, ce qui représente une proportion semblable à la population cible (45 intervenants sur 94 employés). Pour notre groupe contrôle nous n'avons pas autant de diversité de professions parmi les employés recrutés, mais nous avons quand même pu recenser des personnes de 8 professions différentes, avec une légère dominance des personnes qui travaillent dans l'intervention (8 intervenantes).

3) Type d'emploi au CLSC (CSSS) du groupe contrôle:

- | | |
|---|---------------------------|
| - 1 éducateur/trice | - 1 hygiéniste du travail |
| - 4 infirmières | - 4 travailleurs sociaux |
| - 6 secrétaires | - 1 diététiste |
| - 1 stagiaire (organisatrice communautaire) | |
| - 2 organisateurs communautaires | |

4) -Origine et expériences interculturelles préalables du groupe expérimental

Origine : Canadiens francophones/ Québécois: 20

Canadien anglophone : 0

autres : 8, vie au Québec : 31 ans, 27 ans, 28 ans, 25 ans, 22 ans, 21ans,

18 ans et une personne nous ne nous a pas informés.

-Expériences interculturelles antérieures : Parmi les Canadiens francophones /Québécois, représentants de la société d'accueil, 14 personnes sur 20 ont indiqué avoir eu des expériences interculturelles préalables. Nous les avons citées ci-dessous.

- « 7 ans vie / travail dans autre pays. »
- « marié avec une personne d'une autre origine. Travaille avec communauté juive. »
- « en tant qu'auxiliaire familiale sur la route 1979-1993 clientèle multi-ethnique »
- « voyages, amis, collègues »
- « séjours multiples (voyages, travail) dans de nombreux pays. + travail actuel, 9 ans. »
- « vie au Mexique x 3 ½ ans »
- « Thaïlande »
- « Jeunesse Canada Monde- Sri Lanka, Médecins sans frontières – Sri Lanka/ Indonésie »
- « vécu dans un milieu multiethnique (Juifs, Grecs, Italiens, Anglo-Québécois), voyage en Afrique (6 mois) et pas dans des hôtels. »
- « une amie éthiopienne »
- « contacts avec collègues d'autres pays, lors de voyage de loisir. »
- « Algérie + Travail CLSC Montréal Nord »
- « Formation CFCI-Centre de formation en coop./comm. interculturelle, stages au Burkina Faso ; voyage 'humanitaire' en Arménie. »
- « travail dans autre [sic] pays. »
-

Comme on peut le voir, 8 personnes du groupe expérimental (22,4 % du groupe) sont d'origine étrangère et une grande partie des participants du groupe ont fait des expériences interculturelles antérieures, 22 personnes sur 28 pour être précis. Il faut supposer que ceci influence nos données dans le sens d'une certaine ouverture à l'interculturel des participants.

4) Origine et expériences interculturelles dans le groupe contrôle

Origine : Canadiens francophones/ Québécois: 11

Canadien anglophone : 3

Autres : 7, vie au Québec : 30 ans, 2 mois, 12 ans, 29 ans, 42ans,
31ans, 33 ans, (un sujet n'a pas répondu)

Expériences antérieures :

Concernant le groupe contrôle, on peut également voir une participation remarquable de personnes d'origine étrangère de 7 personnes d'origine étrangère sur 21, (33,3%) ce qui représente une situation semblable au groupe expérimental. Nous n'avons pas tenu compte des expériences antérieures de ce groupe, parce que seulement trois personnes parmi le groupe des personnes d'origine canadienne /québécoise nous répondu.

5.5 Présentation de la deuxième partie du questionnaire

Cette deuxième partie du questionnaire vise à tenir compte du changement de vision chez les anciens participants, mesuré à l'aide de la variable de la « sensibilité interculturelle » comme indicatrice d'un changement d'attitude dans le sens d'une vision intégrative.

Pour récapituler, les entraînements et les formations interculturels sont organisés pour des raisons diverses et poursuivent l'objectif général d'augmenter une compétence interculturelle chez les participants. Celle-ci s'accompagne d'une attitude interculturelle selon M. Cohen Emerique, en d'autres termes d'une sensibilité interculturelle selon M. Bennett. Comme nous l'avons vu plus haut, une certaine sensibilité ou compétence interculturelle est requise pour les individus voulant vivre dans une société multiculturelle dans le sens où il s'agit : de respecter, de vivre et de communiquer avec les autres groupes ethniques, c'est-à-dire dans le sens d'une vision intégrative. Nous voulions mesurer ou tenir compte d'un éventuel changement de cette attitude ou de cette sensibilité culturelle à l'aide d'une évaluation par la méthode du questionnaire.

Nous avons créé cette deuxième partie du questionnaire en nous inspirant d'un outil d'évaluation de formations interculturelles appelé le « Intercultural Development Inventory (= IDI) », développé en 2001 par Milton Bennett et Mitchell Hammer. Cet outil est censé mesurer des changements au niveau de la sensibilité interculturelle de personnes en comparant les données avant et après avoir effectué une formation. Le « IDI » est un

questionnaire, basé sur le DMIS, « le modèle du développement d'une sensibilité interculturelle » de M. Bennett.

« The IDI is currently administered as a paper and pencil instrument composed of 50 questions that are designed to measure an individual's sensitivity to and awareness of cultural differences. The survey consists of statements reflecting attitudes toward cultural difference, and responses are scored on a five-point Likert-type scale. The instrument takes approximately 20 to 30 minutes to complete. »⁹⁸

Les chercheurs ont généré cinq affirmations par catégorie du DMIS correspondant au sens de chaque catégorie (« denial, defence, minimalization, acceptance, adaptation, integration »). Pour donner un exemple, l'affirmation « *People from different culture don't give a value to life as we do* » correspondrait à la catégorie « denial » du DMIS. L'expression d'un fort accord à cette phrase serait alors un indice pour une sensibilité interculturelle basse. Les affirmations ont été testées par des étudiants dans une étude empirique précédente pour s'assurer qu'elles correspondent vraiment bien aux catégories du DMIS: « denial, defence, minimalization, acceptance, adaptation, intégration. »⁹⁹ Pour calculer le score de la sensibilité interculturelle d'une personne on tient compte de l'ensemble des réponses, des accords et des désaccords aux 50 affirmations. Des études exemplaires, notamment celle de Lisa Altschuler, Nan Sussman et Elizabeth Kachur en 2003 avec des apprentis médecins, on a pu démontrer l'augmentation de la compétence interculturelle chez des sujets à l'aide du IDI. Nous n'allons pas nous attarder aux détails du IDI, comme le questionnaire ainsi que les détails sur le dépouillement des données ne sont pas accessibles sans avoir participé à un atelier payant.¹⁰⁰ De plus, l'application du IDI est assez exigeante et dépasse le cadre de cette étude. Pour ces raisons, nous nous sommes uniquement orientés à la structure du questionnaire du IDI en créant nos propres affirmations pour le questionnaire qui se basent également sur les catégories du DMIS. Nous avons ensuite créé notre propre technique de dépouillement des données afin d'obtenir des résultats clairs. Celle-ci vise premièrement à

⁹⁸ Bennett, M., Hammer, M., http://www.hammerconsulting.org/idi_assessment.html, [21.06.05].

⁹⁹ Bennett, M., Hammer, M., http://www.hammerconsulting.org/idi_assessment.html, [21.06.05], « Individual items on the IDI were derived from interviews with 40 subjects who represented cross-cultural and situational diversity. Interviews were then categorized by a team of four raters and reviewed by a team of experts who removed those items that were not similarly classified by at least five of the seven experts. This resulted in an inventory of 145 items that corresponded to five of the six DMIS stages. Items were then tested on a sample of 226 respondents, which resulted in the final set of 50 questions. ».

¹⁰⁰ Bennett, Milton, Hammer, Mitchel : http://www.hammerconsulting.org/idi_assessment.html, [21.06.05], « The IDI is a proprietary instrument that may only be administered by individuals who receive certification from the Intercultural Communication Institute (ICI). ».

tenir compte d'une tendance significative d'un changement de conscience chez les anciens participants. Les énoncés dans le paragraphe suivant représentent les affirmations de notre questionnaire que nous avons générés par catégorie du DMIS.

« *Déni* »

- 1) *Il existe des groupes ethniques supérieurs par la nature.*
- 2) *On ne peut pas vraiment aider les personnes d'origine étrangère.*
- 3) *Les personnes d'origine étrangère ne donnent pas une valeur à la vie comme nous le faisons.*

Les trois premières affirmations représentent des énoncés qui vont dans le sens d'un ethnocentrisme profond et inconscient qui se manifeste par une négation d'autres cultures qui sont tenues à distance. Nous avons proposé les affirmations d'après les explications suivantes de J. Bennett et M. Bennett concernant le stade « déni ».

« Other manifestations of denial in the context of diversity include the implicit use of genetic or social Darwinism to justify the existence of naturally superior people who are either born into or achieve membership in the dominant group [1]. This in turn supports an attitude of 'benign neglect' toward people lower in the social hierarchy ('it can't be helped') [2]. Power is more likely to be exercised as unabashed exploitation, with the rationale that 'they don't value life the way we do.' [3] » (Bennett, J. et Bennett, M., 2000, p.154).

« *Défense* »

- 1) *Toutes personnes venant d'ailleurs resteront toujours des étrangers, même s'ils essayent de s'adapter. D'ailleurs, il faut qu'ils s'adaptent.*
- 2) *Dans ma vie/mon travail, les différences culturelles représentent souvent un obstacle et créent souvent des problèmes.*
- 3) *J'ai peur que les personnes d'origine étrangère avec leur culture envahissent la culture du Québec/du Canada.*
- 4) *Souvent les membres d'un groupe ethnique sont tous pareils comme par exemple : les asiatiques ou les noirs.*
- 5) *Dans aucun cas je changerai mes habitudes et mes pratiques concernant mon travail pour communiquer ou interagir avec des personnes d'origine étrangère.*

Au stade ethnocentrique de « défense » une personne considère sa culture comme « l'unique bonne culture » au niveau des valeurs par rapport à d'autres cultures [1, 2, 5]. Une telle personne craint l'envahissement par d'autres cultures (dans son travail, son pays, son

entourage social, etc.) [3] et ressent le besoin de se défendre, de défendre sa culture par rapports aux « autres ».

« The defense worldview is polarized into 'us' and 'them'- distinctions [4]. [...] From an outside perspective, what members of the dominant culture are defending is their cultural privilege. » (Bennett J. et Bennett M., 2000, p.154).

Dans nos affirmations nous avons tenu compte des ces aspects.

« Minimalisation »

1) *Dans notre intérieur profond, nous sommes tous pareils (les mêmes besoins, intérêts, buts) et c'est l'unique fait qui compte.*

2) *Il y a des valeurs naturelles et universelles et des normes auxquelles toutes personnes sur la terre sont responsables.*

3) *Il y a une seule façon de faire (le travail que j'ai appris à faire) qui est partout pareille.*

Pour générer ces trois affirmations, nous avons tenu compte des réflexions suivantes de M. Bennett.

Minimalization is the « stage of ethnocentrism which represents the most complex strategy for avoiding cultural difference. » (Bennett J. et Bennett M., 2000, p.155)

Dans le stade « minimalisation » une personne tend à considérer les éléments de sa vision culturelle du monde comme universels. Pour elle, les différences entre cultures se situent à un niveau superficiel. Cette personne aura tendance à mettre en valeur les similitudes entre les humains et à négliger les aspects culturels différents [3].

« The attribution of similar needs, desires and values to others in fact moves simplification to a higher level of abstraction [2]. [...] 'Deep down we are all the same.' [1] » (Bennett J. et Bennett M., 2000, p.155)

« Acceptation »

1) *Il est approprié que quelques idées de base sur les choses considérées comme bien et mal diffèrent de culture en culture.*

2) *D'accepter des personnes d'origine culturelle différente ne veut pas dire que je les aime ou que je suis d'accord avec eux..*

3) *Même si je tolère la culture de personnes d'origine étrangère (comme certains clients), il m'arrive de ne pas être d'accord avec (la bonté) des valeurs de leur culture.*

Les affirmations proposées pour le stade de l'acceptation se réfèrent également directement aux explications de J. Bennett et M. Bennett à ce stade. D'après les chercheurs, une personne perçoit d'autres cultures comme aussi complexes que sa propre culture sans forcément approuver les valeurs des autres cultures qui sont considérées comme différentes des siennes.[1]

« This acceptance does not necessarily mean agreement or liking. So, for instance, one could be ethnorelative and still dislike a particular culture or disagree with the goodness of its values [2, 3]. » (Bennett J. et Bennett M., 2000, p.155)

« Adaptation »

1) *Pour comprendre et aider les personnes d'origine culturelle différente (certains parmi mes clients), je dois parfois adapter le point de vue de leur culture qui peut différer de mes croyances, de ma culture d'origine.*

2) *Je réussis bien à m'adapter et à sentir comment réagir approprié avec des personnes (mes clients) d'origine étrangère.*

3) *J'arrive facilement à éprouver de l'empathie pour des personnes d'origine étrangère qui ont des problèmes d'adaptation culturelle.*

Les trois affirmations concernant 'l'adaptation' expriment en quelque sorte les trois composantes de la 'compétence interculturelle', le fait d'avoir une compétence cognitive [1], une compétence émotionnelle, reliée à l'empathie culturelle (terme de J. Berry) [3] et une compétence comportementale dans le sens de réagir de manière appropriée, d'adapter son comportement avec envers des personnes d'origine étrangère [2].

« Intégration »

Je me considère comme multiculturelle dans ma façon de voir le monde. J'ai une vision multiculturelle du monde.

Comme M. Bennett critique lui-même le stade de l'intégration, dans lequel une personne risque de souffrir d'une perte d'identité, nous n'avons inclus qu'une affirmation concernant ce stade qui est poussé jusqu'à l'extrême ouverture chez Bennett. A ce stade d'intégration, une personne est capable d'adapter différents angles culturels d'un point de vue. Elle peut se considérer comme multiculturelle [1].

Pour établir des scores clairs et représentatifs et pour éviter des biais dans les données, parce que des sujets ne comprennent peut-être pas certaines affirmations, nous avons créé plusieurs affirmations pour chaque stade. Pour générer des résultats, nous calculons la moyenne des résultats de l'ensemble des affirmations par stade. Les sujets ont évalué les affirmations à l'aide de l'échelle de mesure suivante, que nous avons conçue.

Tableau 6 : Echelle de mesure pour le questionnaire

1	2	3	4	5
Je ne suis pas d'accord du tout	Je ne suis pas d'accord	Je ne sais pas/indifférent	Je suis d'accord	Je suis entièrement d'accord

Comme on peut le voir, l'échelle contient quatre degrés différents pour exprimer son accord ou son désaccord ainsi qu'une catégorie « d'indifférence » ou neutre, par rapport aux affirmations. Cette catégorie regroupe aussi bien une position d'indifférence que d'ignorance. Nous sommes conscients qu'il s'agit de deux aspects différents, mais nous les avons regroupés pour fin d'analyse.

5.6 Analyse globale des réponses à la deuxième partie du questionnaire

Nous ne présentons pas ici le détail des réponses sur chacune des dimensions. Nous donnons simplement des résultats globaux autour de la notion de « sensibilité interculturelle ». Pour générer les scores de sensibilité interculturelle de nos groupes expérimentaux et de notre groupe contrôle afin de les comparer, nous avons dépouillé les données de la manière suivante. Premièrement nous avons regroupé les positions de « déni » et « défense » dans une catégorie appelée « ethnocentrique ». Nous avons procédé de la même manière pour les positions « d'acceptation », « d'adaptation » et « d'intégration » en les regroupant dans une catégorie appelée « ethnorelative »¹⁰¹ En effectuant notre étude, nous nous sommes rendus compte du caractère ambigu du stade « minimalisation » en constatant que les affirmations de ces stades pouvaient être comprises dans différents sens. Plusieurs sujets ont ressenti des

¹⁰¹ Le terme « ethnorelative » ne peut pas être traduit en français. Par conséquent, nous allons appeler l'ensemble des positions qui font partie de cette catégorie, les positions « intégratives-adaptatrices » et la catégorie « intégration- adaptatrice », conforme au terme dans le schéma de J. Rhéaume qui correspond à cette idée.

difficultés avec les affirmations touchant cette position en nous interpellant par des remarques en fin de questionnaire. D'autres n'ont pas évalué ces affirmations. Nous nous sommes rendus compte qu'au niveau notionnel, le concept de la « minimalisation » avait des ressemblances avec le concept « d'intégration » ou aussi du concept « déni » concernant certaines affirmations. Par exemple, l'affirmation « Nous sommes tous pareils » peut également être classifié de minimisation ou de négation de la différence. Par conséquent, nous avons exclu la catégorie « minimisation » de notre dépouillement pour ne pas nuire aux résultats.

Concernant l'échelle de mesure, nous avons regroupé les deux catégories d'accord et pareillement les deux catégories de désaccord.

L'ensemble « des désaccords » exprimés en réponse aux affirmations relatives à la position ethnocentrique (les positions « déni » et « défense ») et celui des « accords » exprimés en réponse aux affirmations relatives à la position « intégrative-adaptatrice » signifie une haute sensibilité interculturelle (signe pour une attitude « intégrative » d'ouverture). Par conséquent, l'ensemble des accords relatifs à la position ethnocentrique et celui des désaccords aux affirmations relatives à la position « intégrative-adaptatrice » signifient une basse sensibilité interculturelle avec une attitude ethnocentrique.

Ensuite, nous avons compilé le tout en fonction d'une évaluation d'ensemble sur la catégorie de haute ou de basse sensibilité culturelle.

5.6.1 Résultats et analyse touchant les groupes expérimentaux

Tableau 7.1 : Résultats globaux, Groupe I+II incluant toutes personnes qui ont participé au module I ou II ou I et II.

Taille du groupe: 28 personnes

	Nombre des réponses ¹⁰²	
ethnocentrique	n1 ¹⁰³ = 218	Haute sensibilité interculturelle = 186
(denial, defense)		Basse sensibilité interculturelle = 15
		Neutre = 17
« intégrative-adaptatrice »	n2 ¹⁰⁴ = 189	Haute sensibilité interculturelle = 163
(acceptance, adaptation, integration)		Basse sensibilité interculturelle = 15
		Neutre = 11

Haute sensibilité : 85,749 %, basse sensibilité : 7,371 %, neutre : 6,88 %

Tableau 7.2 : Résultats globaux, Groupe I - toutes personnes ayant participé au module I ou II (10 personnes : module I, 7 personnes : module II)

Taille du groupe : 17 personnes

ethnocentrique	n1 = 131	Haute sensibilité interculturelle = 110
(denial, defense)		Basse sensibilité interculturelle = 11
		Neutre = 10
« intégrative-adaptatrice »	n2 = 112	Haute sensibilité interculturelle = 98
(acceptance, adaptation, integration)		Basse sensibilité interculturelle = 7
		Neutre = 7

Haute sensibilité : 85,597 %, basse sensibilité : 7,407 %, neutre : 6,996 %

Pour établir les taux globaux sur la sensibilité interculturelle en pourcentage, nous avons établi la moyenne entre des résultats de la catégorie « intégration- adaptatrice » et de la catégorie ethnocentrique. Le score idéal d'une haute sensibilité culturelle représente 100 %.

¹⁰² Nombres des réponses aux positions de la « sensibilité interculturelle » (« déni », « défense », « acceptation », « adaptation », « intégration »).

¹⁰³ « n1 » = nombre de toutes les réponses données par les sujets par rapport aux stades « déni » et « défense ». Chaque accord est qualifié de basse sensibilité interculturelle et chaque désaccord est qualifié de haute sensibilité culturelle.

¹⁰⁴ « n2 » = nombre de toutes les réponses données par des sujets par rapport aux stades « acceptation », « adaptation » et « intégration ». Chaque accord est qualifié de haute sensibilité interculturelle et chaque désaccord est qualifié de basse sensibilité interculturelle.

Les écarts entre les pourcentages, en d'autres termes, les différences entre les scores expriment les tendances. On peut les comparer.

Tableau 7.3: Résultats globaux, Groupe II - toutes personnes ayant participé aux deux modules, I et II

Taille du groupe : 11 personnes

ethnocentrique	n1= 87	Haute sensibilité interculturelle = 76
(denial, defense)		Basse sensibilité interculturelle = 4
		Neutre = 7
« intégrative-adaptatrice »	n2= 77	Haute sensibilité interculturelle = 65
(acceptance, adaptation, integration)		Basse sensibilité interculturelle = 8
		Neutre = 4

Haute sensibilité : 85,976 %, basse sensibilité : 7,317 %, neutre : 6,707 %

Tableau 7.4 : Résultats globaux, Groupe Contrôle – employés du CLSC ayant participé à aucun des deux modules interculturels

Taille du groupe: 21 personnes

ethnocentrique	n1= 163	Haute sensibilité interculturelle = 132
(denial, defense)		Basse sensibilité interculturelle = 17
		Neutre = 14
« intégrative-adaptatrice »	n2= 146	Haute sensibilité interculturelle= 126
(acceptance, adaptation, integration)		Basse sensibilité interculturelle= 11
		Neutre = 9

Haute sensibilité : 83,495 %, basse sensibilité : 9,061% , neutre : 7,443 %

Comme on peut le voir, les scores des différents groupes se ressemblent de prime à bord. Les pourcentages au niveau de la « haute sensibilité culturelle » des deux groupes expérimentaux sont même semblables. Avec 85,597 % de haute sensibilité et 7,407 % de basse sensibilité, le score des anciens participants, ayant participé uniquement à un module est presque identique à celui des sujets qui ont participé aux deux modules (85,976 % et 7,317 %). Les personnes de notre échantillon qui ont participé aux deux modules n'ont alors pas de score plus élevé comme nous l'avions supposé auparavant.

Mais on peut constater une légère différence entre le score des anciens participants et le groupe contrôle dans le sens supposé par notre hypothèse. Les résultats du groupe contrôle démontrent un score de sensibilité interculturelle plus bas avec 83,495 % que le score du

groupe I (tous les anciens participants de notre échantillon) de 85,749 % qui comprend toutes les personnes formées de notre échantillon. Il en est ainsi pour leur score d'une basse sensibilité interculturelle. Avec 9,601 % le score du groupe contrôle est plus haut que celui des anciens participants du groupe I de 7,371 %.

Nous aurions supposé des différences plus grandes entre les scores, mais les résultats démontrent quand-même des tendances légères des scores dans le sens supposé.

5.7 Présentation de la troisième partie du questionnaire, résultats et analyse

La partie III du questionnaire se consacre à la perception directe des effets de la formation sur la pratique et la conscience des employés. Par conséquent, cette partie a été remplie uniquement par les 28 sujets ayant participé au moins à un des deux modules de la formation. Pour élaborer la liste des affirmations du questionnaire nous avons eu recours à deux sources majeures. Premièrement, nous nous sommes basés sur les objectifs généraux des entraînements interculturels, visant à augmenter la compétence cognitive, affective (émotionnelle) et comportementale ; c'est-à-dire les trois composantes de la compétence interculturelle.

« Learner outcomes can be categorized into cognitive, behavioral, and affective (values, attitudes) domains of learning. [...] Training effects trainée in Knowledge, skills and attitudes. » (Page, 1995).

Dans le tableau suivant nous avons repéré les « facultés » ou disposition personnelles qui sont reliées à trois domaines essentiels de compétence interculturelle afin de construire les énoncés de cette partie du questionnaire.

Tableau 8 : Facultés ou dispositions personnelles qui sont reliées à trois domaines de la compétence interculturelle

Facultés psychologiques/affectives	empathie, gérer le stress, anticiper ses émotions
Facultés cognitives	connaître les clients, anticiper et comprendre le cas, la situation pour juger et décider de manière plus efficace, éventuellement changer son attitude, adopter des nouveaux points de vue, des nouvelles valeurs

Facultés au niveau du comportement	efficacité communicationnelle, efficacité professionnelle, facultés d'établir des relations interpersonnelles, efficacité pour résoudre des problèmes (de nature interculturelle)
------------------------------------	---

La deuxième source pour élaborer la liste des énoncés est l'ensemble des objectifs de la formation interculturelle à Côte-des-Neiges, se référant concrètement au domaine spécifique de l'intervention sociale.

A partir de ces deux sources nous avons donc élaboré les affirmations de la troisième partie sur lesquelles les sujets ont dû évaluer les affirmations en exprimant leur accord ou leur désaccord par la même échelle de mesure comme dans la deuxième partie¹⁰⁵. Pour ne pas dévoiler de façon évidente nos critères (les deux sources) de nos affirmations nous avons présenté les affirmations en désordre aux répondants comme on peut le voir dans le questionnaire en annexe à la page 132.

5.7.1 Compétence cognitive « interculturelle »

Les affirmations que nous avons créées se réfèrent entre autres à des facultés qui font partie de la compétence interculturelle. Comme nous l'avons vu plus haut, le niveau cognitif, la prise de conscience de sa propre « identité culturelle » avant de comprendre les autres est le premier pas à franchir dans l'acquisition d'une compétence interculturelle que nous avons relevée avec l'affirmation suivante.

« Je suis plus conscient/e de ma propre culture depuis la formation interculturelle. »

22 personnes sur 28 qui ont évalué cette affirmation ont donné leur accord (2 : désaccord, 4 : neutre) indiquant une tendance globale à être plus conscients de leur propre identité culturelle. Les formateurs qui ont conçu la formation avaient entre autre formulé cet objectif. Le résultat obtenu confirme l'acquisition de cet objectif. La prise de conscience de son identité culturelle représente idéalement une condition préalable pour mieux comprendre et

¹⁰⁵ N = 94, n = 28, échelle d'évaluation : « 1 » = pas d'accord tout, « 2 » = pas d'accord, « 3 » = indifférent, je ne sais pas, « 4 » = d'accord « 5 » = entièrement d'accord.

connaître les autres. Dans notre cas, les autres sont les clients du CLSC d'origine étrangère, dont tiennent compte les trois affirmations suivantes.

« La formation m'a donné envie d'en savoir plus sur mes clients. »

« Effectivement, j'ai plus de connaissances sur la culture et la situation des clients du CLSC après la formation interculturelle. »

« Depuis que j'aie assisté à la formation interculturelle, je comprends mieux les problèmes de mes clients d'origine étrangère. »

Ces trois affirmations visaient à « mesurer » en quelque sorte l'augmentation d'une compréhension, d'une connaissance sur le client et de sa situation. Concrètement, la première des trois phrases réfère à une augmentation (ou pas) d'un intérêt général pour le client. La deuxième concerne les connaissances sur la culture et la situation du client et la troisième affirmation concerne une meilleure compréhension des problèmes et des difficultés du client (objectif de la formation). 20 sur 26 personnes ont donné leur accord à la première des trois affirmations (2 personnes : désaccord, 4 personnes : neutre), 22 sur 25 répondants ont affirmé leur accord à la deuxième, (2 personnes : désaccord, 1 personne : neutre) et finalement 21 sur 26 nous ont signalé leur accord à la troisième affirmation (1 personne : désaccord, 4 personnes : neutre). Comme on peut le voir, les anciens participants de notre échantillon croient pour la plupart avoir acquis une meilleure connaissance et une meilleure compréhension concernant leurs clients.

5.7.2 Compétence émotionnelle et interculturalité

La compréhension et la conscience de certaines réalités différentes des siennes facilitent l'empathie pour l'autre et facilitent également le fait d'assumer du stress et de gérer ses sentiments. Les deux affirmations qui suivent tiennent compte des sentiments de l'empathie et du stress durant l'intervention.

« Depuis que j'ai assisté à la formation, il m'arrive plus souvent d'éprouver de l'empathie pour les 'clients -nouveaux arrivants' qui vivent des situations difficiles. »

« Parfois je suis stressé/e si des différences culturelles apparaissent pendant le travail en communication avec des clients d'origine étrangère. »

La première affirmation concerne un objectif du module II, d'être plus conscient de la situation difficile des nouveaux arrivants et d'éprouver de l'empathie pour leur situation. 16 sujets sur 26 ont donné leur accord et 5 leur désaccord (5 personnes : neutres) concernant cet aspect ce qui démontre une certaine tendance à avoir atteint cet objectif, bien qu'il y ait moins d'accord que pour les « facultés cognitives ».

La deuxième affirmation avait pour but de nous confirmer que les intervenants ont réellement à répondre à des exigences multiples dans les situations de communication interculturelle auprès des clients d'origine étrangère qui peuvent les stresser. 9 personnes nous ont donné leur accord sur cette affirmation ce qui indique que plus d'un tiers des sujets de notre échantillon a consciemment confirmé le défi émotionnel de certaines interactions interculturelles avec les clients. Mais douze sujets sur les 25 répondants n'ont pas éprouvé ce stress d'après leur estimation (5 personnes : neutre). Ce résultat nous confirme que l'interculturel occupe une certaine importance dans l'intervention sociale.

5.7.3 Compétence comportementale et interulturalité

Une fois que la conscience et la compréhension sont atteintes au moins pour une partie et qu'une personne arrive à anticiper des situations de stress elle peut même éviter de telles situations en adoptant un comportement approprié lors des interactions interculturelles. Les affirmations suivantes tiennent compte de la façon dont les sujets de notre échantillon estiment leur compétence au niveau comportemental.

« J'ai déjà changé mes habitudes/ mes façons de faire pour mieux aider ou communiquer avec des clients d'origine étrangère. »

17 répondants sur 25 estiment avoir changé leur comportement auprès des clients d'origine étrangère avec l'intention d'améliorer la communication et l'aide en donnant leur accord à cette question. Par contre cinq personnes ont exprimé leur désaccord (trois : neutre).

« Je n'ai pas l'impression que sur le terrain, la communication ou les relations aux clients d'origine étrangère aient vraiment changé après avoir participé à la formation. »

Indépendamment de l'attitude que peuvent ressentir les employés, les situations ou les relations aux clients peuvent être trop complexe ou d'autres facteurs influençant font en sorte

que la situation sur le terrain ne change pas. Huit personnes sur 26 nous ont confirmé qu'il n'y pas eu de changements par leur accord, mais 14 personnes n'ont pas été d'accord avec cette affirmation (quatre : neutre). On peut en déduire que ces derniers ont remarqué des changements dans les relations aux clients qui peuvent être dûs à la formation.

« J'ai remarqué plus de réactions positives du côté de mes clients après avoir participé à la formation. »

« Il y a plus d'échanges d'informations avec les clients d'origine culturelle différente qu'avant d'avoir participé à la formation. »

Les réponses à ces affirmations sont censées tenir compte d'un changement de comportement des sujets de façon indirecte par l'amélioration de la communication et du comportement du client. Seulement cinq sujets ont donné leur accord à la première affirmation, six ont exprimé leur désaccord, tandis que 15 sujets se sont abstenus. Pour la deuxième affirmation douze personnes ont donné leur accord par rapport à la phrase, cinq n'ont pas été d'accord et neuf personnes se sont abstenues.

Ces trois catégories d'affirmations ont tenu compte des aspects reliés à une compétence ou sensibilité interculturelle qui sont conformes à la vision intégrative. Nous sommes conscients que l'accord concernant ces affirmations exprime uniquement une tendance d'effets qui sont reliés à la formation. Concernant cette tendance, on a pu voir qu'au niveau de la compétence cognitive il y a eu beaucoup plus d'accords concernant les effets « bénéfiques » dans le sens d'une compétence interculturelle que par rapport aux effets de la compétence émotionnelle ou la compétence au niveau du comportement. Ceci semble être une autre confirmation de notre résultat rapporté plus haut que la formation au CLSC se consacre avant tout à l'acquisition d'une compétence cognitive (acquisition d'un savoir, prise de conscience), premier pas à franchir pour acquérir une compétence interculturelle.

5.7.4 D'autres objectifs concrets de la formation

Nous avons inclus quatre affirmations supplémentaires dans notre questionnaire qui concernent d'autres objectifs et aspects de la formation interculturelle.

« Il me faudrait encore une ou deux suites à la formation pour intégrer les concepts et les informations dans mes relations (communication) avec les clients d'origine étrangère. »

Quelques participants ont critiqué le fait qu'il n'y ait pas assez de temps durant la formation pour traiter tous les contenus en détail. D'autres ont pris la formation comme une impulsion pour prendre conscience des aspects de leur pratique auxquels ils n'avaient pas pensé auparavant. Nous avons eu l'impression que certains des anciens participants auraient aimé une suite ou plus de temps pour bien traiter et intérioriser des contenus pertinents, comme nous l'avons exprimé par cette affirmation. 14 personnes sur 26 nous ont confirmé notre impression, ce qui représente plus de la moitié des sujets de notre échantillon. 8 personnes n'étaient pas d'accord (4 : neutre).

Les situations de rencontres interculturelles avec mes clients sont trop complexes pour vraiment les thématiser et s'y préparer dans une formation interculturelle de deux jours.

L'aspect de la complexité des situations d'intervention a été évoqué à plusieurs reprises. Par cette affirmation nous voulions savoir si les participants voyaient une formation interculturelle de deux journées comme un support suffisant pour répondre à certains défis de cette complexité. 9 personnes n'étaient pas d'accord avec l'affirmation et semblent approuver la mesure d'une telle formation pour répondre aux défis de rencontres interculturelles. Mais huit personnes ont exprimé leur accord concernant l'affirmation (7 : neutre). Il se peut qu'il leur fallait plus de temps de formation ou bien qu'ils n'ont pas approuvé la formation comme mesure adéquate.

La formation m'a donné la possibilité d'exprimer des choses que j'avais souvent ressenties pendant des rapports avec des clients d'origine étrangère.

La formation était entre autre censée donner la possibilité aux employés de s'exprimer en faisant valoir leur expériences, leurs difficultés ainsi que leurs problèmes concernant leur

travail avec des clients d'origine étrangère. Avec cette affirmation nous voulions « tester » si la formation est venue à bout de cet objectif. Effectivement, 18 sujets sur 25 ont donné leur accord à cette affirmation, tandis que seulement deux n'étaient pas d'accord avec (5 : neutres). D'après les sujets de notre échantillon, cet objectif est atteint.

5.8 Remarques complémentaires des participants concernant la formation interculturelle au CLSC

Pour être complet, nous avons laissé de l'espace sur la feuille du questionnaire avec l'invitation de nous laisser des commentaires sous la catégorie « remarques ». Plusieurs sujets ont profité de cette occasion pour nous laisser les commentaires suivants (citations originales).

- « Très apprécié ; donne beaucoup d'outils pour mieux comprendre et mettre en pratique les notions 'interculturelles'. Une suite serait appréciée pour approfondir d'avantage la réflexion. Cette formation devrait être obligatoire pour tous les intervenants qui sont en contact avec différentes cultures. »
- « J'aurais préféré suivre 'Interculturel II' avant 'Interculturel I'. »
- Concernant le point : 'Je suis plus conscient de ma propre culture' → « Point majeur et positif. Ceci a augmenté ma confiance, mon recul et mon confort d'intervention. »
- « Très pertinent et laisse place à la discussion ».
- « J'ai beaucoup apprécié cette formation qui m'a permis d'avoir un œil nouveau sur mes relations d'aide avec mes clients en défaisant certaines idées préconçues et souvent fausses. »
- « La formation sensibilise d'avantage sur les différences culturelles et permet de mieux comprendre les valeurs des personnes appartenant à différents groupes culturels ».
- « Le temps alloué à la formation devrait être plus long car cela réduit le temps des échanges d'idées des participants. »
- « Infos condensées pour deux jours, mais la formation est très appropriée pour le travail. »
- « Formatrices compétentes, continuez, bravo!!! ».

- « Formation très appréciée et même essentielle pour travailler dans le CLSC de Côtes-des-Neiges ».
- « Excellente formation. Je suis une personne tolérante face aux différences ».
- « Je trouve que c'est une très bonne formation qui devrait être donnée à tout le personnel du CSSS, spécialement au personnel qui a des relations avec des personnes étrangères. »
- « La formation a changé ma manière de voir certaines choses. Elle fût très intéressante. »
- « J'étais très satisfaite de ces rencontres. L'échange était soutenu, l'information était vivante. Ça met une dimension plus humaine sur des idées qui m'étaient connues. Facteurs humains très intéressants. Plus pertinent pour moi envers mes collègues de travail qu'avec la clientèle, car je travaille au bureau. »
- « La formation était très bonne, c'était une des formations très animées où j'ai vraiment beaucoup appris »
- « Je ne savais pas que cette formation existe [sic]. Je veux bien la faire. »

Nous sommes conscients que nos témoignages recueillis dans cette catégorie libre représentent surtout les remarques de personnes qui ont été satisfaites ou qui se montrent satisfaites de la formation. Malgré ce fait moins représentatif, ces commentaires ont pu nous confirmer certains aspects évoqués plus haut, notamment la remarque sur le manque de temps pour se consacrer suffisamment à certains thèmes durant la formation. Ensuite, plusieurs remarques confirment la thèse des concepteurs sur le fait que cette formation serait nécessaire ou même essentielle pour le personnel entier du CSSS. D'autres commentaires amènent des aspects intéressants qui ont été moins évoqués auparavant, comme le fait que la formation sert non seulement pour le contact avec les clients mais également pour le contact avec des collègues d'origine culturelle différente. On peut y ajouter le fait que le CLSC de Côtes-des-Neiges est officiellement bilingue (français-anglais), ce qui inclut l'interculturalité du personnel, relié à la langue d'usage au niveau de l'organisation. Un autre aspect qui nous a étonné était d'apprendre que plusieurs employés du CLSC dans notre groupe contrôlé remarquaient ne pas avoir entendu parlé de la formation interculturelle auparavant, comme la dernière remarque en fait preuve. Apparemment certaines communications internes dans le plus grand CLSC de Montréal semblent circuler moins vite pour des raisons ou d'autres.

5.9 Conclusion

La deuxième partie de notre enquête par questionnaire nous a procuré des résultats moins significatifs concernant les tendances d'une sensibilité interculturelle que nous avons pu repérer en comparant les scores du groupe expérimental des participants de la formation avec celui du groupe contrôle. Nous avons uniquement pu observer une légère tendance d'une sensibilité plus haute du groupe de personnes qui avait participé à la formation. En tenant compte des variables de contexte (sexe, expériences interculturelles antérieures, origines des participants) nous avons pu contrôler des influences possible sur les résultats de l'étude.

Les résultats de la troisième partie du questionnaire par contre, font bien ressortir la tendance générale des effets que la formation a eu sur les participants en mettant en évidence leur avis et leur attitude vis-à-vis de la formation et de ses effets. Nous sommes conscients que les résultats de notre étude ne sont pas généralisables à toutes les situations mais qu'ils reflètent toutefois l'attitude générale des participants vis-à-vis de la formation. Ainsi nous avons pu constater une forte prégnance des effets de la formation sur la « compétence cognitive », en d'autres termes sur la prise de conscience, le savoir et la compréhension des anciens participants par rapport à la problématique de l'interculturalité, dans leur pratique avec les clients.

L'attitude des participants en tant que telle est une variable importante qui donne entre autre des informations sur la satisfaction des participants qui ont effectués la formation. Non seulement les résultats de la troisième partie du questionnaire, mais également les commentaires libres que nous avons retenus durant le recensement relèvent une satisfaction importante des participants par rapport à la formation.

Nous avons constaté qu'un facteur important ne figure pas explicitement parmi les concepts traités lors de la formation et qu'il n'est pas non plus évoqué dans les modèles conceptuels. Il s'agit notamment du concept de la religion. Pourtant, la religion est étroitement reliée aux cultures au niveau des valeurs, des coutumes, des croyances et aussi du comportement. J. Demorgon y fait référence dans son ouvrage « complexité des cultures et de l'interculturel » où il explicite l'influence de la religion sur la genèse des sociétés et des cultures au cours de l'histoire. Il traite par exemple de l'influence de la réforme luthérienne sur la genèse des

cultures européennes (Demorgon, 1996, p.195)¹⁰⁶ ou de l'influence de la religion sur la genèse des formes de sociétés royales et impériales (Demorgon, 1996, p.79).¹⁰⁷ La religion a également fortement marqué les sociétés de l'Amérique du nord au niveau des valeurs de base.

« Ce sont des pays [les Etats-Unis et le Canada] où la religion constitue une donnée sociale de base. » (MC Nicoll, 1993, p.16).

Pour cela, il est surprenant que M. Bennett n'ait pas évoqué l'aspect de la religion par rapport aux explications de son modèle « du développement d'une sensibilité interculturelle ». Nous avons constaté qu'une sensibilité, un respect ou un comportement altruiste envers l'autre peut également être causé par une motivation religieuse. Ainsi, le facteur « religion » peut parfois avoir une influence majeure sur la variable de la sensibilité interculturelle envers d'autres personnes.

Particulièrement à Côtes-des-Neiges, ce ne sont pas seulement différentes cultures qui cohabitent mais également différents groupes religieux faisant partie des quatre grandes religions du monde, comme on peut entre autre le voir au niveau des commerçants. Des commerçants cachères (juifs) et des magasins « halal » (musulmans) s'y trouvent en voisinage proche.

¹⁰⁶ Demorgon, 1996, p.195: « *La Réforme luthérienne opère une coupure nette entre le religieux, valeur suprême, inspiratrice de la communauté des croyants comme de chaque individu en son cœur, et l'église comme usurpatrice de cette valeur. Dès lors, dans la conception luthérienne, il ne saurait y avoir une église analogue à l'église catholique. Au plan de la réalité terrestre, celui de la nécessité, c'est donc la politique qui reprend la première place.* ».

¹⁰⁷ Demorgon, 1996, p.79: « *D'autant plus que de grandes religions se sont trouvées associées au maintien et au développement de ces grands empires, que ce soit pour les fonder, les conforter, les réguler, les renouveler, les remplacer.* ».

TROISIÈME PARTIE

SYNTHÈSE ET APPROCHE CRITIQUE

CHAPITRE VI

SYNTHÈSE ET ANALYSE CRITIQUE DES NOTIONS D'INTÉGRATION ET DU MULTICULTURALISME

Dans notre partie théorique nous avons présenté entre autre le modèle portant sur les stratégies d'acculturation de John Berry et le modèle de la sensibilité interculturelle de Milton Bennett auxquels nous avons emprunté la définition de la stratégie, c'est-à-dire de la vision intégrative qui représente la base des sociétés multiculturelles. Dans la deuxième partie, nous avons utilisé la grille d'analyse de Jacques Rhéaume qui reprend entre autres certains aspects des modèles de M. Bennett et de J. Berry. Cette grille d'analyse nous a permis de dépister les approches et les visions sous-jacentes qui ont été véhiculées à travers des discours sur la formation interculturelle au CLSC. En analysant le discours de deux formatrices¹⁰⁸ et d'autres données recueillies par rapport à la formation, nous avons pu constater une certaine dominance d'une approche intégrative-adaptatrice dans l'approche du CLSC, et également, la présence d'une approche interactionniste au niveau épistémologique. Nous avons relevé aussi la dominance d'un accent mis sur la compétence cognitive et celle d'une compréhension sociologique de la communication interculturelle. Nous nous sommes ensuite servis du modèle de M. Bennett comme base pour la deuxième partie de notre enquête par questionnaire afin d'analyser si on pouvait tenir compte de changements dans le sens d'une vision intégrative, c'est-à-dire d'une ouverture vers l'autre.

Dans cette dernière partie, nous allons jeter un regard critique sur certaines notions centrales de notre étude, notamment celle du multiculturalisme et celle de l'intégration selon M. Bennett et de J. Berry ainsi que sur leurs modèles. De plus, nous allons examiner le multiculturalisme au Canada ainsi que la situation particulière au Québec. Ensuite, nous présenterons l'exemple de deux autres pays d'immigration et leurs stratégies idéologiques

¹⁰⁸ L'une des deux formatrices a contribué à la conception de la formation interculturelle.

d'acculturation. Pour finir, nous allons évoquer la pertinence communicationnelle de notre étude.

6.1 Approche critique du concept d'intégration d'après M. Bennett et J. Berry

D'un point de vue épistémologique ou philosophique, les notions ou catégories définies dans les modèles de J. Berry et de M. Bennett, évoqués dans la première partie de ce travail, décrivent différents degrés d'une attitude d'ouverture ou de fermeture (paire d'antagonismes) face à d'autres cultures. Les deux modèles traitent de l'attitude de personnes ou de groupes envers différentes cultures et de leur influence sur la nature de l'interaction interculturelle. Pour récapituler, J. Berry détermine quatre façons ou stratégies différentes de considérer le rapport entre les groupes ethniques dans la société (groupe majoritaire versus groupes ethniques minoritaires) selon leurs degrés d'ouverture ou de fermeture. L'intégration est une de ces stratégies. Elle a lieu si une personne cherche à maintenir sa culture d'origine tout en étant en interaction active et régulière avec d'autres groupes ethnoculturels de la société d'accueil (Berry, 2004, p.178). M. Bennett de son côté, décrit l'intégration comme une attitude d'ouverture dans lequel une personne est capable d'adopter différents angles culturels sur un point de vue. Cette personne n'est plus forcément reliée à une culture particulière au niveau identitaire et peut se considérer comme multiculturelle. Dans ce cas, son propre ancrage culturel devient caduc. L'attitude opposée dans le modèle de M. Bennett serait une attitude ethnocentrique, fermée aux autres cultures dans le sens de les nier (« denial »). Les notions d'ouverture et de fermeture sont poussées jusqu'aux extrémités dans ce modèle. M. Bennett reconnaît lui-même que cette attitude d'une 'ouverture entière' face à la vision culturelle de l'autre implique le risque d'une perte d'identité culturelle. Dans ce cas, cette « perte » doit être compensée par d'autres conditions qui feraient que l'individu ne souffre pas psychologiquement du manque d'un système de référence particulier.

« People dealing with integration issues are generally already bicultural or multicultural in their worldviews. At some point, their sense of cultural identity may have been loosed from any particular cultural mooring, and they need to reestablish identity in a way that encompasses their broadened experience. In so doing, their identities become 'marginal' to any one culture. One response to the decontexting of identity is encapsulated marginality. In this condition, one's sense of self is stuck between cultures in a dysfunctional way. » (Bennett, 2000, p.157).

Cette critique concernant le concept d'intégration chez M. Bennett peut également être expliquée d'un point de vue communicationnel. L'interaction interculturelle entre les individus leur permet de se percevoir, de se définir au niveau de la culture par rapport à l'autre qui est culturellement différent. Cette différence est une source d'identification identitaire culturelle. L'abolition de toutes les attitudes de maintien d'une culture conduit à la perte du système de référence chez soi et chez l'autre. Les deux individus sont alors confrontés à une difficulté pour définir leur identité culturelle. Autrement dit, l'idéologie intégrative peut être avantageuse dans un entourage multiculturel jusqu'à un certain degré, à condition que l'on ne se détache pas complètement de son ancrage culturel.

Un autre aspect concernant la vision intégrative selon le concept de M. Bennett pose problème, et apparaît également dans les travaux de J. Berry. Si on adopte une vision d'ouverture sur la vision culturelle de l'autre, est-ce que cela signifie également d'être ouvert face aux attitudes et aux décisions « culturelles » des personnes culturellement fermées qui sont contradictoires aux valeurs de la culture locale? Pour en donner quelques exemples :

-Accepter que des parents frappent leurs enfants pour leur apprendre le respect (selon leur culture) bien que ceci soit contre la loi canadienne?

-Faire valoir la loi de la « Charia » dans certaines provinces du Canada pour faire des concessions aux ethnies dans leur « liberté » de vivre leur culture ?

-Laisser les Sikhs porter un poignard à l'école selon la coutume de leur culture, bien que des armes soient interdites dans les écoles canadiennes?

-Est-ce approprié d'accepter et de tolérer des enclaves ethniques qui se renferment de plus en plus sur elles-mêmes pour préserver leur culture?

Ce questionnement renvoie aux critiques centrales du multiculturalisme. On peut en déduire qu'une ouverture totale de la société d'accueil aux pratiques et aux valeurs des groupes minoritaires n'est pas toujours avantageuse et peut encourager un « renfermement » des minorités ethniques et par cela des tendances de ségrégation. J. Demorgon fait une remarque critique à ce propos des tendances de ségrégation dans les sociétés multiculturelles.

« Le multiculturalisme se présente souvent comme une solution minimale. Les personnes de références culturelles différentes doivent pouvoir vivre pacifiquement les unes à côté des autres, selon diverses modalités d'interaction et d'évitement. Certes, les séparations, les tolérances à distance sont des possibilités et même des nécessités. À l'échelle des nations et des cultures du monde de telles séparations continueront d'être la règle, mais le multiculturalisme constitue aussi trop souvent une idéologie d'orientation ségrégationniste. » (Demorgon, 2002, p.82).

Cette réflexion nous ramène vers la conception de l'intégration de J. Berry et à sa conception du multiculturalisme. Contrairement à la notion d'intégration (multiculturalisme) de M. Bennett, J. Berry revendique explicitement le droit à la particularité culturelle. Le droit à une certaine notion de « fermeture » dans le sens d'une préservation de sa culture est accepté s'il y a en même temps l'ouverture à la société d'accueil. Cette idée chez Berry décrit pour ainsi dire un état de « pondération équilibrée » entre une tendance de préservation de sa culture d'origine et l'ouverture envers la culture du groupe majoritaire et des autres groupes ethniques de la société.

« L'acteur [à l'intérieur d'une culture] est ainsi pris entre des directions opposées : ici, stabilité ou changement. » (Demorgon, 2002, p.85).

Dès que ces tendances sont en déséquilibre, la stratégie d'intégration risque de se transformer en assimilation ou en ségrégation : Si un individu s'ouvre trop vers l'altérité, il risque de tomber sous la pression assimilatrice de l'autre groupe culturel. Et si une personne investit plus d'énergie à la pratique et à la préservation de sa culture d'origine, ses tendances protectrices peuvent la pousser vers l'isolement et la ségrégation des autres groupes culturels de la société d'accueil. Il n'est alors pas étonnant que certaines stratégies de prime à bord « contradictoires » se rapprochent de certaines caractéristiques au niveau conceptuel, notamment la stratégie du multiculturalisme et celle de la ségrégation. Si on exclut des groupes de la société et qu'on leur laisse leurs particularités conformément à la stratégie de la ségrégation ou de l'exclusion, ils restent culturellement autonomes vivant les uns à côté des autres. Cette situation d'enclaves de groupes culturels ressemble à la situation d'une société multiculturelle.

On trouve aussi le cas de deux stratégies d'acculturation qui peuvent « co-exister », notamment celle de l'assimilation avec celle de la marginalisation (exclusion). Dans une telle situation de co-existence, la société d'accueil pousse les groupes ethniques à s'assimiler et exclut en même temps des membres d'ethnies de « minorités visibles » de certains domaines de la vie publique.

De toute cette analyse, nous pouvons conclure que les concepts ou les « stratégies d'acculturation » dans le schéma de J. Berry sont des concepts dynamiques dont les limites

entre les différentes stratégies en tant qu'« états » sont fluides¹⁰⁹. Ainsi, les notions de stratégies ne sont pas clairement séparables, elles peuvent se fondre les unes dans les autres, se ressembler ou même co-exister. De plus, il existe des formes mixtes que l'on trouve souvent dans des systèmes politiques complexes comme par exemple une stratégie « multiculturelle » avec une légère tendance à l'assimilation. Il n'est alors pas étonnant que l'application de ces stratégies comme idéologies étatiques complexes dans les pays d'accueil d'immigrants, notamment le Canada, les Etats-Unis ou divers pays d'Europe, s'avère parfois difficile et provoque des critiques et des discussions controversées.

6.2 Critique du multiculturalisme canadien

Partons de ces réflexions pour poser un regard critique sur l'application du multiculturalisme au Canada. Le multiculturalisme y a été proposé comme « idéologie étatique » par le Premier Ministre francophone Pierre Trudeau en octobre 1971 dans le prolongement d'une politique du bilinguisme (MC Nicoll, 1993, p.67). Dans certaines discussions sur les politiques d'immigration, le Canada est cité comme exemple pour une application réussie du « multiculturalisme ». Mais les difficultés qui se posent au niveau notionnel de la stratégie multiculturelle que nous venons de voir, se posent également au niveau de son application. Comme la notion du multiculturalisme est dynamique et décrit un état de pondération entre l'ouverture (l'interaction) aux autres et le protectionnisme de sa culture d'origine, le risque de favoriser plutôt un côté existe réellement et se manifeste par des exemples dans la société canadienne: Le fait d'encourager un protectionnisme des particularités culturelles peut conduire vers la ghettoïsation au sein de la société. Lors de la formation, plusieurs participants craignaient que les enclaves ethniques à Montréal se transforment en des « ghettos » de groupes culturels distincts plus ou moins fermés aux autres. Des exemples comme le suivant peuvent nourrir ces craintes : dans un quartier juif de Montréal, lors d'une fête religieuse, on avait installé des limites « géographiques » en étendant des cordes autour du quartier pour le cloîtrer symboliquement et l'isoler des autres quartiers et maisons autour.

¹⁰⁹ Le fait qu'il s'agit d'états qui sont ouverts et qui se fondent dans les autres stratégies est explicité dans le schéma de J. Berry. Le chercheur a exprimé ces « bords ouverts » par des flèches, marquées par des symboles de « plus » (+) et de « moins » (-) pour exprimer les tendances plus vers une ou vers une autre stratégie.

Le droit à la particularité ne se limite pas aux aspects territoriaux. Dans une province canadienne, une communauté ethnique avait demandé de mettre en vigueur la « Charia ». Lorsque le gouvernement fédéral ou provincial accepte de telles demandes pour satisfaire à l'idéologie du droit à la particularité et à la liberté de chaque groupe ethnique, on entre dans une situation paradoxale de tolérer des faits qui s'opposent à ses propres principes comme nous l'avons déjà vu plus haut (certains contenus de la constitution canadienne versus certains contenus de la Charia par exemple). Il faut alors un minimum de valeurs communes, une identité commune, pour organiser les différents groupes dans une même société. Il s'agit souvent des valeurs et de l'identité de la société d'accueil. Si, par contre, les groupes minoritaires sont amenés à trop s'adapter à la société d'accueil, l'intégration risque de se transformer en assimilation.

« Et comment marier dans un espace géographiquement et socialement limité plusieurs histoires et cultures ? La première tentation serait d'avancer l'idée d'une identité collective définie selon le modèle de la société d'accueil. Mais dans ces conditions, comment peut-on encore parler d'intégration sans avoir à proposer l'assimilation ? » (Brosseau et Stoiciu, 1989, p.24-25).

De ces faits on peut conclure que le multiculturalisme fonctionne seulement si les groupes concernés adoptent vraiment cette stratégie sans s'orienter trop vers la fermeture ou vers l'ouverture (la ségrégation, l'assimilation). Ainsi, les minorités ethniques devraient participer à la vie active dans le système mis en place par la société d'accueil et celle-ci devrait développer une certaine ouverture aux minorités ethniques et leurs particularités par des dispositifs tels que des lois et des institutions par exemple.

« Nul doute que c'est le rôle de l'État d'accueil de gouverner par des lois et des règlements (p.26) afin d'assurer une intégration instrumentale et une cohérence sociale en fonction de son modèle de société économique, politique, juridique. L'intégration instrumentale et l'adaptation des immigrants au pays sont dans la logique d'un développement commun. Et le respect de la différence culturelle, religieuse, etc. » (Brosseau et Stoicu, 1989, p.26).

Pour la société d'accueil ainsi que pour les minorités ethniques, ceci signifie également : adopter une attitude de respect et de tolérance face aux autres et abolir toutes tendances racistes. Apparemment, ceci n'est pas facile à mettre en place par tous les membres de la société, ce que l'on constate à travers des comportements xénophobes et racistes qui apparaissent également au Canada, mais de façon beaucoup plus modérée et cachée que dans d'autre pays, notamment en France ou aux Etats-Unis.

6.4 La situation particulière du Québec

Notre exemple de cas, la formation interculturelle au CLSC, se situe précisément dans la province¹¹⁰ du Québec et se trouve ainsi sous l'influence de l'idéologie dominante au Québec qui diffère en quelques aspects d'une vision intégrative du multiculturalisme canadien au niveau fédéral. Le Québec, se définissant lui-même comme société distincte (MC Nicoll, 1993, p.66), cherche plutôt à préserver ou même à renforcer son identité québécoise. Il s'agit là d'une idéologie centralisatrice et fonctionnaliste comme Gina Stoiciu le remarque, qui semble se confronter à l'idée du « pluralisme culturel ».

« Au Canada, deux discours se confrontent : celui du fédéral ayant comme noyau le pluralisme culturel ou le multiculturalisme et celui du Québec de la culture convergente francophone. On décèle ici facilement les deux tendances idéologiques : L'une participative ou interactive. L'autre centralisatrice et fonctionnaliste. » (Brosseau et Stoiciu, 1989, p.25).

Cette identification est fortement reliée à l'aspect linguistique au Québec, qui cherche à créer une identité québécoise, surtout par le chemin de la langue du français québécois. Il n'est alors pas surprenant que le Québec ait développé une politique de protectionnisme linguistique pour préserver la langue française et que la connaissance du français représente un critère important pour l'immigration au Québec, comme nous l'avons déjà vu plus haut. Cette conduite concernant le français révèle en quelque sorte une stratégie assimilatrice du Québec qui choisit les nouveaux immigrants en fonction de leur meilleure intégration dans la société québécoise, exigeant la pratique du français, dans la mesure du possible. Ainsi, le fond idéologique du nationalisme québécois contredit l'idée d'une société canadienne multiculturelle, plurilingue (à la base bilingue).

« La guerre linguistique qui revient périodiquement comme un rite collectif n'est-elle pas une excellente stratégie d'homogénéisation de la société québécoise ? Les politiques fédérales et provinciales d'intégration sont fréquemment à la recherche de nouvelles formes d'identification collective, la finalité de ces politiques étant de construire, à partir d'identités individuelles 'marquées' et 'signées' par des cultures différentes, une idéologie capable d'homogénéiser le corps social et de programmer le fonctionnement social. Dans ce cas, faut-il imposer un modèle d'identification valable pour tous les individus ? Faut-il encore opérer une hiérarchie entre les cultures en dialogue à l'intérieur de la société pluriculturelle ? » (Brosseau et Stoiciu, 1989, p.26).

¹¹⁰ MC Nicoll, 1993, p.57-58 : « *En vertu de la Confédération de 1867, deux niveaux de gouvernement coexistent au Canada, le fédéral et le provincial. La constitution canadienne distingue deux types de pouvoirs : les uns relèvent de la juridiction fédérale, les autres, dont fait partie la législation concernant les municipalités, relèvent des provinces. [...] De manière générale, des domaines plus proches des citoyens, comme le code civil, la santé et les services sociaux, l'éducation, la législation relative aux gouvernements municipaux, relèvent des provinces* ».

Le Québec propose alors une stratégie mixte combinant le multiculturalisme (venant du fédéral) à tendance assimilationniste envers les minorités ethniques.

Le CLSC à Côtes-des-Neiges comme établissement public se trouve alors sous l'influence de l'idéologie multiculturaliste canadienne (fédérale) et en même temps sous l'influence de l'idéologie québécoise cherchant la convergence, la centralisation dans le sens de créer une identité québécoise distincte (francophone). Par l'analyse de notre deuxième partie, nous avons pu démontrer que la formation interculturelle qui se donne au CLSC poursuit une logique de sensibilisation culturelle qui est conforme à une stratégie intégrative (du multiculturalisme) dans la plupart des contenus évoqués.

Par contre nous avons pu observer un incident apparemment insignifiant lors de la formation observée qui ne correspondait pas à l'idéologie du multiculturalisme, révélant qu'elle a lieu au Québec. Lors de notre observation, une formatrice a demandé aux participants s'il y avait des personnes anglophones dans la salle qui ne comprenaient pas le français. Une des participantes a signalé qu'elle ne parlait pas le français, mais elle a hoché la tête en signe d'approbation quand on lui a demandé si elle le comprenait. Finalement, la formation a eu lieu entièrement en français. Nous étions un peu surpris de constater que les formatrices ne se soient pas assurées que la participante anglophone comprenait tous les contenus évoqués. De plus, nous avons remarqué que les feuilles distribuées lors de la formation, notamment les programmes de la formation, les lectures supplémentaires et les fiches informatives sur l'immigration étaient toutes écrites en français. Il serait intéressant de savoir s'il existe également des versions anglaises de ces fiches, mais apparemment ceci n'est pas le cas. Nous sommes conscients que la préparation pour une telle formation en terme de temps et de budget est limitée forçant souvent les formateurs à réaliser seulement les activités qu'ils estiment les plus importantes parmi toutes les idées initiales de la conception. Mais, ce choix reflète une certaine vision des formateurs, de ce qu'ils estiment plus ou moins important, comme le fait de renoncer à une version anglaise du programme de la formation et de fiches pour les participants.

6.4 L'exemple de la stratégie d'acculturation des Etats-Unis et de la France

Pour voir des alternatives au modèle canadien, nous allons aborder brièvement les stratégies d'acculturation d'autres pays d'immigration, notamment celle des Etats-Unis et de la France. Ces deux pays favorisent une idéologie du « Melting-pot », à une vision assimilatrice par rapport aux nouveaux arrivants. Contrairement à son voisin du nord, les Etats-Unis ont adopté une stratégie assimilatrice par rapport aux immigrants.

« The [...] American society is reflected in the idea of the 'melting pot', a metaphor that is not merely descriptive but also prescriptive in its call for a dynamic fusion of all diverse cultural elements into a common American identity. » (Young Yung, 2004, p.338).

« Le melting-pot a pour objectif, louable en soi, de faire de tous les nouveaux venus des citoyens américains dont la diversité d'origine et des talents enrichiraient la nation. Déjà, en 1782, Jean de Crève-coeur écrivait à propos de son pays d'adoption : 'Ici, les individus de toutes les nations fusionnent dans une nouvelle race d'homme.' Cela traduit l'idéal des Pères fondateurs. » (MC Nicoll, 1993, p.26).

Cette idéologie du « Melting-pot » pousse les immigrants à s'assimiler aux valeurs de la société d'accueil en abandonnant beaucoup de côtés de leur « ancienne » identité culturelle. Même si ce modèle semble fonctionner de prime à bord aux Etats-Unis, on peut se rendre compte qu'il est source de nombreuses difficultés. Dans son ouvrage de 1989, Claire MC Nicoll évoque une critique précise concernant l'application du modèle du « Melting-pot » aux Etats-Unis, dont nous avons tiré une courte citation.

« L'histoire américaine est marquée par la persistance de la foi en un principe de l'égalité des chances qui masque la réalité de leur inégalité [...]. Car un État est un lieu d'affrontement social où les individus et les classes en présence cherchent à s'approprier leur part de la richesse nationale. Mais cet aspect de l'histoire sociale est souvent négligé aux Etats-Unis où la réalité de la lutte des classes sous-jacente aux querelles ethniques, est rarement nommée comme telle, du moins avant les années 1960. L'illusion de la société sans classes a accompagné la vie politique américaine, habilement manipulée par les politiciens et apparemment partagée par l'électorat. » (MC Nicoll, 1993, p.27).

Lors de notre discussion sur les stratégies d'acculturation nous avons déjà brièvement attiré l'attention sur la problématique de l'inégalité sociale que l'on trouve dans les sociétés du « Melting-pot ». Pour revenir plus en détail sur certains aspects critiques de la stratégie d'assimilation, nous allons pencher notre regard sur la France qui a également adopté cette idéologie. En France, la vision du « Melting-Pot » est reliée à la construction nationale française et à l'idéologie universaliste de la France, qui influençait déjà sa politique de colonisation dans le passé.

«La négation de ces diversités culturelles endogènes est un résultat de la construction nationale française, d'une part et un effet d'une production idéologique d'autre part.» (Jovelin, 2002, p.33).

Mais particulièrement pour les immigrants, cette « pression assimilatrice » n'est pas toujours facile à vivre.

« Concernant la France, celle-ci [l'intégration des immigrants] fut particulièrement complexe et douloureuse. Elle a débouché à la fois sur la problématique universaliste des Droits de l'homme et sur une allergie à l'altérité rendant difficile d'accepter et de vivre la différence. » (Jovelin, 2002, p.33).

Margalit Cohen Emerique évoque la problématique qui se pose aux immigrants au niveau identitaire.

« La violence symbolique, où l'un des protagonistes impose son code à l'autre, soit dans un processus assimilateur qui nie l'autre dans ce qui est ('Ici vous êtes en France, devenez comme nous !') [...] L'autre s'il n'est pas pris en compte, réagira par des résistances ou une soumission passive qui ne peuvent assurer un terrain propice à la résolution des problèmes, ou au processus d'aide. » (Cohen Emerique, 2002, p.237).

Par cette citation, la chercheuse nous présente les raisons du mécontentement de beaucoup d'immigrants en France et de certains conflits sociaux qui en résultent.

Pour conclure ce paragraphe, nous voulions finir avec la remarque que chaque pays met en place une idéologie, c'est-à-dire la façon comment concevoir et traiter l'autre, qui est reliée à des raisons historiques et sociopolitiques.

« La manière dont un pays et un peuple conçoivent « l'intégration » de personnes d'origine étrangère n'est pas le fait du hasard ou de la simple volonté politique conjoncturelle. Elle est le résultat d'une histoire, [celle de la construction nationale]. » (Jovelin, 2002, p.33).

6.5 Pertinence communicationnelle du sujet

Pour finir ce travail, nous allons évoquer la pertinence communicationnelle du projet de recherche développé, en adoptant une perspective rétrospective sur l'ensemble de notre travail. Notre étude de cas s'inscrit dans le domaine de la communication interculturelle. En particulier, nous avons effectué une recherche sur une formation interculturelle dans un CLSC qui situe dans le contexte de la problématique de l'immigration, des relations interculturelles au sein de la société montréalaise. La formation avait pour objectif de mieux préparer des professionnels du domaine social à intervenir auprès de leurs clients, pour une grande partie des personnes d'origine culturelle étrangère. L'approche communicationnelle

apparaît à travers plusieurs niveaux de l'étude, 1) notamment l'approche épistémologique par les modèles utilisés et l'hypothèse, 2) au niveau de la structure de l'analyse par la documentation d'un processus communicationnel et 3) au niveau des concepts évoqués qui sont issus du domaine de la communication interculturelle.

1) Concrètement, notre questionnement central était de savoir quelle posture sous-jacente sur la relation du moi à l'autre était véhiculée à travers l'enseignement des concepts.

La relation du moi à l'autre et la prise de conscience du moi par rapport à l'autre constituent un processus communicationnel essentiel pour se rendre compte de son identité et de l'étrangeté de l'autre. A partir de cette prise de conscience, on peut développer différentes attitudes par rapport à l'autre qui vont fortement influencer la communication avec celui-ci. On peut s'ouvrir aux points de vue de l'autre sans les valoriser, on peut également juste les tolérer sans les approuver. Pendant cette communication on peut aussi réduire les différences en focalisant sur les points communs avec l'autre ou on peut juste tenir compte de la présence de l'autre et dévaloriser sa vision des choses, dans le cas extrême, nier sa présence.

Pour analyser le point de vue qui a été enseigné dans la formation par rapport à ces questionnements, nous avons analysé les données recueillies, les entrevues, l'observation, les questionnaires pour tenir compte des effets produits en nous servant des modèles conceptuels de J. Berry, de M. Bennett et de J. Rhéaume. À l'aide de ces modèles issus du domaine de la communication interculturelle qui se consacrent particulièrement à la vision de la relation entre moi et l'autre, nous avons pu identifier une approche intégrative qui implique l'acceptation et le respect de l'étrangeté en incluant les différents groupes ethniques dans la vie commune de la société.

2) Autrement dit, ces modèles nous ont servi pour analyser les différentes étapes d'un processus communicationnel, pour dépister l'approche sous-jacente: La conception d'une formation (contenu et méthodes), l'enseignement des contenus aux participants lors de la mise en œuvre de la formation et finalement la réception des contenus par les participants. Nous avons tenu compte de l'approche sous-jacente par une analyse de discours en considérant les données de deux entrevues avec des formatrices et par l'observation d'une formation. L'analyse de la réception des idées enseignées à l'aide d'une enquête par questionnaire a démontré que la plupart des anciens participants de notre échantillon ont intériorisé certaines idées évoquées lors de la formation au niveau de la conscience.

3) Pour tenir compte de ce processus communicationnel et des idées sous-jacentes véhiculées par les formateurs aux participants, nous avons dû nous consacrer intensivement au contenu de la formation, c'est-à-dire, au domaine des relations interculturelles (les concepts traités, les méthodes d'enseignement et l'approche épistémologique). Excepté les concepts « classiques » des formations interculturelles, notamment la culture, les stéréotypes et les préjugés, les formateurs au CLSC ont mis en avant des concepts comme le racisme et l'ethnicité pour thématiser l'interaction, c'est-à-dire les relations de pouvoirs des différentes ethnies au niveau de la société montréalaise, ce qui appuie l'approche interactionniste de la communication interculturelle.

Ces trois niveaux évoqués démontrent bien que notre recherche représente une contribution au domaine des recherches en communication, en particulier au domaine de la communication interculturelle.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous voilà à la fin de cette recherche sur le cas particulier d'une formation interculturelle dans une organisation publique au Québec à Montréal. Nous croyons avoir développée une analyse relativement complexe d'un processus communicationnel de la conception jusqu'à la réception des contenus et une approche sous-jacente d'une formation interculturelle en combinant différents modèles conceptuels et différentes méthodes évaluatives.

Nous sommes conscients qu'une étude de cas de ce genre reste relative au cas spécifique étudié et que nos résultats ne sont pas généralisables à toutes les formations interculturelles. Mais nous sommes convaincus qu'une telle étude contribue aux recherches évaluatives sur les entraînements et les formations interculturelles par son analyse en ce qui concerne sa manière d'utiliser différentes techniques et de combiner les modèles de différents chercheurs afin de les adapter à la spécificité du cas.

Ceci nous a également donné la possibilité de développer une structure d'analyse spécifique en combinant les modèles de différents chercheurs.

La motivation pour cette problématique est née d'un intérêt particulier pour les entraînements et les formations interculturelles qui s'est développé lors de nos études en communication. Lors des six dernières années, nous avons pu assister et participer à plusieurs formations et entraînements interculturels en Allemagne. Nous avons également pu contribuer à la conception et la mise en œuvre d'un entraînement qui a été organisé sous la direction d'entraîneurs professionnels lors de nos études. Par rapport à ce vécu, la formation interculturelle au CLSC représentait un nouveau défi, parce qu'il s'agissait d'une formation spécifique, conçue pour des professionnels du secteur social au Canada.

Pour être complet, il est approprié de situer notre approche et quelques limites de la recherche effectuée qui sont apparues lors du déroulement du projet de recherche, notamment des limites personnelles

Au niveau de l'approche épistémologique concernant la problématique, chaque chercheur doit choisir le point de vue qu'il va adopter par rapport à son objet d'étude. Le choix d'un paradigme ou d'un autre dépend de la problématique, mais également des convictions du

chercheur. Notre choix de préférer une tendance du paradigme fonctionnaliste au niveau de la conception de la culture et une tendance interactionniste au niveau des modèles conceptuels de l'analyse est entre autre dû à nos propres convictions, notre cheminement scientifique et nos propres expériences interculturelles. Ces dernières commencent avec notre identité biculturelle pour en nommer une. Cela influence l'angle d'approche de notre étude sur l'interculturalité et sur une formation interculturelle que nous percevons probablement d'un point de vue différent d'un autre chercheur.

Il ne faut pas oublier que dans notre cas, la langue d'usage représentait parfois une limite dans l'entreprise du projet de recherche, étant donné que nous avons mis en œuvre ce projet dans une langue étrangère. Nous sommes conscients que cet aspect a entre autre agrandi le risque potentiel d'échapper à des informations essentielles lors de la quête des données et de manquer parfois de précision idiomatique.

Mais le fait d'avoir pris conscience des limites de cette recherche au niveau de sa représentativité, des risques linguistiques et des risques au niveau des techniques de quête de données mentionnées plus haut, nous a donné la possibilité de les éviter et de les rencontrer par des mesures adéquates, notamment celles que nous avons déjà mentionnées lors des limites des techniques de quête de données, afin de mener à bien cette étude sur une formation interculturelle.

Dans un proche avenir, les rapports interculturels entre les cultures vont probablement encore augmenter, suite aux tendances et aux effets de la globalisation. Ainsi, on peut présumer qu'il y aura un besoin accru de s'adapter aux situations interculturelles dans différents domaines ce qui va peut-être conduire à la mise en place de plus de formations, d'ateliers ou d'entraînements interculturels. Dû aux objectifs et aux convictions de leur « concepteurs » ce genre de « formation » va toujours véhiculer des visions sur les relations interculturelles, sur la communication interculturelle et sur la manière de concevoir les relations interethniques au sein d'une société (les idéologies d'acculturation). Des études comme la nôtre peuvent dépister ces visions sous-jacentes et examiner si les visions correspondent à l'idéologie de l'entourage organisationnel, urbain ou sociopolitique.

APPENDICE

LE QUESTIONNAIRE

Merci de vouloir participer et de vouloir répondre avec franchise.

Partie I

1) Je suis embauché au CLSC (CSSS) en tant que : _____

- Je ne suis pas embauché au CLSC (CSSS)

2) Sexe : femme homme

3) **Participation à la formation** : (plusieurs réponses sont possibles)

J'ai participé à la formation interculturelle I au CLSC

J'ai participé à la formation interculturelle II au CLSC

Je n'ai participé à aucune des deux formations au CLSC

4) **expériences interculturelles et origine** :

Je suis d'origine : -québécoise/canadienne francophone :

-canadienne anglophone :

-autre : , vie au Québec au total: _____ ans.

Expérience interculturelles préalables (vie ou travail dans un autre pays, contacts avec des personnes d'autres pays)

Les quelles : _____

Partie II

Dans la prochaine partie nous vous demandons uniquement d'exprimer votre accord ou désaccord par rapport aux affirmations dans la colonne de gauche par une croix dans une des cases de droite.

Légende :

1	2	3	4	5
Je ne suis pas d'accord du tout	Je ne suis pas d'accord	Je ne sais pas/indifférent	Je suis d'accord	Je suis entièrement d'accord

Affirmations :	1	2	3	4	5
Il existe des groupes ethniques supérieurs par la nature.					
On ne peut pas vraiment aider les personnes d'origine étrangère.					
Les personnes d'origine étrangère ne donnent pas une valeur à la vie comme nous le faisons.					
Toutes personnes venant d'ailleurs resteront toujours des étrangers, même s'ils essaient de s'adapter. D'ailleurs, il faut qu'ils s'adaptent.					
Dans ma vie/mon travail, les différences culturelles représentent souvent un obstacle et créent souvent des problèmes.					
J'ai peur que les personnes d'origine étrangère avec leur culture envahissent la culture du Québec/du Canada.					
Souvent les membres d'un groupe ethnique sont tous pareils comme par exemple : les asiatiques ou les noirs.					
Dans aucun cas je changerai mes habitudes et mes pratiques concernant mon travail pour communiquer ou interagir avec des personnes d'origine étrangère.					
L'organisation et des règles au travail réduisent ou neutralisent l'importance et les influences de différences culturelles.					
Dans notre intérieur profond, nous sommes tous pareils (les mêmes besoins, intérêts, buts) et c'est l'unique fait qui compte.					
La culture ou l'apparence ethnique ne sont pas du tout une raison pour avoir du succès dans le monde du travail.					
Il y a des valeurs naturelles et universelles et des normes auxquelles toutes personnes sur la terre sont responsables.					
Il y a une seule façon de faire (le travail que j'ai appris à faire) qui est partout pareille.					
Il est approprié que quelques idées de base sur les choses considérées comme bien et mal diffèrent de culture en culture.					
D'accepter des personnes d'origine culturelle différente ne veut pas dire que je les aime ou que je suis d'accord avec eux.					
Même si je tolère la culture de personnes d'origine étrangère (comme certains clients), il m'arrive de ne pas être d'accord					

avec (la bonté) des valeurs de leur culture.					
Pour comprendre et aider les personnes d'origine culturelle différente (certains parmi mes clients), je dois parfois adapter le point de vue de leur culture qui peut différer de mes croyances, de ma culture d'origine.					
Je réussis bien à m'adapter et à sentir comment réagir approprié avec des personnes (mes clients) d'origine étrangère.					
J'arrive facilement à éprouver de l'empathie pour des personnes d'origine étrangère qui ont des problèmes d'adaptation culturelle.					
Je me considère comme multiculturelle dans ma façon de voir le monde. J'ai une vision multiculturelle du monde.					

Commentaires :

Partie III

Juste pour ceux et celles qui ont participé à la formation interculturelle I ou II et I&II :

Quand est-ce que vous avez participé à la formation? _____ (mois et année)

Affirmation	1	2	3	4	5
Depuis que j'aie assisté à la formation, il m'arrive plus souvent d'éprouver de l'empathie pour les clients- arrivants qui vivent des situations difficiles.					
J'ai déjà changé mes habitudes/ mes façons de faire pour mieux aider ou communiquer avec des clients d'origine étrangère.					
Parfois je suis stressé/e si des différences culturelles apparaissent pendant le travail en communication avec des clients d'origine étrangère.					
J'ai l'impression que les relations aux clients d'origine étrangère sont plus faciles à gérer.					
Il y a plus d'échanges d'informations avec les clients d'origine culturelle différente qu'avant d'avoir participé à la formation.					
J'ai remarqué plus de réactions positives du côté de mes clients après avoir participé à la formation.					
Depuis que j'aie assisté à la formation interculturelle, je comprends mieux les problèmes de mes clients d'origine étrangère.					

Je suis plus conscient/e de ma propre culture depuis la formation interculturelle.						
Effectivement, j'ai plus de connaissance sur la culture et la situation des clients du CLSC après la formation interculturelle.						
Je n'ai pas l'impression que sur le terrain, la communication ou les relations avec les clients d'origine étrangère aient vraiment changé après avoir participé à la formation.						
La formation m'a donné envie d'en savoir plus sur mes clients.						
Il me faudrait encore une ou deux suites à la formation pour intégrer les concepts et les informations dans mes relations (communication) avec les clients d'origine étrangère.						
La formation m'a donné la possibilité d'exprimer des choses que j'avais souvent ressenties pendant des rapports avec des clients d'origine étrangère.						
Les situations de rencontres interculturelles avec mes clients sont trop complexes pour vraiment les thématiser et m'y préparer dans une formation interculturelle de deux jours.						

Remarques par rapport à la formation interculturelle : _____

BIBLIOGRAPHIE - RÉFÉRENCES

Ouvrages:

- Abdallah-Preteilles, Martine, Camilleri, Carmel, Cohen-Émerique, Margalit, (eds.), 1989: *Choc des culture: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris: Éd. l'Harmattan, p.398.
- Adler, Nancy J., 1986: *International Dimensions of Organizational Behaviour*, Boston: PWS-Kent Publishing Company, p.313.
- Bennett, Janet M., Bennett, Milton J., Landis, Dan (eds.), 2004: *Handbook of Intercultural Training.*, Thousand Oaks (California): Sage Publications, third edition, p.515.
- Bhagat, Rabi S., Landis, Dan (ecs.), 1996: *Handbook of intercultural Training.* Thousand Oaks (California), London, New Delhi: Sage Publications, second edition, p.460.
- Bollinger, Daniel, Hofstede, Geert, 1987: *Les différences culturelles dans le management : Comment chaque pays gère-t-il ses hommes?* Paris: Éd. d'Organisation, p.268.
- Brislin, Richard W., Cushner, Kenneth, Cherrie, Craig, Yong, Mahealani, 1986: *Intercultural Interactions. A practical Guide*, Beverly Hills, London, New Delhi: Sage Publications, p.336.
- Brosseau, Odette, Stoiciu, Gina, 1989: *La différence. Comment l'écrire ? Comment la vivre ? Communication internationale et Communication interculturelle.* Montréal: Éd. humanitas-nouvelle optique, p.246.
- Byram, Michael, 1997: *Reaching and Assessing intercultural Communicative Competence.* Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters LTD, p.124.

- Cohen-Émerique Margalit (ed.), Hanna, Malewska-Peyre, Hanna (ed.), Gachon, Colette (ed.), Harnoud, S., Forn, M., Hoang, J.P., Le Barz, T., Rattin, R., 1988: *Le travail social et les enfants de migrants. Racisme et identité. Recherche-Action*. Paris: Éd. l'Harmattan, p.214.
- Cohen-Émerique, Margalit, McNicoll, C., 1993, *Montréal, une société multiculturelle*, Paris: Éd. Belin.
- Demorgon, Jaques, Lipansky, Edmond Marc, 1999: *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Éd. Retz, p.349.
- Demorgon, Jaques, 1996: *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris: Éd. Anthropos. p.318.
- Dupriez, Pierre, Simons, Solange, 2002: *La résistance culturelle Fondements. Applications et implications du management interculturel*. 2^e édition, Bruxelles: Éd.de boeck, p.356.
- Fowler, M. Sandra, Mumford, Monica G., 1995: *Intercultural Sourcebook. Cross-Cultural Training Methods*, vol.1. Yarmouth, Maine: Intercutlural Press.
- Gudykunst, WB, Kim, Young Young, 1992: *Communication with strangers*, New York: Mc Graw Hill, p.304.
- Hall, Edward T., 1969: *The hidden dimension*. Garden City N.Y.: Darbeday, p.217.
- Hofstede, Geert, 1991: *Cultures and Organisations. Software of the Mind*, London: Mc Graw Hill, p. 279.
- Jensen, Arthur, Trenholm, Sarah 1992: *Interpersonal Communication*. Belmont, Californie: Wadsworth Publishing Company, p.443.
- Jovelin, Emmanuel (éd.), 2002: *Le travail social face à l'interculturalité. Comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social*. Paris: Éd.L'Harmattan, p.341.

Ladmiral, Jean-Réné, Lipiansky, Edmond Marc, 1989: *La communication interculturelle*, Paris: Éd.Armand Collin, p.318.

MC Nicoll, Claire, 1993: *Montréal. Une société multiculturelle*. Paris : Éd. Belin, p.320.

Articles et Chapitres

Altschuler, Lisa, Kachur, Elizabeth, Sussman, Nan M., 2003: *Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the intercultural development inventory*. In: Landis, Dan (ed.): International Journal of Intercultural Relations, N°27 (2003), in: www.elsevier.com/locate/ijintrel, [24.05.05], p.387-401.

Bennett, Janet M., Bennett, Milton J., 2000: *Developing Intercultural Sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity*. in: Bennett, Janet M., Bennett, Milton J., Landis, Dan, 2004: Handbook of Intercultural Training, Thousand Oaks (California): Sage Publications, third edition, p.147-161.

Berry, John W., 2004: *Fundamental Psychological Processes in Intercultural Relations*. In: Bennett, Janet M., Bennett, Milton J., Landis, Dan: Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks (California): Sage Publications, third edition, p.166-183.

Berry, John W., 1984: *Multicultural Policy in Canada: A Social Psychological Analysis*. In: Canadian Journal of Behavioral Science.16 (4): p.353-370.

Blake, Brian F., Curtis, Shannon C., Heslin, Richard: *Measuring Impacts of Cross-Cultural Training*. In: Bhagat, Rabi S., Landis, Dan (editors), 1996: Handbook of intercultural Training. Thousand Oaks (California), London, New Delhi: Sage Publications, second edition, p.165-182.

Blohm, Judith M., Fowler, Sandra M., 2004: *An analysis of methods for intercultural training*. In: Bennett Janet M. Bennett, Milton J., Landis, Dan, (eds.), 2004: Handbook of Intercultural Training, Thousand Oaks (California): Sage Publications, third edition, p.37-57.

- Bolzmann, Claudio, 1989: *Potentialités et dangers de l'approche interculturelle dans l'action sociale*. In: Jovelin, Emanuel, 1989: Le travail social face à l'interculturalité. Comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social. Paris, l'Harmattan, p.93-102.
- Brody, Sari Einy, Ferdman, Bernardo M., 1996: *Models of Diversity Training*. in: Bhagat, Rabi S., Landis, Dan (editors), 1996,: Handbook of intercultural Training, second edition, ibid. , p.282-303.
- Cohen Emerique Margalit, 2002: *L'approche interculturelle dans le processus d'aide*. In : Jovelin Emmanuel, (éd.), 2002: Le travail social face à l'interculturalité. Comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social. Paris: Éd. L'Harmattan.
- Davis, I. Olga, Nakazama, Thomas, K. Martin, N. Judith, 2000: *Current and future directions in ethnicity and methodology*. Hugh Downs School of Human Communication, Arizona State University, USA, in: Landis, Dan (ed.) International Journal of Intercultural Relations, N° 24 (2000), Revue en ligne, in: www.elsevier.com/locate/ijintrel [24.05.05], p.525-539.
- Demorgon, Jaques, 2002: *Un modèle global dynamique des cultures et de l'interculturel*. In : Jovelin Emmanuel, (éd.), 2002: Le travail social face à l'interculturalité. Comprendre la différence dans les pratiques d'accompagnement social. Paris: Éd. L'Harmattan, p82-85.
- Duyvené de Wit, Thom, Koopmans, Ruud, 2001 : *Die politisch-kulturelle Integration ethnischer Minderheiten in den Niederlanden und in Deutschland*. [L'intégration politique et culturelle de minorités ethniques aux Pays Bas et en Allemagne.] In: Klein, Ansgar, Legrand, Jupp, Leif, Thomas (eds.), Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen (NSB) [Revue de recherche Nouveau mouvements sociales], Jg: 14, N° 1, mars 2001.
- Gaitranides, Stefan, 2001: *Veränderte Aufgabenbestimmung der Migrationsozialarbeit und interkulturelle Öffnung der Regeldienste*. [Changement de la mission du travail social dans le domaine de la migration et ouverture interculturelle des 'services réglementés'] In: Weigel, Hans Georg (direct.), Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogig e.v. Frankfurt (ed.): IZA-Zeitschrift für Migration & Sozialarbeit, Ausgabe 1, 2001, p. 52-56.

- Kim, Young Yung: *Long-Term Cross-Cultural Adaptation*. In: Bennett, Janet M., Bennett, Milton J., Landis, Dan (editors), 2004: Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks (California): Sage Publications, third edition.
- Kiss-Surányi, Ildikó, 2001: *Kommunikationsbarrieren in der sozialen Arbeit mit Migranten. Drei Fallbeispiele aus einer soziologischen Untersuchung in den Ämtern des Sozialreferates München*. [Barrières de communications dans le travail social avec des migrants. Des études de cas d'une étude sociologique dans les services du « référéat social » Munique]. In: Weigel, Hans Georg (direct.), Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.v. Frankfurt (ed.): IZA - Zeitschrift für Migration & Sozialarbeit, Ausgabe 1, 2001, p.106-112.
- Körper, Karen, 2001: *Wie entsteht politische Ethnizität? Jüdische Identität und der deutsche Wohlfahrtsstaat*. [Comment se constitue l'ethnicité politique ? Identité juive et l'Etat Providence allemand.] In: Weigel, Hans Georg (direct.), Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.v. Frankfurt (ed.): IZA - Zeitschrift für Migration & Sozialarbeit, Ausgabe 1, 2001, p. 57-59.
- Manthorne, Jacque (édition), Doyle, Lisa (recherche), Forrest, Mona (directrice générale), Guindon, Nicole (coordonnatrice, révision), Lamoureux, Lorraine (Révision), 1989: *La femme immigrante, la santé et les services sociaux*. In: Intervenantes au service des immigrantes. Les femmes immigrantes en processus d'adaptation. Guide pratique d'information et de référence. Montréal, éditions communiqué'elles, p.44-51.
- Lorreyte, Bernand, 1989: *Français et Immigrés : Des Miroirs Ambigus*. In : Camilleri, Carmel (ed.), Cohen-Emerique, Margalit (ed.), 1989: Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. Paris : Éd. L'Harmattan, p.247-271.
- Morgan, Gareth, 1999: *L'organisation vue comme une culture*. In: Images de l'organisation, 2^e édition, Québec: La presse de l'Université Laval, p.115-147.
- Paige, Michael R., 1995: *Intercultural Trainer Competences*. In : Fowler, M. Sandra, Mumford, Monica G., 1995: Intercultural Sourcebook. Cross-Cultural Training Methods Volume 1. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Push, Margaret D., 2004: *Intercultural training in historical perspective*. In: Bennett, Janet M. , Bennett, Milton, Landis, Dan, 2004: Handbook of Intercultural Training. Thousand Oaks (California): Sage Publications, third edition, p.13-36.

- Rhéaume, Jacques, 2000: L'ethnicité, l'intervention et la sociologie implicite: second regard.
In : Rhéaume, Jacques, Sévigny, Robert, Tremblay, Louise, 2000 : La sociologie implicite des intervenants en contexte pluriethnique. Publication du Centre de recherche et de formation, N° 6, CLSC Côtes-des-Neiges, Montréal.
- Roth, Klaus, 2004: *Kulturwissenschaften und Interkulturelle Kommunikation: Der Beitrag der Volkskunde zur Untersuchung interkultureller Interaktionen*. [Science de la culture et communication interculturelle: Contribution des « Science des traditions populaires » aux études d'interactions interculturelles], in: Lüsebrink, Hans-Jürgen (ed.) Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive, St.Ingbert: Röhring Universitätsverlag, p.115-143.

Ouvrages de Méthodologie

- Aktouf, Omar, 1987: *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Québec: Presses de l'Université du Québec, p.213.
- Camus, Bruno 1989: *Rapports de stage et mémoires*. Paris: Les Éditions d'organisation Université, p.77.
- Deslaurieres, Jena-Pierre (direc.), 1987: *Les Méthodes de la recherche Qualitative*, Presses de l'Université du Québec Sainte-Foy, p.153.
- Laramée, Alain, Vallée, Bernard, 1991: *La recherche en Communication*. Québec: Presses de l'Université du Québec, p.377.

Informations sur Internet

- Bennett, Milton, Hammer, Mitchell, http://www.hammerconsulting.org/idi_assessment.html, [21.06.05].
- Carrefour montréalais d'information sociosanitaire (CMIS), in: Agence de Santé et des Services Sociaux à Montréal, in: http://www.cmis.mtl.rtss.qc.ca/fr/statistiques/utilisation_services/details_iclsc.html [07.04.06].

Centre-universitaire de santé Mc Gill (CUSM), Glossaire, in :
<http://www.cusm.ca/construction/documentation/pssc/15/> [07.04.06].

Citoyenneté et Immigration au Canada, in:
<http://www.cic.gc.ca/francais/qualifie/quebec/index.html> [07.03.06].

Heribert, Adam, « Kanadische Einwanderungspolitik, Fremdenfeindlichkeit und Multikulturalismus im Vergleich », [La politique de l'immigration canadienne, xénophobie et multiculturalisme- approche comparative], document issue de la bibliothèque digitale de la Fondation « Friedrich Eberhard », in :
<http://library.fes.de/fulltext/asfo/01017001.htm#E10E4> [01.07.2006].

Séminaires de Formation [au CLSC de Côtes-des-Neiges], in :
<http://www.clsscote-des-neiges.qc.ca/fr/crf/Seminaires.aspx> [18.06.06].

Statistiques Canada – n°86-613-MIF au catalogue, n°003, août 2004, in :
<http://www12.statcan.ca/english/census01/products/highlight/Ethnicity/PrintFriendly.cfm?L> [01.04.2005].

Landis, Dan (ed.): International Journal of Intercultural Relations, Revue en ligne, in:
www.elsevier.com/locate/ijintrel [24.05.2005].

http://www.ikkompetenz.thueringen.de/a_bis_z/index.htm [14.12.2004].

www.sciencedirect.com, [12.05.2005]

Autres sources

Entrevues

La formation interculturelle au CLSC. Rencontre avec J.H., conceptrice de la formation et formatrice pour les deux modules de la formation le 15.06.05 à Montréal.

Le module II de la formation interculturelle au CLSC. Rencontre avec G.C. intervenante au CLSC et formatrice du module II, le 14.05.05 à Montréal.

Rapport

Rapport d'activités scientifiques pour l'organisme subventionnaire de la formation interculturelle au CLSC, 2005:

Projet : Formation interculturelle I : ' Les mots pour dire et pour intervenir '

Formation interculturelle II : 'Connaître ses clients. Statuts, Trajectoires et vécus migratoires'. Projet de transfert et de diffusion de connaissances en milieu de pratique.

p. 21.

Citations de professeurs issues de leurs cours universitaires

Kamga, Osée dans son cours: « Méthodologie de recherches en communication », niveau baccalauréat, à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), trimestre d'automne 2003.

Lüsebrink, Hans Jürgen dans son cours : « Théorie und Praxis der interkulturellen Kommunikation » [théorie et pratique de la communication interculturelle] à l'Université de la Sarre à Sarrbruck en Allemagne, semestre d'hiver 2002.