

[Page de garde]

HEC MONTRÉAL

Enseigner les compétences interculturelles : développer la conscience de soi en tant que
porteur de culture

par
Nadine Vaillant

Anne Mesny
HEC Montréal
Directrice de recherche

Sciences de la gestion
(Spécialisation Management)

Mémoire présenté en vue de l'obtention
du grade de maîtrise ès sciences en gestion
(M. Sc.)

Juillet 2022
© Nadine Vaillant, 2022

Résumé

Ce mémoire s'intéresse aux habiletés de gestion en contexte interculturel. À partir d'une conception de l'intelligence culturelle qui fait une large place à la conscience de soi en tant que porteur de culture, nous nous demandons dans quelle mesure il est possible, à travers un cours universitaire, d'élever le niveau de conscience du soi culturel d'étudiants. Nous avons analysé les portfolios réflexifs de dix étudiants qui ont suivi le cours « Gérer en contexte interculturel » du programme de Certificat de HEC Montréal à l'automne 2021. À partir d'un cadre d'analyse qui distingue cinq niveaux de conscience (inconscience, conscience perceptuelle, conscience basse, conscience haute, méta conscience) sur trois dimensions (cognitive, affective, distinction soi autrui), nous montrons que les dix étudiants ont élevé leur conscience du soi culturel et que certaines activités pédagogiques semblent avoir particulièrement contribué à cette évolution. Ces résultats suggèrent qu'un cours universitaire peut contribuer à l'augmentation de la conscience du soi culturel d'étudiants inscrits dans le cadre de programmes de premier cycle en gestion, afin d'accroître leurs compétences interculturelles. En plus des implications pédagogiques qui en découlent, ce mémoire apporte aussi une contribution théorique notable en proposant un outil de mesure de la conscience du soi culturel. Enfin, nos résultats au sujet de la relation à l'identité et de la place de l'affect dans la relation interculturelle contribuent à la discussion sur « la bonne façon de vivre » la relation à l'autre dans la société québécoise.

Mots clés : Culture, interculturel, éducation universitaire, conscience de soi

Abstract

This thesis focuses on management skills in an intercultural context. Based on the conceptualisation of cultural intelligence that places great emphasis on self-awareness as a bearer of culture, we ask to what extent it is possible, through a university course, to raise the level of students' cultural self-awareness. We analyzed the reflective portfolios of ten students who took the university course "Managing in an intercultural context" at the HEC Montréal Certificate program in the fall of 2021. Using an analytical framework that distinguishes between five levels of consciousness (unconscious, perceptual awareness, low awareness, high awareness, meta-awareness) along three dimensions (cognitive, affective, self-other differentiation), we show that the ten students raised their cultural self-awareness and that certain pedagogical activities seem to have particularly contributed to this evolution. These results suggest that a university course can contribute to increasing the cultural self-awareness of students enrolled in undergraduate management programs, in order to increase their intercultural skills. In addition to the resulting pedagogical implications, this thesis also makes a significant theoretical contribution by proposing a tool for measuring cultural self-awareness. Finally, our results regarding the relationship to identity, and the place of affect in the intercultural relationship, contribute to the discussion on "the right way to live" the relationship to the other in Quebec society.

Keywords: Culture, intercultural, university education, self-awareness

Table des matières

Résumé.....	v
Abstract	vii
Table des matières.....	ix
Liste des tableaux et des figures	xv
Remerciements.....	xvii
Introduction.....	1
Chapitre 1 - Revue de littérature	5
1.1 Culture, cultures nationales et relations entre les cultures en situation de gestion .	5
1.1.1 La culture, lieu de construction de l'identité.....	5
1.1.2 La culture nationale : un élément culturel puissant.....	7
1.1.3 Les dynamiques culturelles en gestion.....	8
1.2 Perspectives sur la relation entre les personnes issues de cultures nationales différentes.....	10
1.2.1 Trois perspectives sur la pluralité des cultures nationales	10
1.2.2 Trois idéologies politiques pour « gérer » la pluralité culturelle	12
1.3 L'interculturel, courant de pensée et d'action.....	15
1.3.1 Les perspectives subjectiviste, interactionniste et situationnelle de la relation interculturelle	16
1.3.2 De la notion de « culture » à l'approche interculturelle	18
1.3.3 La place de l'identité dans le développement des compétences interculturelles	20
1.4 Les compétences interculturelles	22
1.4.1 Les composantes des compétences interculturelles	23
1.5 L'intelligence culturelle : mesurer et évaluer les compétences interculturelles ...	26

1.5.1 La sensibilité interculturelle (IS) et l'IDI (« Intercultural Development Inventory »).....	27
1.5.2 L'intelligence culturelle	28
1.6 Enseigner l'interculturel.....	32
1.6.1 Enseigner le culturel ou l'interculturel?	33
1.6.2 Méthodes et pratiques d'enseignement des compétences interculturelles	35
1.6.3 Philosophie d'enseignement – percevoir ce qui doit être transmis	35
1.6.4 Les méthodes pédagogiques.....	36
Chapitre 2 : Problématique et cadre d'analyse.....	41
2.1 Le cadre de la recherche : le cours « Gérer en contexte interculturel »	41
2.1.1 L'objectif : développer les compétences interculturelles	41
2.1.2 Le cadre théorique du cours	44
2.1.3 Le plan du cours	46
2.1.4 Le portfolio réflexif.....	48
2.1.5 L'outil IDI (Intercultural Development Inventory).....	50
2.2 Problématique	50
2.3 Cadre d'analyse : la dimension métacognitive de l'intelligence culturelle.....	52
2.3.1 La conscience du soi culturel	54
2.3.2 Le développement de la conscience du soi culturel	55
2.4 Mesurer la conscience du soi culturel : création d'un outil de mesure	58
2.4.1 Aspects cognitifs	60
2.4.2 Aspects affectifs	61
2.4.3 La distinction soi autrui (DSA)	61
Chapitre 3 : Méthodologie	63
3.1 L'échantillon et le recrutement des participants	64

3.2 Les données	65
3.3 L'analyse des données	67
3.3.1 Le codage des entrées des portfolios.....	67
3.3.2 La représentation graphique de l'évolution dans le temps des niveaux de conscience	74
3.3.3 Les défis du codage.....	75
3.3.4 Les enjeux de transparence et de fiabilité liés au double statut de l'enseignante-chercheure	76
3.4 La chercheure comme porteuse de culture.....	77
Nadine Vaillant à titre de porteuse de culture.....	77
Chapitre 4 : Présentation et analyse des résultats	81
4.1 Le parcours de chaque participant relativement à sa conscience du soi culturel ..	81
4.1.1 Ahmed – « Le manque d'intérêt pour les interactions interculturelles »	82
4.1.2 Stéphane – Passer outre « la peur de perdre mon identité culturelle ».....	88
4.1.3 Imen – La conscience du soi culturel marquée par une blessure identitaire ..	96
4.1.4 Mathieu – Protéger la culture québécoise	98
4.1.5 Caroline – « Je comprends mieux certaines subtilités de la chose interculturelle »	100
4.1.6 Danny – « Protéger l'identité culturelle de ma famille »	102
4.1.7 Joanie – « Je ne cadre pas dans le profil typique de la Québécoise »	105
4.1.8 François – « Le gap est énorme entre les deux orientations [réfléchir et agir]. »	107
4.1.9 Jacinthe – « Dans une interaction, il y a deux individus porteurs de culture »	109
4.1.10 Kathy – « En réalité, la culture que l'on porte est tellement plus profonde »	111

4.2 Les participants ont-ils amélioré leur niveau de conscience du soi culturel?	114
4.2.1 Le stade de l'orientation développementale du test IDI et l'écart entre les orientations développementale et perçue	118
4.2.2 Identités culturelles portées et facteurs d'intérêt.....	119
4.2.3 La distinction soi-autrui	120
4.3 Quelles sont les activités pédagogiques qui semblent les plus propices au développement de la conscience du soi culturel?	121
4.3.1 L'activité « Une histoire de service à la clientèle ».....	122
4.3.2 Le test IDI : prendre conscience de sa façon de « regarder l'interculturel »	122
4.3.3 Les théories et informations sur différentes cultures	123
4.3.4 Le fait de revisiter ses expériences vécues à la lumière des nouvelles connaissances	124
4.3.5 Le fait de nommer ses freins à la coopération.....	124
4.4 Les activités moins impactantes... ou contreproductives!	126
Chapitre 5 : Discussion et implications	129
5.1 Retour sur les résultats	129
5.1.1 Le rôle-clé de l'identité	129
5.1.2 Les conceptions et expériences antérieures de la « diversité »	130
5.1.3 La place de l'affectif	131
5.1.4 La réalité québécoise.....	131
5.2 Contributions théoriques	132
5.3 Implications pédagogiques.....	132
5.3.1 La création d'un espace sécuritaire	133
5.3.2 Les appuis conceptuels.....	133
5.3.3 Annoncer et justifier la place de l'affect	134
5.3.4 Les résultats IDI	135

5.4 Limites	137
5.4.1 Limites en lien avec le statut de la chercheure.....	137
5.4.2 Limites en lien avec l'échantillon	138
5.4.3 Limites du traitement de la différence culturelle sur le plan de la « culture nationale » seulement.....	138
5.5 Impacts sociétaux, le vivre ensemble.....	139
Conclusion	140
Bibliographie.....	143
Annexe A : le questionnaire de la dimension métacognitive de l'intelligence culturelle	149
Annexe B : Résumé du plan de cours et des objectifs d'apprentissages du cours « Gérer en contexte interculturel »	152
Annexe C : Portfolio réflexif.....	155
Annexe D : Le rapport du test IDI de Nadine Vaillant	164
Annexe E : Courriels transmis aux étudiants pour le recrutement de participants ...	166
Annexe F : Tableaux des résultats d'analyse de la progression de la conscience du soi culturel.....	168
Annexe G : L'activité E2.3 « Une histoire de service aux étudiants ».....	184
Annexe H : L'activité E6.1 « L'autre, par sa différence, joue le rôle de révélateur de qui je suis ».....	187
Annexe I : Synthèse de deux textes de Gérard Bouchard sur l'interculturalisme au Québec.....	188
Annexe J: Image résumant les 7 traits identitaires des québécois selon le livre « le Code Québec » et les liens entre ceux-ci.....	192

Liste des tableaux et des figures

Liste des figures

Figure 1 : Les trois pôles de tensions dans la gestion du pluralisme	p.12
Figure 2 : Les composantes de la compétence interculturelle	p.23

Liste des tableaux

Tableau 1 : Approches de l'évaluation de la compétence interculturelle	p.26
Tableau 2 : Les 5 stades de la sensibilité interculturelle	p.28
Tableau 3 : Les étapes pour apprendre à « négocier la réalité »	p.36
Tableau 4 : Sommaire des 7 étapes de la méthode expérientielle	p.37
Tableau 5 : les thèmes des séances du cours « Gérer en contexte interculturel »	p.47
Tableau 6 : Les principaux éléments de réflexion du portfolio	p.49
Tableau 7 : Synthèse des sous-sections de la dimension métacognitive de l'intelligence culturelle	p.54
Tableau 8 : Synthèse des définitions des niveaux de conscience.	p.57
Tableau 9 : La mesure des niveaux de conscience selon les aspects de la conscience de soi.	p.59
Tableau 9.1 – La mesure des niveaux de conscience selon l'aspect cognitif de la conscience de soi.	p.68
Tableau 9.2 – La mesure des niveaux de conscience selon l'aspect affectif de la conscience de soi.	p.70
Tableau 9.3 – La mesure des niveaux de conscience selon la distinction soi-autrui de la conscience de soi.	P.72
Tableau 10 : L'évolution de la conscience du soi culturel de Imen (P1)	p.73
Tableau 11 : Résumé du parcours de développement de la conscience du soi culturel des 10 participants	p.115
Tableau 12 : Les écarts parcourus par les participants dans leur prise de conscience du soi culturel	p.117
Tableau 13 : Résumé des activités associées à une élévation de la conscience du soi culturel chez les 10 participants.	p.121
Tableau 14 : Résumé des réponses au questionnaire d'auto-évaluation de la dimension métacognitive de l'intelligence culturelle	p.126

Liste des graphiques

Graphique 1 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Imen (P1)	p.74
Graphique 2 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Ahmed (P3)	p.82
Graphique 3 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Stéphane (P10)	p.89
Graphique 4 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Imen (P1)	p.96
Graphique 5 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Mathieu (P2)	p.98
Graphique 6 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Caroline (P4)	p.100
Graphique 7 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Danny (P5)	p.102
Graphique 8 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Joanie (P6)	p.105
Graphique 9: Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de François (P7)	p.107
Graphique 10 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Jacinthe (P8)	p.109
Graphique 11 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Kathy (P9)	p.111

Remerciements

Avant tout, je veux témoigner de ma reconnaissance à ma directrice de mémoire, Anne Mesny, qui a agi tel un véritable phare dans la tourmente tout au long de l'écriture de ce mémoire, et tout particulièrement dans les dernières semaines. Je demeure impressionnée par la qualité de ton engagement, la générosité et la pertinence de tes commentaires et ta grande disponibilité. Je te remercie de ton apport dans la qualité de l'expérience vécue.

S'offrir le privilège de vivre l'aventure d'un mémoire à cette étape d'une vie ne se fait pas sans le soutien de son entourage. Je profite de cette tribune pour remercier certains de ceux qui ont été le plus activement concernés tout en demeurant reconnaissante pour chaque commentaire d'encouragement reçu.

Je tiens à remercier d'abord et avant tout mes *Foulinis* qui ont été activement présents dès la décision d'entreprendre l'aventure jusqu'au dépôt de ce document. À Franco, qui rend tout possible: *again, you are still my best decision*. À Sofia, Stella et Francesco qui ont admirablement rempli leur part de notre entente, continuez à vous émanciper, c'est un privilège de vous accompagner. Aux *Merveilleuses* et aux Merotto pour le soutien, les bulles et le reste, avec une mention à Geneviève et Suzanne pour leur implication dans la gestion des débordements en temps de surcharge. J'ai le privilège d'évoluer dans un environnement professionnel stimulant, rempli de gens que j'admire. Je remercie mes collègues au département de management et l'équipe du programme de certificat. Votre support indéfectible m'a été précieux.

De façon plus large et moins dirigée, je pense qu'il est aussi nécessaire de remercier tous ceux qui, par leurs actions passées et présentes, m'ont permis d'avoir l'espace émotionnel, intellectuel, social et financier pour me consacrer à ce travail. Je pense en premier et avec reconnaissance à mes parents Francine et Jean-Pierre, premiers artisans de mon parcours qui ont travaillé fort pour nous paver la voie universitaire. Je pense aussi à ceux qui les ont précédés et ceux qui, plus largement, par de petites décisions courageuses ont contribué et contribuent toujours à forger cet espace sociétal privilégié, riche et diversifié où nous évoluons. *Infine, vorrei ringraziare i miei suoceri. Il vostro coraggio è un'ispirazione. A Cesidia, la cui apertura a questa nuora diversa, mi hai dato il gusto di comprendere le relazioni interculturali.*

Introduction

Depuis mes premières expériences de gestion, alors que j'étais très jeune femme, je suis fascinée par la complexité des relations humaines et par la difficulté rencontrée par certains à s'ouvrir à la différence de l'autre. Au travers de mon parcours professionnel, cette fascination a grandi et s'est muée en étonnement devant la complexité et la diversité des différences, mais aussi en incompréhension devant ce que j'interprétais comme une forme de fermeture et d'égoïsme de la part de certaines personnes.

Parallèlement, en 1998, j'ai rencontré celui qui allait devenir mon mari, porteur d'une autre culture que moi, et qui représentait plusieurs des préjugés que je portais, ce qui m'a confrontée de manière très personnelle et intense à une autre façon de voir le monde. Apprendre à voir le monde au travers de deux cultures, éduquer mes enfants au travers de deux façons « nobles » de faire les choses, m'a appris à tenter d'adopter la perspective de l'autre... tout en ayant l'effet pervers de me rendre plus intolérante face à ceux dont je perçois qu'ils n'en sont pas capables. Jusqu'au risque de me donner l'impression de présenter une ouverture à l'Autre plus grande qu'elle ne l'est réellement.

Depuis 2013, j'enseigne des cours d'habiletés de gestion au département de management de HEC Montréal, notamment des cours sur les habiletés interculturelles. Être habile signifie « s'adapter ». Les étudiants me posent inmanquablement des questions sur la gestion de la diversité, que nous ne traitons que superficiellement dans les cours que je donne. Je constate deux groupes parmi les étudiants : ceux qui me semblent capables de s'adapter à l'Autre et ceux qui semblent se refermer sur eux-mêmes et se protéger. Le même constat revient dans tous les cours que je donne, tant auprès de jeunes étudiants au premier cycle universitaire, qu'auprès d'étudiants de MBA et, de façon encore plus marquée, auprès d'apprenants plus âgés en formation continue. Or, s'adapter c'est en premier lieu savoir d'où on part et ce qui nous caractérise, pour ensuite comprendre ce que l'Autre présente de différent et ainsi adapter sa lecture de la situation et ses comportements, mais aussi poser des questions à l'Autre et rester vigilants face à ce que l'on tient pour acquis.

Lors de mon arrivée au programme de Certificat de HEC Montréal, le cours « Gérer en contexte interculturel » avait besoin d'être revu et c'est avec beaucoup d'enthousiasme que je me suis porté volontaire pour le faire. Ce cours est d'autant plus pertinent que la clientèle étudiante inscrite au Certificat est diversifiée : la grande majorité des étudiants sont actifs professionnellement dans la grande région de Montréal, qui est reconnue pour sa grande diversité culturelle. L'objectif pédagogique du cours est de donner aux étudiants, qu'ils soient des gestionnaires en fonction ou de futurs gestionnaires, des outils pour œuvrer efficacement au sein d'organisations et d'équipes qui comptent des personnes issues de diverses cultures nationales. J'ai abordé ce cours avec la conviction que la classe universitaire est un lieu idéal pour créer l'espace nécessaire aux conversations difficiles liées aux relations interculturelles et au développement des compétences interculturelles. Mon expérience du cours « Gérer en contexte interculturel » et les différentes expérimentations pédagogiques que j'y ai mené depuis la session d'hiver 2022 ont tout à la fois renforcé et mis à l'épreuve cette conviction de pouvoir, dans le cadre d'un cours, développer les habiletés interculturelles des étudiants. Comme nous le verrons plus loin, une des difficultés que j'ai rencontrée lors des premières versions de ce cours est le fait que l'étudiant, tout en acquérant de nouvelles connaissances face à l'altérité, ne pouvait les mettre en pratique judicieusement puisqu'il ne comprenait pas en quoi cela correspondait à une différence face à lui-même. Les étudiants semblaient croire que, pour gérer habilement l'Autre, ils devaient connaître sa réalité, son histoire et sa culture. Si, pour être habile, il faut s'adapter et que pour s'adapter, il faut savoir d'où l'on part, comment être habile sans comprendre là d'où on part culturellement?

Ce sont donc avant tout mes préoccupations d'enseignante soucieuse de transmettre aux étudiants le contenu le plus pertinent et le plus utile possible qui sont à l'origine du présent mémoire, conjuguées à mon expérience et mon intérêt personnels. Mon intérêt de chercheuse a été suscité, d'une part, par le constat que la littérature faisait mention de la nécessité de « bien se connaître » avant de débiter une relation interculturelle, ce qui est aussi le cas pour le développement des habiletés de gestion, mais sans en dire beaucoup plus sur cet aspect de l'intelligence culturelle et, d'autre part, par mon envie d'aller « vérifier », au-delà de mon ressenti d'enseignante, si mon cours avait les impacts souhaités sur les étudiants.

Ainsi, dans ce mémoire de maîtrise, je chercherai à mieux comprendre dans quelle mesure il est possible, dans le cadre d'un cours universitaire et dans le contexte interculturel du Québec, de développer chez les étudiants la conscience de soi en tant que porteur de culture, dans l'objectif d'accroître leurs habiletés de gestion interculturelles.

Les dernières décennies ont été marquées par une montée de la prise de conscience des inégalités, par un intérêt grandissant pour la gestion de l'équité, de la diversité et de l'inclusion (GEDI), ainsi qu'une augmentation de la diversité dans les équipes de travail. Les problèmes découlant de ces réalités sont liés à deux éléments distincts et très reliés (Huber et Reynolds, 2014) : la présence d'inégalités d'une part, les défis de compréhension entre des individus s'identifiant à différents groupes culturels, d'autre part. C'est le second problème auquel le cours « Gérer en contexte interculturel » prétend s'attaquer, sans sous-estimer bien sûr l'importance du premier. Ainsi le cours, ainsi que cette recherche, portent sur les habiletés de gestion entre des personnes issues de cultures différentes, et non pas sur les enjeux d'EDI qui sont en amont de cette gestion. Ce focus sur le développement d'habiletés de gestion et la capacité à comprendre la perspective de l'autre ne peut qu'enrichir la compréhension des débats présents dans la vie publique et donc la participation citoyenne.

Le mémoire se décompose comme suit. Nous présentons dans le premier chapitre une revue de littérature autour de la rencontre interculturelle, de l'enseignement des compétences interculturelles, ainsi que la prise de conscience de soi. Nous présentons ensuite, dans le second chapitre, le cadre de la recherche, soit le cours « Gérer en contexte interculturel », ainsi que la problématique et le cadre d'analyse que nous utiliserons. Dans le chapitre suivant, nous présentons la méthodologie utilisée. Le quatrième chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse des résultats. Enfin, dans le cinquième et dernier chapitre, nous discutons ces résultats et dégageons leurs implications théoriques et pratiques.

Chapitre 1 - Revue de littérature

Afin de mieux comprendre comment les méthodes pédagogiques utilisées dans le cours « Gérer en contexte interculturel » influencent l'acquisition de compétences interculturelles, nous avons recherché des réponses dans des écrits nous éclairant à la fois sur l'impact de la culture sur les individus et leurs relations, particulièrement en situation de gestion, mais également sur la façon de transmettre les compétences nécessaires à cette bonne gestion. L'enseignement des habiletés de gestion en contexte interculturel est un sujet qui bénéficie d'une littérature riche et diversifiée, nous avons dû prioriser cette revue de littérature en cohérence avec la réalité des étudiants que nous rencontrons dans nos cours. Nous avons débuté par l'exploration des impacts de la culture sur les individus, puis sur les relations entre les personnes. Nous avons ensuite exploré l'approche interculturelle et deux façons de mesurer les habiletés interculturelles pour terminer par une revue de littérature plus axée autour de l'enseignement des compétences interculturelles.

1.1 Culture, cultures nationales et relations entre les cultures en situation de gestion

Le gestionnaire est de plus en plus souvent confronté à des situations de gestion qui impliquent des individus issus de cultures diverses, ce qui l'amène à composer avec des perceptions et des relations de travail basées sur des assises différentes des siennes, qui se rencontrent et peuvent parfois s'entrechoquer. Le gestionnaire a pour mission de limiter au maximum les effets négatifs des différences culturelles et d'optimiser le travail ensemble.

1.1.1 La culture, lieu de construction de l'identité

Selon l'UNESCO (2013, p.10), la culture est « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérise 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. » La culture regroupe donc un ensemble lié de façons de penser, de sentir, et d'agir, plus ou moins formalisées, qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent d'une manière à la fois symbolique et objective à fédérer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. Cette culture commune et partagée contribue à la construction de l'identité des individus, à leur interprétation de ce qui est noble ou non, ainsi qu'à la « bonne façon » de voir, de faire et d'analyser les choses (Cohen-Emerique, 2011; Deardorff, 2009; Varela 2019).

La culture est à la fois « quelque chose d'institué qui appartient à une “communauté” [...] mais également un processus dynamique façonné par des choix individuels. » (Beacco, Byram, Coste et Flemming, 2010, p. 5). L'individu se construit donc dans sa culture et l'influence également par ses actions quotidiennes. Ainsi, les cultures ne sont pas une série de « réalités fixes » mises les unes à côté des autres, mais résultent plutôt d'un entrecroisement de réseaux d'identifications multiples, fixes, fluides et dynamiques (Beacco, Byram, Coste et Flemming, 2010). Par conséquent, les caractéristiques et les constats étudiés, en rapport à une culture, à un moment donné, ne sont pas définitives puisque déjà en cours de changement, au moment-même de l'observation.

Le Conseil de l'Europe (2014) a organisé la culture selon trois composantes: la composante matérielle (nourriture, outils, vêtements, ...), la composante sociale (la langue, la religion, les comportements, ...) et la composante subjective, qui « renvoie aux croyances, aux normes, à la mémoire collective, aux attitudes, valeurs, discours et pratiques qui servent de cadre de référence aux membres du groupe pour concevoir le monde, lui donner un sens et entretenir des relations avec lui. » (Huber et Reynolds, 2014, p. 13). Moins visible et donc moins évidente à prendre en considération, c'est surtout cette troisième composante « subjective » qui a le potentiel de complexifier les communications et les relations professionnelles entre individus issus de cultures diverses ou différentes.

C'est donc au travers des communautés et des individus qu'elle fréquente qu'un individu construit son identité consciente et inconsciente. L'identité consciente « ... renvoie à

l'idée qu'une personne se fait d'elle-même et aux aspects de soi qu'elle considère comme significatifs et importants. » (Huber et Reynolds, 2014, p.13) Cette identité fait référence aux qualités personnelles, aux rôles interpersonnels, aux éléments biographiques et à l'appartenance à différentes communautés.

L'identité inconsciente, quant à elle, renvoie plutôt à la partie subjective de la culture qui influence, non seulement notre interprétation, de ce qui est bien ou mal, mais également la façon dont on « regarde » les choses, ainsi que nos outils et nos perspectives. Cela complexifie non seulement la compréhension de la différence, mais aussi la prise de conscience de cette complexité.

L'identité peut être individuelle ou collective puisque l'une influence l'autre. Kim (2009) propose de se concentrer sur l'identité individuelle, lors du développement des compétences interculturelles, en opposition aux identités de groupe. En effet, en privilégiant l'axe de l'identité individuelle, cela permettrait de participer plus efficacement dans les échanges interculturels. La construction de l'identité individuelle limiterait ainsi les attributs « Nous » vs « Eux » ce qui permettrait de faciliter la cohésion puisque le consensus civique, relativement simple dans la vision d'une société diversifiée mais cohésive, est sérieusement remis en question par celui qui défend une identité de groupe à l'exclusion de toutes les autres.

La culture « nationale » n'est qu'un type de culture parmi d'autres puisque chaque individu appartient à une diversité de « communautés », chacune associée à une « culture ». À titre d'exemple, citons la culture de métier, de génération (âge), d'orientation sexuelle ou de genre. Une même personne sera influencée par plusieurs groupes qui présentent aussi des degrés d'hétérogénéité internes. La culture nationale est cependant une culture particulièrement importante et c'est sur celle-ci que nous nous concentrerons dans ce mémoire.

1.1.2 La culture nationale : un élément culturel puissant

Les cultures nationales sont apparues, vers la fin du 18e siècle, faisant suite à la création et à la montée en importance des États-nations, qui valorisaient alors la volonté d'un peuple plutôt que celle d'un souverain, favorisant ainsi l'émergence d'une culture

nationale. Elles se sont construites par l'imposition d'une langue commune, mais surtout par la mise en valeur d'une « histoire » et de mythes partagés collectivement, qui expliquent et supportent « la bonne façon » d'être et de faire au sein d'un État-nation (Chanlat, Davel et Dupuis, 2008). La mondialisation et les nombreux courants migratoires ont contribué à une augmentation des contacts entre les individus porteurs de cultures nationales différentes, voire contradictoires.

L'effet de la culture nationale, sur la construction de l'identité des personnes, a un effet moins visible mais généralement plus important que celui d'autres cultures, comme la culture organisationnelle, par exemple. La culture nationale se manifeste principalement au niveau inconscient des valeurs, alors que la culture organisationnelle a un effet « visible » sur les pratiques organisationnelles (Mansaray et Mansaray Jr, 2020).

Selon Bartel-Radic (2009), une meilleure habileté à gérer la diversité de cultures nationales facilite la gestion des individus porteurs d'autres formes de diversité. Bennet (2017) note qu'en améliorant sa sensibilité à la diversité, issue des cultures nationales, on améliore aussi sa sensibilité à d'autres diversités, telle que la diversité des orientations sexuelles ou de générations.

1.1.3 Les dynamiques culturelles en gestion

La rencontre entre individus, porteurs de cultures nationales différentes, influence un grand nombre d'éléments de gestion, que ce soit sur le plan des relations personnelles ou professionnelles. Dans une perspective professionnelle, nommons la rencontre interorganisationnelle, lors des relations d'affaires (partenariats, négociations, marketing et vente à titre d'exemple) ou intra-entreprise, ainsi que dans le cadre de la gestion des ressources humaines. C'est d'ailleurs dans ce cadre, et dans le contexte de l'expatriation, que la compétence interculturelle a d'abord été abordée en gestion (Black et al., 1991). Elle y est définie « comme un critère important pour l'adaptation du cadre international ou expatrié » (Black et al., 1991, p.326). La compétence interculturelle favorise les interactions réussies au sein d'une même entreprise (Bartel-Radic, 2009; Ralston et al., 1995). Au sein des équipes de travail, de nombreuses études démontrent les effets positifs de la diversité (performance, créativité, ouverture), ainsi que les difficultés qui en

découlent, surtout au niveau de la communication (Pépin, 2018; Bruna, 2011; Robert Demontrond et Joyeau, 2009).

Au sein d'une équipe de travail, les personnes sont toutes porteuses d'une culture subjective. Dupuis (2013) propose trois grandes dynamiques culturelles, dans les équipes de travail, en fonction du nombre de personnes et des cultures nationales dont elles sont porteuses. La dynamique sociale, dite de « domination culturelle », témoigne d'un environnement de travail où la majorité des individus est porteuse d'une même culture nationale et où se retrouvent seulement quelques individus, porteurs d'autres cultures. Dans ce cadre, les dangers de discrimination, de tentative d'assimilation et d'exclusion exigent une gestion qui inclut, en plus de la communication interculturelle, des outils tels que des politiques de gestion de l'équité, de la diversité et de l'inclusion (GÉDI) et la sensibilisation des individus, particulièrement ceux qui sont porteurs de la culture majoritaire.

La dynamique sociale de type « confrontation culturelle », quant à elle, est caractérisée par la présence de deux cultures nationales dominantes, entrant en interaction. Dupuis (2013) illustre cette réalité lors des fusions d'entreprises originaires de cultures nationales différentes. Afin de limiter les malentendus et le repli des individus, sur leur propre groupe d'appartenance, et pour favoriser la communication interculturelle, des outils peuvent être employés tels que la synergie de Adler (Davel, Dupuis et Chanlat 2009). Cette dernière propose une méthode intéressante, en 4 étapes, largement basée sur la communication, permettant de créer une synergie et un espace partagé entre les individus porteurs de cultures différentes.

Le troisième type de dynamique culturelle, dite de « minimisation culturelle », est caractérisé par la présence de personnes issues d'un grand nombre de cultures nationales (pluriethnicité), dont aucune ne représente la majorité des membres d'un groupe. Ainsi, on pourrait retrouver neuf personnes porteuses de cultures nationales distinctes, ce qui tend à relativiser les différences et à diminuer le nombre de confrontations ouvertes. Cette dynamique permet de multiples petites interactions favorisant des modifications de perspectives. Il est cependant intéressant de noter que Dupuis (2013) souligne le manque

de données, par rapport à ce qui se passe réellement dans les entreprises, où cette réalité domine puisqu'elles ne reflètent pas la majorité des milieux professionnels montréalais (Dupuis 2013).

1.2 Perspectives sur la relation entre les personnes issues de cultures nationales différentes

La culture forge notre façon de « regarder » le monde. Elle guide notre jugement quant aux éléments que nous devrions considérer comme prioritaires, « bons » ou « moins bons » dans notre lecture, notre analyse et notre jugement d'une situation. De plus, comme notre culture influence la création de notre identité, interroger la vision qu'elle nous donne du monde supposerait une remise en question de notre identité propre. Ainsi, par son impact, sur notre cadre de référence et notre protection de notre image de nous-même, elle complexifie d'autant la lecture de la rencontre interculturelle.

La mondialisation a donné lieu à plusieurs cadres de réflexion quant au rôle que la culture prend au sein des entreprises internationales, notamment en ce qui a trait aux différences culturelles et à la réconciliation des conséquences de celles-ci (Rifaat, 2021). Ces « façons de regarder » la pluralité culturelle ont un impact tant en supra de l'idéologie politique que dans son expression concrète.

1.2.1 Trois perspectives sur la pluralité des cultures nationales

Convergence : les différences culturelles disparaissent en faveur de l'homogénéité

La perspective de la « convergence culturelle » propose qu'au fur et à mesure que les pays s'industrialisent et participent à la mondialisation, leurs façons de faire convergent vers un modèle unique, qui tend à se présenter sous celui du modèle néo-libéral. Ainsi, dans un contexte d'affaires, les caractéristiques culturelles locales cèdent leur place à une sorte de « consensus mondial ». Les entreprises qui ne s'y adaptent pas pourraient connaître un déclin (Rifaat, 2021). Du point de vue de la cohabitation des diversités culturelles, une culture dominante, créée par la « loi du plus fort » prendrait ainsi toute la place, rendant

inutile toute adaptation ou gestion des diversités, ainsi que toute protection des différences.

Divergence : les différences culturelles demeurent ou s'accroissent

Contrairement à la précédente, la perspective de la « divergence culturelle » pose prioritairement le regard sur les différences entre les cultures. Celles-ci l'emportent sur un prétendu système de valeurs « mondiales ». En conséquence, les nations divergeraient sur le plan culturel, et ce malgré l'intégration économique internationale (Rifaat, 2021).

Cette perspective se veut descriptive, mais elle contribue à la création de la dynamique « Nous » vs « Eux » et peut ainsi participer à la création de préjugés. Elle est associée à ce qui est décrit comme la « catégorisation » ou la description des différences et accentue le regard celles-ci plus que sur les points de similitudes ou de rencontre entre les expressions des différentes cultures. La prédominance de cette perspective de divergence, au XXe siècle, s'accocie parfois à un regard sur la « culture » vs l'approche interculturelle (Abdullah-Prechteille, 2006) et est illustrée par les travaux de Hofstede, Trompenaas, Iribarne et, plus récemment, ceux d'Erin Meyer dans son livre « 8 clés pour travailler à l'international ». Cette façon de voir a guidé le développement des compétences culturelles, qui ont été mises en avant, dans des contextes d'expatriation comme étant importantes à développer.

Crossvergence : les différences génèrent de nouvelles cultures hybrides

Finalement, la perspective de la « crossvergence culturelle » propose que, dans un contexte de mondialisation, les entreprises et leurs membres développent des cultures hybrides, nées d'un « dialogue » continu entre valeurs mondiales et locales, entre cultures qui sont influencées par les différentes appartenances culturelles. Cette perspective « non binaire » insiste sur la manière dynamique dont les cultures se forment et se renouvellent dans des conditions différentes (Rifaat, 2021). La culture étant une construction collective en constante évolution, elle n'est pas figée dans le temps et la rencontre avec l'Autre aura donc pour effet de modifier la culture que nous portons. Cette façon d'aborder la culture, si on l'extrapole à l'extrême, rend les descriptions des différences entre les cultures

nationales difficilement utilisables (puisqu'elles sont en mouvances constantes) et limite l'utilisation des principes de l'interculturel dans la gestion de l'altérité.

1.2.2 Trois idéologies politiques pour « gérer » la pluralité culturelle

Les sociétés, particulièrement les sociétés dites occidentales, ont véhiculé et appliqué différentes conceptions idéologiques et sociopolitiques de la gestion des relations entre les personnes issues de la diversité culturelle (Cohen-Emerique, 2015). Les idéologies politiques sont tributaires du regard porté sur l'altérité (Bartel-Radic, 2009).

Selon De Briey (2013), les modèles politico-idéologiques de gestion du pluralisme comprennent 3 pôles de tension que nous avons illustrés dans la Figure 1 : les droits individuels, la préservation de la pluralité culturelle et la préservation de la cohésion sociale. De la priorité accordée à un pôle spécifique, par rapport aux autres, et de la définition de ceux-ci, découlent trois courants idéologiques qui se côtoient dans les sociétés occidentales contemporaines : le multiculturalisme, l'interculturalisme et le modèle républicain d'intégration.¹

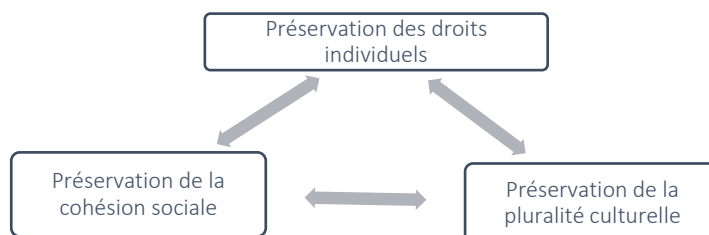


Figure 1 : Les trois pôles de tensions dans la gestion du pluralisme

Avant de définir ces trois courants, notons qu'ils visent tous une « intégration des individus, de toutes les cultures », une valorisation des relations entre les porteurs de cultures différentes et qu'ils revendiquent aussi une orientation égalitaire et une façon positive de penser la pluralité² (Brauer et al., 2012).

¹ La séparation en trois idéologies distinctes ne se retrouve pas de façon constante ni uniforme dans la littérature consultée. De façon générale, l'idéologie multiculturelle et l'idéologie d'intégration républicaine s'opposent puisqu'elles « [...] divergent dans leurs approches : l'une défend la reconnaissance des identités et l'autre l'élimination des catégories psychologiquement construites qui pourraient se référer aux diverses appartenances et origines. »¹ Alors que l'interculturel, qui priorise la cohésion sociale, reconnaît les deux tout en diminuant l'importance (Kamiejski, Guimond, De Oliveira, Er-Rafiy & Brauer, (2012).

² Il importe de mentionner que ces termes (multiculturalisme, interculturel et républicain) sont polysémiques. Dans le cadre actuel, nous les utiliserons et les expliquerons à titre de « conception politico idéologique des modalités de coexistences de la diversité

Le modèle multiculturel (multiculturalisme)

Le multiculturalisme prône « la coexistence de communautés culturelles différentes, avec la liberté, pour chacun, de maintenir sa culture. C'est l'appartenance à une communauté qui prime, au nom de la reconnaissance nécessaire des différentes minorités ethniques. » (Cohen-Emerique, 2015, p.10). Ce modèle privilégie le pôle de la préservation de la pluralité culturelle (voir Figure 1). Le multiculturalisme ne fait pas que « constater la diversité des conceptions de la vie bonne » (De Briey, 2013, p.3), il amène une multiplicité des espaces culturels, en parallèle les uns des autres. Ce courant idéologique est dominant aux États-Unis (Chanlat, Davel et Dupuis, 2008), au Canada anglais ainsi qu'au Royaume-Uni (Cohen-Emerique, 2015, p.11).

Le modèle républicain d'intégration

De façon générale, la pensée républicaine est caractérisée par une recherche d'émancipation des individus, dans une perspective de liberté-autonomie, où chacun s'impose, à soi-même, les exigences de sa propre raison, tout en faisant le constat de l'interdépendance des individus (De Briey, 2013). Le point de regard initial, du modèle républicain d'intégration, est l'individu non pas comme membre d'une communauté culturelle, mais comme entité, ayant une responsabilité sociale, par rapport à l'effet de son émancipation sur le bien commun : « le citoyen est l'unité de base de la République, avec comme conséquence que seuls les individus et non les communautés [sont] reconnues et intégrées » (Brauer et al., 2012, p.51). Ce modèle priorise ainsi le pôle des droits individuels (cf. Figure 1). Ainsi, sans renier l'impact de la culture, le modèle républicain prône plutôt la délibération intersubjective, qui devient une forme d'exercice collectif de la raison (De Briey, 2013). On ne reconnaît donc pas les sous-parties de la société, mais les individus qui, par leur participation, créent cette société. La France est un bon exemple de ce modèle.

culturelle au sein d'une même société » et situerons leurs définitions dans le contexte québécois et des sociétés qui l'influencent. (Voir Cohen-Émerique, 2015 p.10)

Le modèle interculturel (interculturalisme)³

Le modèle interculturel part de l'idée que « la tolérance et le respect à l'égard des individus et des groupes de cultures différentes ne peuvent exister que par une meilleure connaissance mutuelle » (Cohen-Emerique, 2015, p.11). Bouchard présente le modèle interculturel, comme une approche de gestion de la diversité ethnoculturelle, qui prône un « terrain d'entente » entre l'assimilation (un des dangers du modèle républicain d'intégration) et la segmentation (un des dangers du modèle du multiculturalisme). Le pôle priorisé est celui du maintien de la cohésion sociale (cf. Figure 1), ce qui « exige de favoriser les interactions, entre les communautés culturelles » (De Briey, 2013, p.13), de même que les échanges et les compromis. Ce modèle de gestion du pluralisme suppose une ouverture réelle à l'hybridation des différentes cultures, en diminuant l'importance des perspectives dites « divergente » et « convergente », dans une optique d'enrichissement mutuel des cultures. Il se veut aussi, au moins, en partie, une réponse au « phénomène de ressac » constaté dans de nombreuses sociétés occidentales (De Briey, 2013, p.14), où les membres de la culture dominante se sentent menacés par la diversité culturelle et les accommodements dont certains individus bénéficient, tout en rassurant les minorités, quant à leur non-assimilation.

Ce modèle reconnaît l'individu et l'influence de la culture sur celui-ci, sans prioriser la communauté d'appartenance, et en reconnaissant, tout autant, la culture de la majorité, que celles des minorités mais aussi la culture commune. Pour cela, il prône la création d'« espaces de rencontre, de dialogue, de négociation qui rendront possible le respect et la reconnaissance d'individus ou de groupes porteurs d'héritages différents, conditions qui favoriseront l'émergence de “représentations coconstruites” » (Pagé, 2011, cité dans Cohen-Emerique, 2015, p.11). C'est ce modèle qui prime au Québec.

³ White et Gratton (2017) rapportent que le mot « interculturel » est « source de malaises » tant dans sa définition que dans les pratiques qui en découlent. Ils dénotent une différence à faire entre le champ de recherche interculturel et l'utilisation dans la pratique professionnelle. Ils dénotent aussi trois utilisations du terme : La réalité sociale (l'interculturalité) de la mixité des personnes d'origines culturelles/ethniques diverses ; L'orientation idéologique politique (l'interculturalisme) « ensemble de principes et de constats qui composerait un modèle de la gestion de la diversité au Québec » (p. 11) ; Un courant de pensée et d'action (l'interculturel) qui permettrait entre autres une « réflexion approfondie sur les conditions de rencontre pluriethniques. »

De ces façons de regarder la relation entre les individus, porteurs de culture, de perspectives et d'idéologies différentes, s'ajoutent des courants de pensées, quant aux façons de réfléchir à l'interculturel.

1.3 L'interculturel, courant de pensée et d'action

Ce courant de pensée est né, aux États-Unis, dans le champ de l'anthropologie, entre autres par les travaux de Hall en 1959 (Bartel-Radic, 2009), des suites de la seconde guerre mondiale et de l'augmentation de l'implication américaine dans les contacts internationaux (Deardorff, 2009). Les travaux de Hall, destinés à améliorer la communication entre les Américains et leurs collaborateurs, issus d'autres cultures, se sont concentrés autour de la compréhension entre les personnes et du développement de compétences de communication interculturelle. Il ne s'agit pas de penser l'interculturalité uniquement au travers du traitement des minorités, mais de la considérer à partir du niveau individuel, quelle que soit l'appartenance culturelle (Maroelli, 2018).

Abdallah-Pretceille (1986) remet en question la place de l'interculturel, entre le pluralisme culturel et le multiculturalisme, d'un point de vue théorique et conceptuel. Elle positionne plutôt l'interculturel comme essentiellement en lien à une pratique, ou plus exactement à un ensemble de pratiques, qui sont mises en œuvre afin de répondre à des problèmes de terrain : « Ce qui caractérise donc "l'interculturel", c'est justement cette imbrication dans les problèmes sociaux et éducatifs. Il ne s'agit pas d'une abstraction, au contraire, au cœur des dysfonctionnements sociaux, et donc politiques "l'interculturel" suscite controverse et polémique. » (Abdallah-Pretceille, 1986, p.27) L'interculturel impose une ouverture des individus à une hybridation de leur propre culture. Ainsi, « l'interculturel ne correspond pas à une donnée objective, il n'est que le résultat d'une démarche, d'une analyse qui confère, [...] à l'objet, au phénomène étudié et observé un caractère interculturel. » (Abdallah-Pretceille, 1986, p.29) L'interculturel est habité non pas par un contenu, mais par une démarche, il ne serait donc pas possible de l'inscrire dans une norme, encore moins dans une taxonomie. « L'originalité, la plus marquante du discours interculturel, n'est sans doute pas la théorie interculturelle elle-même, mais la

position méthodologique, la manière d'aborder un certain nombre de problèmes » (Abdallah-Pretceille, 1986, p.30).

L'interculturel peut alors se définir comme un courant de pensée, qui porte son attention non pas sur la culture de « l'autre », mais bien sur les deux porteurs de cultures et surtout sur la relation entre (inter) ceux-ci (Abdallah-Pretceille, 2006). Cette relation renvoie à trois dimensions et perspectives (Cohen-Emerique, 2011) : subjectiviste, interactionniste et situationnelle.

1.3.1 Les perspectives subjectiviste, interactionniste et situationnelle de la relation interculturelle

La perspective subjectiviste

Toute rencontre interculturelle implique deux individus, qui sont chacun porteurs de leur culture, et qui se sont approprié cette culture, au travers de leur propre subjectivité. Chaque individu est donc porteur de sa culture de façon unique et subjective puisqu'il l'a reçue, nuancée et modifiée, en fonction de différents facteurs. « On ne rencontre pas une culture [...], mais un individu ou des groupes qui mettent en scène leur culture. » (Cohen-Emerique, 2011, p.12). Les groupes n'entrent pas en relation, les individus le font (Spitzberg et Chagnon 2009).

Cette subjectivité suppose donc un travail de recherche de neutralité, lors de la relation interculturelle, de la part de chaque sujet-acteur. Ceci est d'autant plus important si cette personne est en situation d'observation ou d'autorité, puisqu'elle devra prendre en compte sa propre subjectivité lorsqu'elle observe et analyse la situation. La neutralité ne sous-tend pas une négation de sa propre culture, mais une reconnaissance maîtrisée de celle-ci (Abdallah-Pretceille, 1986).

Pour Abdallah-Pretceille (1986), la reconnaissance de la dimension subjectiviste permet de répondre à une triple exigence. Elle évite la tendance à la démarche classificatrice, ajoute de la nuance dans le discours, en multipliant les perspectives, ce qui permet de gérer les préjugés tout en relativisant ses modèles mentaux et ses savoirs, et permet finalement de reconnaître que tout acte, qu'il soit de nature cognitive, relationnelle,

affective, pratique ou éducative, est posé et s'inscrit dans un réseau d'intersubjectivités (Abdallah-Pretceille, 1986, p.30).

La perspective interactionniste

Dans la relation interculturelle, l'autre est différent par rapport à moi, mais pas de façon absolue. Il ne s'agit pas de qualifier sa différence, mais de reconnaître la différence existante entre nous. « L'interculturel implique de reconnaître qu'il y a deux acteurs en présence, moi et autrui, et non un seul : l'étranger. » (Abdallah-Pretceille, 1986, p.31) « Toute mise en question de l'autre ne peut qu'être doublée d'un questionnement sur le moi [...] Cette perspective interactionniste redéfinit la différence, non comme une donnée naturelle, ni comme un fait objectif à caractère statistique et érigé de façon absolue, mais comme un rapport dynamique entre deux identités. » (Abdallah-Pretceille, 1986, p.56) C'est ici que prendront place les relations entre les personnes porteuses de cultures différentes. C'est dans cet espace que se travaille la communication interculturelle et la capacité des individus de s'ouvrir à l'autre.

La perspective situationnelle

La troisième dimension positionne la rencontre puisque « les cultures ne se développent pas dans des espaces aseptisés, elles sont actualisées dans un temps, un lieu marqué par l'histoire, l'économie et le politique. » (Abdallah-Pretceille, 1986) La perspective situationnelle prend de l'importance, dans la relation interculturelle, selon trois angles distincts. Dans un premier temps, elle considère la situation dans le sens large de l'environnement politico-socio-économique et temporel dans lequel la relation se déroule et qui, lui-même, est porteur non seulement de la situation actuelle, mais de l'histoire et des effets des événements de cette histoire sur les héritiers des situations antérieures.⁴ Ensuite, dans un plan plus « méso », elle inclut la situation dans laquelle se déroule la relation interculturelle, telle, à titre d'exemple, la culture d'entreprise, la pandémie de 2020-2022 ou la situation économique, dans le cadre d'une situation de gestion. Enfin,

⁴ Ainsi, elle est aussi tributaire des conséquences de l'histoire telle les anciennes dyades opprimés-opprimeurs (ex. : Algériens et Français) ou les événements marquants historiquement tels les attentats du 11 septembre 2001, les deux référendums au Québec ou plus récemment, aux U.S.A, les circonstances entourant la mort de George Floyd.

notons l'importance de la situation plus ponctuelle dans laquelle ladite relation se déroule (relation d'autorité, gestion du pouvoir, ...).

Ainsi, la perspective exercera une double influence, à la fois sur la construction de l'identité des porteurs de cultures et sur l'expression de la culture à un moment déterminé.

1.3.2 De la notion de « culture » à l'approche interculturelle

Abdallah-Pretceille (2006) argue que le concept de culture n'est plus adéquat pour traiter de la diversité. En effet, dans un monde qui cherche à intégrer la complexité de la gestion des différentes diversités (multiappartenance culturelle, multi facteurs d'influences, cultures autres que nationales, mutations, hybridations, individualisations des comportements, des normes et des liens), la « culture » comme objet défini est un concept trop rigide. La culture, comme entité indépendante, ne peut plus répondre aux besoins de compréhension dans les relations entre les cultures. En effet, elle doit être contextualisée et ce sont plutôt les « fragments culturels » qui prennent de l'importance et attribuent une signification, puisque chaque individu choisit les aspects de sa culture qui seront, pour lui, significatifs et leur attribue des significations subjectives, selon les spécificités des situations. En choisissant plutôt de se concentrer sur l'espace entre les individus, le « paradigme interculturel est la voie qui tente la pensée hybride et hétérogène. » (Abdallah-Pretceille, 2006)

Abdallah-Pretceille propose une analyse, dans le cadre pédagogique, qui se transfère de façon éclairante, dans la réalité d'un gestionnaire, remettant en question la responsabilité de la personne en position d'autorité. S'il est attendu que celle-ci adapte son message à la personne porteuse d'une culture différente de la sienne, peut-on s'attendre à ce qu'un individu, détenant de l'autorité, connaisse toutes les cultures et leurs subtilités diverses ? Si le gestionnaire doit adapter sa gestion aux différentes cultures, comment s'assurer de créer un environnement mobilisateur où tous trouveront du sens et une synergie d'équipe ? Si l'adaptation se fait, selon des prémisses culturelles fixes, comment éviter les préjugés ? Maintenir le regard sur la culture comme une entité indépendante risque de diriger celui-ci plus spécifiquement sur les différences individuelles, les exceptions et les minorités. Ceci pourrait avoir comme conséquence de limiter la cohésion, tout en risquant de donner

l'impression de se concentrer, de prioriser et de faire « trop de place » aux minorités. Cette optique peut stimuler l'opposition entre le « nous » et le « eux » et entraîner les « effets ressacs » constatés dans diverses sociétés occidentales, qui sont liées à la défense d'identités menacées (ou perçues comme telles), de résistance à l'intégration et à l'hybridation. La relation interculturelle est donc une responsabilité partagée, puisque le travail d'analyse et de connaissance s'applique autant aux autres qu'à soi-même (Abdallah-Pretceille, 2006). Dans cette approche, la culture est vue comme une série d'actions ainsi qu'une construction, et non comme un objet fini.

Bennett (2009) présente la différence entre le culturel et l'interculturel, par la façon de regarder l'interaction. Ainsi, en regardant au travers d'une « carte des cultures », on se concentre sur la généralisation culturelle, au travers des aspects anthropologiques, linguistiques ou du cadre psychologique. Cependant, lorsque l'on utilise plutôt une carte interculturelle, le regard se concentre sur l'interaction et il est alors possible de se concentrer sur le développement de méthodes d'intégration des valeurs, croyances et comportements (Bennet, 2009). Ladite « carte interculturelle » propose d'inclure un système de positionnement culturel, « où suis-je, où suis-je face à l'autre, quelle est cette distance puis agir » de façon quotidienne, dans nos vies.

Selon Abdallah-Pretceille (2006), l'approche interculturelle est plus pragmatique. En effet, puisque la culture est en constante mouvance, et que ses signes visibles sont polymorphes, leurs interprétations sont directement liées à la perception, ce qui rend l'utilisation de l'approche, qui y est liée, difficilement adaptée à une situation concrète. En opposition, l'interculturel, dans ses trois dimensions, se base plus sur « la manière dont les individus utilisent les traits culturels » (Abdallah-Pretceille, 2006, p.480), ce qui permet une utilisation plus efficiente.

Ce qui est particulièrement propre à l'approche interculturelle est donc que la reconnaissance de la « différence de l'autre » ne passe pas par la connaissance de la culture de l'autre. Elle dépend plutôt de la reconnaissance de l'« Autre » comme « non soi » et à titre d'humain, différencié de soi, ainsi que par la compréhension de l'espace d'interrelation qui devient, par l'aspect subjectif, de l'appropriation de la culture, un

espace d'intersubjectivité. L'identité étant définie comme « [...] le sens qu'une personne a de qui elle est et les auto-descriptions auxquelles elle attribue une signification et une valeur. » (Beacco, Byram, Coste et Flemming, 2009, p. 5), elle permet donc la reconnaissance du soi comme humain différencié.

1.3.3 La place de l'identité dans le développement des compétences interculturelles

Dans cette sous-section, nous traiterons de l'identité individuelle et non de l'identité culturelle qui « [...] désigne les aspects de l'identité communs aux personnes appartenant à une certaine culture, qui, envisagés globalement, les distinguent des membres d'autres cultures. » (l'UNESCO, 2013, p11) Puisque les « forces mêmes qui diminuent les frontières physiques font resurgir les notions d'identité comme un moyen puissant de différencier, de diverger et même de dénigrer d'autres personnes culturellement et ethniquement différentes. » (Kim 2009, p.53 traduction libre de l'auteure) cela accentue l'importance de traiter de ces concepts dans une perspective de rencontre interculturelle.

Kim (2009) propose deux théorèmes pour expliquer comment l'identité influe sur le développement de compétences interculturelles. Ainsi, deux orientations identitaires faciliteraient la participation constructive d'un individu aux relations interculturelles : les aspects inclusif et sécurisée.

Dans un premier temps, plus l'orientation identitaire d'un individu est inclusive, plus sa capacité à s'engager dans des relations interculturelles coopératives est grande. Une identité inclusive génère des « barrières plus larges » qui permettent à un grand nombre d'individu de s'y retrouver. Cette orientation implique un cheminement sur un continuum de changement adaptatif d'un caractère monoculture à un caractère de plus en plus complexe et inclusif (Kim 2009). La tendance, largement observée et constatée, qu'ont les individus à s'auto-catégoriser et à catégoriser les autres, comme étant inclus ou exclus d'un groupe, a un impact non négligeable sur les bases motivationnelles et cognitives des comportements interculturels. En effet, dans une tentative de faciliter sa compréhension du monde, l'humain tend à séparer les gens en catégories et à percevoir ceux qui sont externes à son groupe d'appartenance comme étant des « [...] éléments indifférenciés, dans une catégorie sociale unifiée et non en tant qu'individus. » (Kim, 2009, p.55) Toute

appartenance à un groupe identitaire est aussi influencée par les biais inhérents aux fonctionnements des groupes.⁵ Afin de s'approprier une identité plus inclusive, Kim propose deux processus transformationnels inter reliés : l'individualisation qui renvoie à « une définition claire de soi et de l'autre, en tant que non soi comme individu et non à titre de membre d'un groupe » et l'universalisation, qui est un « processus de cognition synergique né d'une prise de conscience du caractère relatif des valeurs et de l'aspect universel de la nature humaine ».

Ensuite, plus l'orientation identitaire individuelle d'un individu est sécurisée, plus sa capacité à s'engager dans des relations interculturelles coopératives est grande. « Le niveau de sécurité de l'identité d'un individu reflète de façon globale, le niveau de la « force l'ego » d'un individu, ce qui lui permet de réagir à une situation stressante avec sang-froid tout en conservant des pensées claires et rationnelles. » (Kim 2009, p.57 traduction libre de l'auteure). Le concept de « sécurité », dans son identité, permet une certaine flexibilité, c'est-à-dire qu'un individu peut la « fléchir » et faire preuve d'empathie sans se sentir attaqué et sans perdre son intégrité, sa créativité ou son efficacité (Kim, 2009, p.57). Les individus démontrant un sentiment d'efficacité personnel plus élevé (Bandura, 2002) sont plus en mesure de faire preuve de compétences interculturelles et de les développer, puisque ce sentiment permet une meilleure internalisation du développement, c'est-à-dire que lorsque son identité est suffisamment sécurisée, l'individu sera en mesure de faire une meilleure appropriation des compétences acquises. (Brislin, MacNab et Worthlev, 2012).

Dans l'analyse d'une situation, il importe de reconnaître le représentant de la majorité comme étant aussi un porteur de culture, sinon l'on risque de donner l'impression de retirer à cet individu, membre de la majorité, le droit à son identité, voire à sa différence, ce qui peut créer ou nourrir un phénomène ressac (Ragoonaden, 2011).

⁵ Kim (2009) propose cette liste en page 55: biais au sein du groupe, engagement (motivation) au sein du groupe, loyauté au sein du groupe et discrimination des individus hors du groupe.

1.4 Les compétences interculturelles

La dissonance culturelle est une dissonance cognitive, causée par un manque de compréhension des défis de communication, liés à la culture. Elle peut être causée par des éléments de surface telles la langue et sa syntaxe mais peut aussi être liée à des éléments inconscients et profonds telles l'illustration d'une valeur ou la « bonne façon » de faire.

Les compétences interculturelles sont des compétences individuelles *soft*, non liée à un métier et donc transversales. Le besoin perçu de compétences interculturelles « *trouve son origine dans le constat que les différences culturelles créent une distorsion, dans le modèle classique de la communication interpersonnelle : le message envoyé par l'émetteur est interprété par le récepteur selon ses propres codes culturels, ce qui modifie le sens du message.* » (Bartel-Radic, 2009, p.12). Puisque le sujet des relations interculturelles a suscité de nombreuses recherches de domaines différents dans les dernières années, de nombreux modèles (plus de 50) se retrouvent dans la littérature. D'un auteur à l'autre, il y a une grande variabilité dans la conceptualisation des compétences interculturelles (Gagné-Beland et Arcand 2021).

Spitzberg et Changnon (2009) proposent cinq types de modèles de compétences interculturelles : les modèles de compositions (qui présentent des listes de caractéristiques), les modèles co-orientés (selon le ou les objectifs à atteindre), les modèles développementaux (qui sous-tendent une évolution dans le temps), les modèles d'adaptation (plus axés sur des relations en dyades) et les modèles causaux (qui cherchent à prédire). Pour illustrer nos propos, nous présenterons 3 exemples de modèles. Le modèle « Facework-based » de Ting-Toomey et Kurogis (1998) est un modèle de composition qui dit que pour agir, de façon habile, lors de situation interculturelle, les individus doivent agir sur quatre dimensions interreliées soit les connaissances, les compétences, les habiletés d'interactions et la pleine conscience. Le modèle de « Maturité interculturelle » de King et Baxter Magolda (2005) est un modèle développemental qui illustre le cheminement vers la maturité en trois stades qui se font dans une perspective cognitive, intrapersonnelle et interpersonnelle. Enfin, le modèle de « Compétences communicatives interculturelles » de Deardoff (2006) qui observe les effets de prédispositions

d'adaptation, des effets de ces adaptations, ainsi que des conditions du contexte sur la relation entre les deux porteurs de culture.⁶

Spitzberg et Changnon (2009) concluent que les différents types de modèles présentent de nombreuses similitudes (de façon très large, les cinq éléments omniprésents sont la motivation, les connaissances, les habilités, le contexte et les résultats), mais aussi de nombreuses différences et faiblesses (les aspects émotionnels ne sont pas discutés, le concept d'adaptabilité est non défini et les différentes théories ont un biais anglo-saxon).

Un consensus émerge néanmoins autour de ce qui constitue les compétences interculturelles, qui renvoient à un ensemble de compétences et de caractéristiques cognitives, affectives et comportementales favorisant une interaction efficace et appropriée, dans une variété de contextes culturels (Bennet, 2009, p.122). La connaissance culturelle se distingue donc de la compétence interculturelle, cette dernière impliquant la capacité à mettre habilement en action les connaissances culturelles. Les aspects affectifs et comportementaux sont fondamentaux (Bennet, 2009, p.123). Bennett (2009) compare les compétences interculturelles à un système de positionnement s'apparentant à un GPS, alors que les compétences culturelles seraient plutôt une carte routière.

1.4.1 Les composantes des compétences interculturelles

Bartel-Radic (2009) tente de répertorier les différentes définitions des compétences interculturelles utilisées dans la littérature et en conclut que celles-ci sont diverses et parfois contradictoires. Elle propose une définition en trois parties : compétence interculturelle, culturelle et multiculturelle, résumée dans la figure suivante :

⁶ Les trois exemples et les explications sont tirés de Spitzberg et Changnon (2009), les traductions des titres des modèles sont de l'auteur.

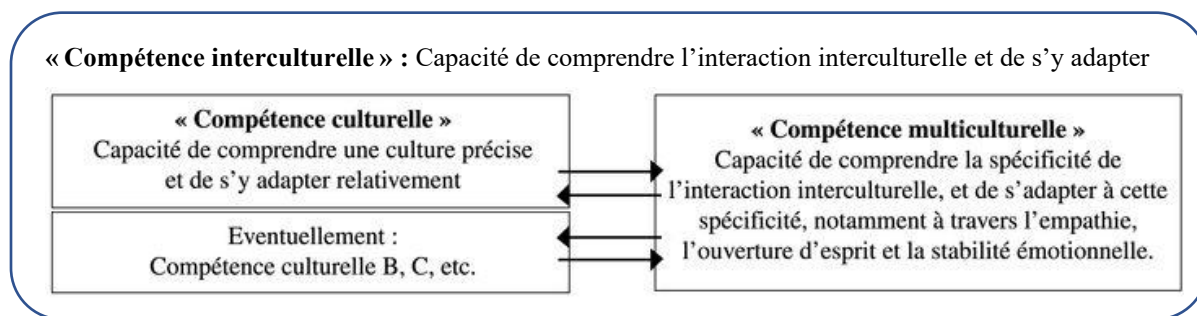


Figure 2 : Les composantes de la compétence interculturelle

Les compétences culturelles

Les compétences culturelles renvoient à « la capacité de comprendre une culture précise et de s'y adapter relativement, en élargissant son spectre d'interprétation et d'action » (Bartel-Radic, 2009, p.7), sans remettre en question sa propre perspective ou sa lecture. Une personne qui est compétente socialement, dans un contexte culturel différent du sien, aura développé sa compétence culturelle, dans cette culture particulière. Cette compétence est donc spécifique à un contexte et elle permet de s'adapter, par exemple, dans une situation de gestion, dans un autre pays ou, dans une perspective plus personnelle, de s'adapter à la réalité d'un autre.

La compétence culturelle étant liée à une culture en particulier, elle n'est pas transférable d'une culture à une autre. Pour devenir compétent dans une troisième culture, l'individu devra développer une seconde compétence culturelle. Ainsi, la compétence culturelle est axée vers la culture pour laquelle la compétence est développée et non sur la personne qui s'adapte : « La compétence culturelle est la capacité de générer des stratégies d'action efficaces inconsciemment, alors que la compétence interculturelle est la capacité d'explorer son propre répertoire et de construire activement une stratégie appropriée. » (Bartel-Radic, 2009, p.14)

Ragoonaden (2011) fait ressortir que « [...] très souvent, l'éducation à la diversité interculturelle se limite à la compréhension des éléments et des représentations superficielles de la culture ciblée », ce qui correspond à la transmission ou au développement de compétences culturelles.

Les compétences multiculturelles

La compétence multiculturelle est « une capacité d’entrer dans un contexte et d’en sortir, et une capacité de maintenir une cohérence interne, à travers cette variété de situations » (Bartel-Radic, 2009, p.9). Ce type de compétence pourrait être lié à des traits de personnalité comme l’empathie, l’ouverture d’esprit, la stabilité émotionnelle, l’esprit critique face à soi et le sens de l’observation, ainsi qu’à la capacité de percevoir l’autre comme différencié et comme différent de soi, ce que Besche-Richard, El Bouragui, et Rossignol, (2021) identifient comme la distinction soi-autrui.

Les compétences interculturelles

Les compétences interculturelles, selon Bartel-Radic (2009), sont composées, entre autres et non exclusivement, des compétences culturelles et multiculturelles interreliées et facilitant le développement l’une de l’autre. Deardorff propose un modèle dynamique qui inclut trois groupes d’éléments dans les compétences interculturelles, : les connaissances et compréhensions, les habiletés et les attitudes. Ceci implique qu’un observateur est en mesure de se représenter l’autre et sa perception, non pas dans le cadre culturel de l’observateur (ou les réalités sociales qui lui sont communes), mais plutôt en tenant compte de la représentation de l’Autre (sa façon de se voir) qui est propre à sa culture. Ainsi, les compétences interculturelles sont des habiletés à gérer la diversité et non la différence, et devraient permettre de penser, en tenant compte des ambiguïtés et des, alors que les formations axées purement sur les aspects des compétences culturelles seront suffisantes seulement si les porteurs, de ladite culture, agissent selon les normes et exemples de la formation (Abdallah-Pretceille, 2006).

Hammer, Bennett et Wiseman (2003) positionnent la compétence interculturelle comme une habileté à être efficace, dans un contexte défini par la diversité des cultures, ainsi que la capacité de reconnaître, d’accepter, d’interpréter et de s’adapter à des comportements et des significations différentes. Il s’agit de la définition que nous retiendrons dans le cadre de ce travail.

1.5 L'intelligence culturelle : mesurer et évaluer les compétences interculturelles

Les compétences interculturelles étant multidimensionnelles et complexes, elles sont d'autant plus difficiles à mesurer. Bartel-Radic (2009) répertorie quatre différentes approches pour évaluer les compétences interculturelles et spécifie que le choix de la mesure doit être fait en lien avec les intentions liées à la prise de mesure (besoins de recrutement ou d'évaluation d'un individu par une entreprise, besoin de s'autoévaluer afin de s'améliorer et besoin de se documenter en lisant des travaux de recherches (voir Tableau 1).

Approche	Avantages	Inconvénients	Contextes dans lesquels l'approche est bien appropriée
Performance passée	Facilité d'évaluation, appréciation de situations réelles, vécues.	Performance et compétence ne sont pas la même chose : d'autres facteurs que la compétence influencent la performance. Difficulté de comparaison à grande échelle.	Entreprise – sélection ou évaluation
Verbalisation de la compétence interculturelle	Tient compte de la singularité de la compétence interculturelle	Subjectivité. L'évaluateur doit lui-même être expert dans le domaine interculturel pour pouvoir évaluer la compétence	Recherche – méthodes qualitatives Entreprise – sélection et évaluation
Assimilateur de culture	Situations concrètes qui font appel aux connaissances et capacités d'interprétation de l'individu et lui demandent de se positionner.	Evalue des connaissances plus qu'une compétence. Evalue des déclarations d'intention, pas une action réelle.	Entreprise – sélection ou formation Enseignement / apprentissage Recherche – méthodes quantitatives et mixtes
Echelles de mesure de traits de personnalité	Facilité d'utilisation à grande échelle Objectivité	Vision réductrice et standardisée de la compétence interculturelle. Certaines échelles sont de faible qualité méthodologique.	Entreprise – sélection Recherche – méthodes quantitatives

Tableau 1 – « Approches de l'évaluation de la compétence interculturelle » tirée de Bartel-Radic 2009) p. 13.

L'intelligence culturelle, que nous exposerons en détail, un peu plus loin, dans ce mémoire, et la sensibilité interculturelle sont toutes deux répertoriées dans le quatrième groupe. Il importe de souligner que le libellé de « *Échelles de mesures de traits de personnalités* » dans ce tableau, est plutôt nommé « *Échelles de mesure de la compétence interculturelle* » dans le texte. Nous retiendrons cette dernière appellation, en cohérence avec le fait que l'intelligence culturelle et le test de sensibilité culturelle qui sont présentés ci-après, ne répertorient pas des traits de personnalité.

1.5.1 La sensibilité interculturelle (IS) et l'IDI (« Intercultural Development Inventory »)

Le « Modèle de développement de la sensibilité interculturelle (MDSI) » issu des travaux de Bennett (1986) est une séquence de stades au travers desquels une personne se déplace et évolue au cours de l'acquisition de compétences et grâce à ces acquisitions. L'objectif est de passer d'une compétence communicationnelle, dans sa propre culture, vers une compétence « entre les cultures » (Kim, 2018). Dans ce modèle, les compétences interculturelles sont décrites comme la production de comportements choisis selon le niveau de sensibilité interculturelle. La première version du MDSI a été développée par Bennett et comptait 6 stades. Suite à des travaux subséquents et d'un transfert de propriété à Dr Michell R. Hammer en 2009, un cheminement en 5 stades a été commercialisé sous l'abréviation IDI pour « *Intercultural Development Inventory* ».

Élaboré sur vingt ans d'observations et de recherches et basé sur le modèle de développement de la sensibilité interculturelle (DMIS), l'IDI repose sur un cadre théorique qui explore les attitudes, les progressions et les régressions. (Ragoonaden, 2011) Sa validité reconnue (Kim et McKay-Semmler, 2017) permet, entre autres, de faire une évaluation, avant et après, un programme de formation. « En raison de son fondement théorique, de la validité de ses critères scientifiques et de sa structure développementale, l'IDI est reconnu pour son utilisation dans un contexte éducatif. » (Bennett, Bennett et Landis, 2004; Klak et Martin, 2004 ; Paige, 2004 ; Straffon, 2001).

Les cinq stades reflètent la capacité à percevoir et donc à agir, avec complexité, dans une culture autre. La description de l'expérience, vécue dans ce stade, illustre cette structure perceptuelle, face à l'altérité, alors que le nom du stade témoigne plutôt des défis rencontrés dans celui-ci. Les deux premiers stades sont dits « ethnocentriques » : l'expérience vécue est perçue au travers d'une perception de sa propre culture comme plus centrale à la réalité. Les deux derniers sont qualifiés de « ethno-relatifs », puisque l'expérience y est vécue au travers du fait que toutes les cultures sont des alternatives possibles pour organiser la réalité. Le troisième stade : la minimisation est un stade de transition variable entre ces deux modes de perception. Le tableau 2 résume les 5 stades.

Stade	Nom	Structure de perception (mécanisme perceptuel) face à la relation d'altérité
1	Déni	→ L'« autre » est perçu comme présentant une vague différence face au groupe. → La complexité de sa culture étant de beaucoup inférieure à la nôtre. → Le porteur de ce stade ne « reconnaît pas » l'existence de différences culturelles. Il ne démontre aucun intérêt face à l'idée de différence culturelle et possiblement même une réaction hostile à celle-ci.
2	Polarisation	→ L'autre est perçu comme plus complexe que dans le stade 1, mais hautement stéréotypé. → C'est le stade du « nous » vs « vous ». → Le porteur de ce stade pourrait être hostile aux porteurs de la culture identifié comme « vous ». → La culture de l'autre est perçue comme inférieure dans le stade polarisation-défense et supérieure dans le stade polarisation inversée.
3	Minimisation	→ Les différences sont minimisées et l'accent est mis sur les similitudes réputées plus importantes. → Ce stade permet une « tolérance » entre les personnes de cultures différentes. → Ce stade tend à avoir pour effet d'ignorer les différences culturelles profondes et de minimiser leur impact, en conséquence, il peut faire place à des conflits larvés. → La similitude des expériences est tenue pour acquise. Les porteurs de ce stade pourraient croire que leur expérience est partagée par tous. :
4	Acceptation	→ Ce stade permet de percevoir la culture de l'autre comme étant aussi complexe que la sienne et à égalité dans tous les sens, tout en étant différente. → Les porteurs de ce stade tendent à démontrer une grande curiosité face aux autres cultures. → Les porteurs de ce stade ont de la difficulté à faire des choix éthiques et il leur est facile de commettre des erreurs d'adaptation. → Ils témoignent d'une recherche d'exploration des différences qui ne sont plus perçues comme menaçantes. → Il y a une volonté réelle de s'informer et non pas de confirmer les préjugés. → Acceptation des cadres de référence culturellement différents du sien
5	Adaptation	→ Le mécanisme perceptuel en est un de « perspective taking » et/ou d'empathie. → La capacité à faire des changements de contexte permet de vivre l'expérience au travers de la culture de l'autre. → Le porteur de ce stade peut faire des choix éthiques selon la situation. → La personne se sent appropriée et peut avoir des comportements authentiques et adaptés.

Tableau 2 : Les 5 stades de la sensibilité interculturelle : Synthèse de l'auteure à partir des principales sources suivantes : Rangoonaden, 2011), Bennett, M. J., & Hammer, M. (2011) et 2021, Varela 2019)

Le mouvement entre les différents stades se fait surtout en modifiant le regard que l'individu porte sur la relation d'altérité, les compétences interculturelles étant conceptualisées comme un phénomène développemental (Deardorff, 2009). La perception devient de plus en plus complexe : plutôt que de voir le non soi, comme une entité non différenciée, l'individu sera en mesure de percevoir la complexité de la construction de l'Autre mais aussi des relations aux et entre les Autres. Cette complexité se rapprochera éventuellement de la complexité avec laquelle sa propre culture est vécue, ce qui permet d'avoir des relations plus complexes avec une personne porteuse d'une autre culture.

1.5.2 L'intelligence culturelle

L'intelligence culturelle se positionne comme une forme complémentaire d'intelligence (distincte de l'intelligence cognitive, de l'intelligence sociale ou de l'intelligence émotionnelle) qui expliquerait les différences dans la façon dont les gens vont accepter la

diversité culturelle et réussir à s'en accommoder dans leur milieu professionnel dans des environnements interculturels. Elle se définit par la capacité d'un individu à fonctionner efficacement dans des environnements culturellement diversifiés (Joh, Mor et Morris, 2013) et à s'adapter, avec succès, à de nouveaux contextes culturels. Le concept d'intelligence culturelle (Linn et Van Dyne, 2008) est utilisé, dans la littérature, pour mesurer la maîtrise des compétences interculturelles. C'est un outil de mesure, de plus en plus utilisé (Linn et Van Dyne, 2009), puisqu'il a été démontré qu'une personne possédant une intelligence culturelle plus élevée est plus habile en situation de gestion interculturelle. (Joh, Mor et Morris, 2013). L'intelligence culturelle est malléable et peut être améliorée par la formation, l'expérience et l'éducation. (Linn et Van Dyne, 2009). Alors que l'IDI mesure « comment les personnes conçoivent les différences culturelles » (Deardorff, 2009), l'intelligence culturelle mesure quant à elle « la capacité d'un individu à s'adapter avec succès à de nouveaux environnements culturels » (Linn et Van Dyne, 2009).

L'intelligence culturelle (QC) se divise en quatre dimensions interreliées, mais indépendantes : la métacognition, la cognition, la motivation et les comportements. Puisque les quatre dimensions de l'intelligence culturelle ne sont pas directement corrélées entre elles, elle doit donc être considérée comme un concept multidimensionnel. Selon Varela (2019), l'intelligence culturelle (QC), qui est habituellement utilisée comme un modèle agrégé, devrait être séparé par dimensions. En effet, il a été démontré que la variance des composantes des compétences est plus efficace que le concept général, pour prévoir une adaptation des comportements.

La dimension métacognitive

La métacognition est définie comme la capacité à penser à ce que l'on pense ou à penser à penser, ce qui comprend les processus de surveillance et d'ajustement de ses pensées mais également les stratégies développées au fur et à mesure de l'acquisition de nouvelles compétences (Varela, 2019). Elle permet de prendre conscience du niveau de ses capacités et de planifier ses actions. La métacognition culturelle permet d'être conscient des différences culturelles des autres (Varela, 2019) et d'interpréter l'environnement, en ayant conscience du fait, que les autres peuvent le percevoir au travers d'autres outils

d'interprétation ou d'autres filtres. Les gens, avec un niveau métacognitif élevé, auront tendance à avoir une perspective ethno-relative du monde (Varela, 2019).

La dimension métacognitive permet donc de développer de nouvelles stratégies exécutives et de réfléchir, pendant l'interaction, ajustant ainsi ses connaissances culturelles (dans le sens d'en acquérir, de les intégrer et de les faire évoluer) et ses comportements pendant l'interaction même et en lien avec la situation. De plus, la prise de conscience des perspectives possibles, durant ladite situation, (surtout en prenant le temps de réfléchir à comment l'autre pourrait percevoir la situation, selon sa culture et sa réalité) (Bouragui, Besche-Richard et Rossignol, 2021) permet de promouvoir la coopération interculturelle. Ceci est encore plus vrai concernant les individus ayant initialement un niveau assez bas de métacognition culturel (Mor, Morris et Joh, 2013). De plus, seule la dimension métacognitive aurait un impact sur l'amélioration des comportements (Mor, Morris et Joh, 2013). La dimension métacognitive a un impact direct sur le développement des trois autres dimensions (Linn et Van Dyke, 2009). Il a été démontré qu'elle a un impact direct sur les habiletés, en situations interculturelles (Varela, 2019; Chin-Loy, Creque et Gooden, 2011). À cet effet, rapportons les propos de Hall, au sujet d'une interaction interculturelle : « Pour lui, m'avoir compris aurait signifié réorganiser sa pensée... renoncer à son lest intellectuel, et peu de gens sont prêts à se risquer à une démarche aussi radicale. » (Mor, Morris et Joh 2013, traduction de l'auteure).

La dimension cognitive

Cette dimension se concentre sur le processus cognitif présent dans une relation interculturelle. Elle comporte les connaissances, les normes, les pratiques ou les conventions des différentes cultures qui ont été transmises par l'éducation et les expériences individuelles. C'est donc une illustration du niveau de culture, d'un individu, face à un environnement culturel. Cela implique la connaissance de soi et des paramètres de la situation, dans laquelle l'individu s'est construit, à titre de porteur de culture et comme faisant partie d'un contexte culturel, mais également de l'environnement. Cette dimension nécessite aussi la connaissance des aspects universels de la culture et des différences entre les différentes cultures.

Bien que reconnue comme importante et formant souvent la base des formations en lien avec l'interculturel, cette dimension ne fait pourtant pas l'unanimité. Ainsi Mor, Morris et Joh (2013) démontrent, dans leur première étude, qu'une meilleure connaissance de la culture de l'autre ne permet pas nécessairement un meilleur comportement de coordination interculturelle.

La dimension motivationnelle

Cette dimension concerne la capacité à diriger son attention et son énergie, vers le fonctionnement, dans des situations interculturelles, mais aussi l'apprentissage du mode de fonctionnement approprié (Linn et Van Dyne, 2009). Cela induit deux éléments à considérer : nos attentes face à notre capacité en vue d'accomplir, avec succès une tâche mais également la valeur qui est associée à l'accomplissement de celle-ci. Ainsi, les individus, ayant des niveaux de motivation élevés, vont consacrer beaucoup d'énergie à l'apprentissage, en se basant sur leurs intérêts intrinsèques (Deci et Ryan, 1985) et ce, avec confiance dans l'efficacité interculturelle (Bandura, 2002). La dimension motivationnelle du QC prédit d'ailleurs des comportements augmentant l'intégration (Mor, Morris et Joh, 2013).

La dimension comportementale

La dimension comportementale repose seulement sur les aspects « visibles » des interactions, en contexte interculturel. Elle concerne surtout la capacité à utiliser les bons comportements, aux bons moments et, s'illustre par les aspects verbaux et non verbaux, lors d'une interaction, avec des gens de différentes cultures et adaptés au contexte culturel. Puisque, lorsque l'on interagit avec d'autres individus, il nous est impossible d'avoir accès à leurs pensées latentes (réflexions, émotions, motivations), notre attention doit, et va se porter, vers leurs comportements (ce qu'ils font ou disent). Cette dimension se divise en trois éléments : les éléments spécifiques des comportements, la démonstration de règles gouvernant les échanges et le sens attribué à certains aspects non verbaux.

Selon Varela (2019), la dimension métacognitive du QC prime dans le développement des compétences interculturelles, suivie par la dimension cognitive.

Pour mesurer l'intelligence culturelle, le « Cultural Intelligence scale » (CQS) est utilisée depuis 2005. Il s'agit d'une échelle de mesure, basée initialement sur 20 questions, validant les quatre dimensions. Dans sa thèse de doctorat, publiée en 2017, « Élaboration et validation d'une version francophone de *l'Expanded Cultural Interlligence Scale* » Alexandre Gagné-Deland propose une version adaptée, à la réalité québécoise, de la plus récente version de cet outil (Gagné-Deland, 2017). Le CQS est composé de 20 items séparés entre les quatre dimensions théoriques (métacognitive, cognitive, motivationnelle et comportementale) qui sont en corrélation les unes avec les autres. Le CQS élargie (E-CQS) permet une analyse, plus précise et plus nuancée, basées sur des échelles distinctes pour chacune des treize sous-dimensions.

1.6 Enseigner l'interculturel

L'intégration de l'interculturel dans la formation est aujourd'hui à envisager « à tous les niveaux des systèmes d'éducation formelle, informelle et non formelle » (UNESCO, 2013 p.28). L'enseignement supérieur, dernière étape avant l'entrée dans le monde professionnel, est directement impliqué. Ainsi, en 2008, le Conseil de l'Europe invitait l'université à former des « intellectuels interculturels » pouvant jouer un rôle actif dans la vie publique (Delorme 2018).

Depuis quelques dizaines d'années, un champ conceptuel, riche de discussions, s'est développé en Didactique des Langues autour des notions d'interculturel ou de pluriculturel, mais aussi de celles d'identité, d'altérité et de diversité. (cf. Coste, Moore & Zarate, 1997 ; Byram, 2003 ; Beacco et al. 2010). D'autres domaines, comme le travail social (Rachedi et Pierre 2007) et les sciences de la gestion, ont aussi développé leurs champs d'expertise dans l'enseignement des compétences interculturelles (MacNab, B., Brislin, R., & Worthley, R. 2012, Bennett 2009, Varela 2009, Kim 2010, 2008)

Rachedi et Pierre (2007) constatent les limites de la formation à l'interculturel dans les universités et Gagné-Deland et Arcand (2021) font le même constat pour la formation en entreprise. Les premiers dénoncent la composition plutôt homogène des groupes, les

références épistémologiques occidentales, et un enseignement qui est souvent considéré comme « extérieur au parcours et aux expériences individuels des étudiants et des professeurs » (Rachedi et Pierre, 2007, p.75). On constate donc qu'il s'agit finalement d'un enseignement essentiellement théorique, technique et essentialiste et qui, de plus, ignore l'aspect polysémique. L'accent y est plutôt mis sur les compétences culturelles et nettement moins sur les compétences interculturelles. Les étudiants ont tendance à attendre des « recettes », alors que « la connaissance et la compréhension de l'autre et le traitement de la différence se font aussi à partir de la réflexion sur sa propre identité. » (Rachedi et Pierre, 2007, p.75).

1.6.1 Enseigner le culturel ou l'interculturel?

Le danger de transmettre surtout des compétences culturelles est la folklorisation des interactions (Akkari, 2002) et la création de stéréotypes (Gagné-Deland et Arcand 2021). Il est aussi, très peu réaliste, de penser que de telles compétences soient en mesure d'aider à la gestion dans un contexte interculturel puisque cela demanderait une connaissance de la culture de l'Autre et donc de toutes les cultures. Dans une perspective de gestion, cela produirait un double effet négatif : en premier lieu celui de transmettre une responsabilité démesurée au gestionnaire qui, devrait être en mesure de comprendre les implications induites par les caractéristiques de multiples cultures, mais cela amènerait aussi le risque pour les apprenants de les instituer en tant que « prototypes » de leur culture d'appartenance (Abdallah Prechteille 1997). Par ailleurs, il est de plus en plus difficile d'identifier une « culture – contact » en raison de la subjectivité de l'appropriation, des hybridations ainsi que du caractère dynamique des cultures. Ces approches se sont aussi révélées moins efficaces, lorsque les individus portent des cultures éloignées les unes des autres (Brislin, MacNab et Worthley, 2012).

Quand on parle d'interculturel, « ...il ne s'agit pas de penser l'interculturalité uniquement au travers du traitement des minorités, mais de la considérer, à partir du niveau individuel, et, quelle que soit l'appartenance culturelle. » (Maroelli, 2018, p.3) Il faut donc envisager l'éducation à l'altérité comme un outil, pour l'intégration des gens issus de l'immigration ou porteurs d'une différence culturelle, mais aussi comme une compétence individuelle, qui permet de mieux interagir et travailler avec d'Autres. Dans cette perspective, « ...elle

permettrait de penser un enseignement à l'altérité qui dépasse l'obligatoire co-présence d'individus d'origines culturelles différentes.» (Maroelli, 2018, p. 4) Ainsi, une compréhension de l'interculturel, comme étant avant tout une base de la compréhension de soi comme "porteur de culture", est la base de tout projet pédagogique visant à "enseigner" l'interculturel: « *The understanding of other people requires that one work on oneself in order to avoid lapsing into a projection and a game of mirrors or into a form of experimental tautology, where teacher, consciously or otherwise, simply reproduces what already exists* ». (Abdallah-Pretceille, 2006, p. 477)

Dans son projet pilote, Ragoonaden (2011) évalue la compétence interculturelle, chez 12 étudiants, en formation initiale de français langue seconde et l'observe en situation de pratique. Elle conclut en jugeant pertinent d'augmenter la compétence interculturelle, pour optimiser l'apprentissage de futurs étudiants. Selon elle, « la compétence interculturelle permet de mieux comprendre l'altérité, d'établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et toute nouvelle expérience de l'altérité, de jouer un rôle de médiateur entre les participants à deux (ou plus) groupes sociaux et leurs cultures et de contester des aspects généralement considérés comme allant de soi, au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. » (Ragoonaden, 2011, p.101).

Le projet pédagogique en est un de rencontre et d'échange entre individus et non un projet d'acquisition de connaissances de la culture de l'autre et de compétences interculturelles. Les avantages d'enseigner les compétences interculturelles sont multiples. Notons qu'elles permettent d'augmenter la compréhension, elles diminuent l'impression de « devoir aider » ceux qui portent une autre culture, qu'elles atténuent le repli et les craintes face aux interactions, ainsi que la peur de se tromper et elles augmentent l'efficacité des équipes de travail grâce à de meilleures capacités d'adaptation. Éduquer les gens à l'interculturel permet de préparer et de mieux intégrer chacun, au niveau horizontal et relationnel. (Maroelli, 2018, p.6) Ainsi, les compétences interculturelles sont en même temps en périphérie et transversales des compétences professionnelles.

1.6.2 Méthodes et pratiques d'enseignement des compétences interculturelles

Hofstede a dit en 2003 qu'une grande partie de la culture ne peut être apprise à partir d'un livre... [et que le] 21^e siècle aura besoin de beaucoup de créativité, de la part de personnes développant des théories et des pratiques d'enseignement, pour la gestion interculturelle (cité par Brislin, MacNab et Worthley, 2012). On parle ici d'une nouvelle culture pédagogique, qui est liée à la formation même des enseignants. Elle nécessite à la fois des compétences formelles et des compétences informelles, à transmettre de façon explicite ou implicite aux étudiants. L'enseignement à l'interculturel passe non seulement par le contenu des cours ou des approches pédagogiques, mais aussi par la façon dont la personne qui enseigne comprend et ressent l'interculturel et en sa capacité à accepter une vulnérabilité humaine (Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002; Antal et Friedman, 2008).

La difficulté à définir le concept de compétences interculturelles complexifie la construction d'une liste de compétences ou de connaissances à transmettre (Page et Goode 2009) et entraîne une très grande diversité de philosophies, méthodes et activités pédagogiques. Pour les besoins de cette revue de littérature, nous relaterons trois façons de concevoir l'enseignement des compétences interculturelles, dans le cadre du premier cycle universitaire et présenterons quatre groupes de méthodes pédagogiques.

1.6.3 Philosophie d'enseignement – percevoir ce qui doit être transmis

Une première approche limite l'enseignement de l'interculturel à la transmission des connaissances, relatives à la culture hôte, plutôt que celle des habiletés nécessaires à l'acquisition de compétences interculturelles (Page et Goode 2009). Chipier (2013) dénonce cette tendance dominante, dans les écoles de gestion et plaide plutôt pour une seconde approche. Il prône la réduction de la part d'enseignement théorique et l'augmentation de la part d'exercices pratiques de type discursif. Ces activités demandent de mettre l'étudiant au centre de ses apprentissages et l'enseignant dans une posture de coach. Une troisième approche, moins souvent rencontrée dans notre revue de littérature, propose de percevoir la relation interculturelle comme un processus de « négociation de la réalité » (Antal et Friedman 2008). Antal et Friedman proposent une méthode en 7 étapes résumée dans le tableau 3. Selon eux, « L'une des premières étapes, vers le

développement de la compétence interculturelle [...] serait la culture culturelle de la conscience de soi au cours du processus de formation. » (Page et Goode 2009, p. 341, traductions de l’auteure). Les auteurs concluent sur la réelle difficulté d’adopter cette philosophie par les enseignants, car elle augmente leur niveau de vulnérabilité tant du point de vue humain (perte de « contrôle » de la classe) que théorique (ne pas maîtriser tous les contenus à enseigner).

<i>Step</i>	<i>Objective</i>	<i>Concepts and Activities</i>
Step 1	Understanding how culture influences thinking and behavior	Iceberg model of culture Students analyze their own cultural makeup
Step 2	Exploring how people construct “reality images” or “mental models”	Exercise: Unintended inference test Ladder of inference Small groups case discussion Listening to our “left-hand column” Discovering the ladder of inference Going down the ladder
Step 3	Grasping how their behavior is guided by mental “theories of action”	Espoused theories and theories-in-use Small-group case discussion- identifying gaps and contradictions between the espoused theories and theories-in-use
Step 4	Combining action strategies of high “inquiry” with high “advocacy” in intercultural communication	Inquiring into the gaps Kolb’s Learning Cycle Advocacy-Inquiry Matrix Small-group case discussion- analyzing the action strategies and their consequences
Step 5	Exploring different ways of framing conflict	Resource, goal/interest, identity frames Small-group case discussion Identity the conflict frame Designing an appropriate strategy to deal with conflict in that frame
Step 6	Experimenting with different ways of responding to their personal case	Designing new action strategies and putting them into practice Small-group case discussion- combining advocacy with inquiry Crafting interventions Iterations of role-playing, feedback, and redesign
Final assignment	Engaging in the full learning cycle	Groups choose one case to reanalyze fully Presentation and role-playing in plenary Feedback and recrafting

Tableau 3 : Les étapes pour apprendre à « négocier la réalité ». Tiré de Antal et Friedman (2008, p.371).

1.6.4 Les méthodes pédagogiques

De nombreux auteurs déplorent une trop grande présence de méthodes magistrales de type « transfert de connaissances » et validation de la rétention de la théorie. De façon générale, les méthodes dites expérientielles sont recommandées (Chiper 2015, Antal et Friedman 2008, Akkari, & Gohard-Radenkovic 2002) sous diverses formes.

À titre de méthode expérientielle, Brislin, MacNab et Worthley (2012) proposent une approche de formation en sept étapes qui cherche à développer des comportements nouveaux, en observant et en imitant les autres. Ce processus, résumé dans le tableau 4 est un processus expérientiel qui développe une grande prise de conscience de soi, de la relation et des étapes vers l'action en se concentrant sur la réflexion, à la suite d'une action.

Étapes	Titre	Explication
1	Le développement de la conscience/sensibilisation	Les participants reçoivent des connaissances de base sur le niveau de sensibilisation.
2	Fournir des instructions expérientielles	Les participants reçoivent des informations sur les types d'expériences culturelles et de groupes à rechercher
3	Vérification préalable à l'expérience	Les facilitateurs s'assurent que les paramètres d'éducation sont respectés dans la sélection de l'expérience ciblée.
4	Vivre l'expérience culturelle	Les participants s'engagent dans leur expérience prévue pendant un laps de temps spécifique et en relation avec des instructions. Les facilitateurs demeurent disponibles.
5	Réflexion post expérience	Les participants ont une rédaction descriptive post expérience et réfléchissent à l'interaction au travers du regard culturel
6	Rétroaction du facilitateur et communication	Les participants reçoivent ensuite des commentaires écrits qui tendent généralement à être structurés autour de l'application et de la validation.
7	Discussion de groupe et partage social	Les participants sont regroupés en sous-groupes de de trois à cinq et encouragés à discuter de leur expérience avant de faire un partage en grand groupe.

Tableau 4 : Sommaire des 7 étapes de la méthode expérientielle tiré de McNabb, Brislin & Worthley (2012, p.71)

JM Bennett (2009) propose plutôt de créer des cartes culturelles, selon le modèle des cartes routières et de les « trianguler » en faisant un lien avec le fonctionnement des GPS qui triangulent trois ou quatre informations pour comprendre les coordonnées exactes. Ainsi elle propose de se positionner face à différentes cartes culturelles générales (ex. : les résolutions de conflits, les types de communicateurs, les comportements non verbaux, le développement de l'identité), puis d'identifier les aspects qui sont spécifiques à une culture et enfin, de se positionner au regard de sa culture. Notons qu'elle insiste sur l'importance de débiter en se positionnant soi-même face à la culture que l'on porte, afin de développer la conscience de soi et de comprendre nos modèles culturels avant de regarder l'écart entre notre culture et celle de l'autre. Ensuite il s'agit de construire un « pont » entre les positions culturelles de chacun. Selon elle, le point de départ est de développer la motivation et la curiosité tant de soi que de l'autre, tout en faisant preuve

de flexibilité cognitive et d'ouverture, puis de rechercher du contenu qui nous informe. Sa démarche comporte ainsi 4 étapes distinctes :

1. Augmenter sa conscience culturelle
2. Prendre conscience de la distance entre nous et l'Autre
3. Mesurer l'ampleur du défi entre les deux
4. Entamer et poursuivre (c'est le travail d'une vie) le développement des habiletés

Beaucoup d'auteurs (Mc Nabb 2012, Varela 2019) utilisent les incidents critiques ou les expériences comme moteur d'enseignement. D'autres, telle Joséphine Kim (2010), proposent de partir des conflits pour réfléchir et découvrir les biais qu'ils portent. Cependant, bien que les contacts réduisent les préjugés, lorsque l'ampleur de la différence n'est pas trop grande, ce n'est pas toujours le cas (Bennett 2009). Avoir des objectifs communs et des statuts égaux contribue à la réduction des aprioris, cependant la compétence interculturelle implique beaucoup plus que la réduction des préjugés. Bennett (2009) rapporte entre autres que deux compétences intellectuelles (l'empathie et la gestion de l'anxiété) apportent une contribution importante, qui dépasse celle de l'acquisition de nouvelles connaissances. Le contact n'est pas suffisant, il faut le guider et le coacher pour le rendre plus engageant.

Dans le même ordre d'idée, Antal et Friedman (2008) proposent de nourrir cette réflexion à partir d'un récit de vie et de son ressenti, « à la fois support et illustration de la mémoire » (Rachedi et Pierre 2007) qui permettrait un accès à la subjectivité du sujet et à l'interprétation personnelle de son parcours. Cette approche narrative permet aussi à l'étudiant d'utiliser son imagination et une pensée flexible, à partir de ses propres expériences, pour développer ses compétences interactionnelles. Donnant une visée plus large et plus collective (pas seulement individuelle) à l'interaction, Ouellette (2002) insiste sur les limites de la seule réflexion sur soi. Selon lui ou elle, pour être en mesure de faire une prise de conscience, dans l'interaction avec les autres, il faut non seulement des outils externes, mais aussi être guidé par des personnes qui ont les connaissances suffisantes. D'autres (Mc Nabb 2012, Varela 2019) à la suite d'expériences réelles ou simulées (histoires de cas) ou de discussions de groupe (Barker, Daly et Woods, 2004) Chipier (2015) proposent de compiler les réflexions des étudiants dans un portfolio pour stimuler l'apprentissage et les évaluer.

Paige (2006, cité dans Bennet, dans Deardorff (dir.), 2009) propose cinq dimensions des apprentissages interculturels à travailler simultanément.

1. Apprendre sur soi en tant qu' « être culturel » : prendre conscience de comment la culture, dans laquelle nous avons été élevés, contribue à notre identité individuelle, nos préférences comportementales, nos valeurs et notre façon de penser.
2. Apprendre les éléments de la culture : comprendre ce qu'est la culture (particulièrement les aspects de la culture subjective) afin de la reconnaître et d'être en mesure de comprendre le fait interculturel.
3. Apprentissage lié à certains aspects spécifiques d'une culture : pour devenir « connaissant » en ce qui a trait à la culture à laquelle on veut s'adapter.
4. Apprentissages liés aux aspects généraux du changement de culture : développement interculturel, ajustements, adaptation, choc culturel, acculturation et assimilation. Ces éléments sont rendus visibles lorsque l'on entre en contact avec des individus porteurs d'une culture autre.
5. Apprentissage sur sa façon d'apprendre (métacognition) : comprendre comment on apprend. Pour être efficace, ceci impliquera de réfléchir à ce que l'on apprend, à tester et à redéfinir ce que l'on apprend face à l'autre culture, à participer à cette culture et à s'interroger face à l'expérience interculturelle.

Comme le soulignent Gagné-Deland et Arcand : « *Pour qu'une personne développe sa compétence interculturelle, il est primordial que celle-ci développe des capacités à porter son attention sur l'efficacité de ses interactions, à s'auto-évaluer et à ajuster son action face aux leçons tirées à la suite de celles-ci* » (2021, p.180).

La culture a un impact sur la construction de l'individu, de ses valeurs et des normes qui le guideront. Elle a aussi un impact sur le regard que l'on porte et l'interprétation qui est faite de la relation interculturelle. Ceci complexifie la définition de la compétence interculturelle qui est multidimensionnelle, rendant complexe son enseignement. Les approches pédagogiques, trouvées dans la littérature, font ressortir l'importance de comprendre ce que l'on porte dans la relation, mais s'attardent peu, de façon explicite, à

la dimension métacognitive. Celle-ci dépasse pourtant la notion de réflexivité et, pour travailler cette dimension, toute une ligne pédagogique doit être mobilisée. Celle-ci devrait inclure des activités diversifiées telles de la verbalisation, des mises en situation, des prises de position et des activités de réflexivités dirigées. Ce mémoire se concentrera sur cette dimension et son enseignement.

Chapitre 2 : Problématique et cadre d'analyse

2.1 Le cadre de la recherche : le cours « Gérer en contexte interculturel »

Le cours « Gérer en contexte interculturel » est destiné aux étudiants des programmes de certificat, lesquels ont des profils très diversifiés⁷. Ces étudiants sont dans une démarche de type formation continue et cherchent à développer des habiletés rapidement applicables, dans leur milieu professionnel. Ce cours a été le sujet d'une profonde réflexion entre les semestres d'automne 2020 et 2021.

2.1.1 L'objectif : développer les compétences interculturelles

Nous avons initialement proposé, en 2020, un cours axé sur les compétences culturelles appliquées à un environnement d'entreprise multiculturelle. Cette première version du cours offrait un repérage de départ, composé d'informations sur « ce qu'est la culture », sa définition, sa construction et son impact, ainsi que du contenu des cultures (représentations et valeurs), les pratiques et leurs structures (Camilleri 1993). Ce cours initial laissait entendre que c'est au gestionnaire que revient principalement la responsabilité (et le pouvoir) de la relation interculturelle. Il cherchait à transmettre des outils de gestion tels que les théories de Hofstede et le modèle de la synergie de Adler⁸ qui étaient présentés comme des outils indépendants les uns des autres (ce qui les rendait difficilement applicables dans la complexité des milieux de travail). Cette version du cours permettait une compréhension de la réalité de certains groupes culturels pour lesquels on avait exposé des réalités méconnues des étudiants. Cependant, après avoir expérimenté cette première mouture du cours, nous en avons conclu qu'il parvenait difficilement à favoriser une ouverture à l'altérité, chez certains étudiants. À titre illustratif, citons deux exemples :

⁷Les données de l'année 2021-2022 font état de 10 532 inscrits dont 23% ont le statut de résident permanent au Canada, 55% sont des femmes et présentent une moyenne d'âge de 35.5 ans (ce qui est plus élevé que tous les autres programmes). Notons également que 90% de ces étudiants sont inscrits, à temps partiel, ce qui est cohérent avec nos constatations en classe où la grande majorité a des emplois à temps plein, en plus de leurs responsabilités familiales. Les observations en classe nous amènent à conclure à une grande diversité des profils (métiers, type industries, pratiques, études préalables).

⁸ La synergie d'Adler consiste en une méthode en 4 étapes, largement basée sur la communication et permettant de créer une synergie et un espace partagé entre les individus porteurs de cultures différentes.

1. Une étudiante québécoise qui s'écrie à la séance 11 (sujet : la culture marocaine) devant tout le groupe (virtuellement) « Je veux bien, mais on sait bien que les musulmans répriment les femmes et ça, moi, je ne peux pas l'accepter, c'est contre mes valeurs... »
2. Une étudiante issue de l'immigration qui écrit à la séance 12 : « Votre cours permet aux Québécois de mieux s'adapter aux arrivants des autres cultures, nous sommes déjà très en ouverture face aux autres, mais je rencontre beaucoup de fermeture de la part des Québécois. »

Ces deux commentaires témoignent d'un manque de prise de perspective, définie par El Bouragui, Besche-Richard & Rossignol (2021) comme « la capacité à adopter le point de vue d'autrui » et nous ont sensibilisés à l'importance des composantes de cette prise de perspective. Il faut vraiment prendre en considération la prise de conscience de soi (l'attention portée à soi et à ses états psychiques) ainsi que la distinction soi-autrui (la capacité à distinguer ses propres représentations de celles d'autrui) dans la gestion de toute relation interculturelle (El Bouragui, Besche-Richard & Rossignol 2021).

Dans la seconde version du cours (été 2021), une réflexion a été induite, à chaque séance de cours et imposée de façon plus formelle ou guidée lors de la séance 8, durant laquelle nous demandions à l'étudiant de réfléchir à la culture dans laquelle il s'est construit, à l'impact de celle-ci dans sa façon de voir les choses, ainsi qu'à l'impact de la culture elle-même. Nous avons constaté que cela rendait les étudiants plus susceptibles d'opérer cette prise de conscience de ce dont ils sont porteurs culturellement et de ce qu'ils apportent dans la rencontre interculturelle. À titre illustratif, voici deux anecdotes vécues durant l'été 2021, lors de la séance 7, intitulée « La rencontre culturelle au Québec » et plus précisément à la suite de la discussion expliquant la place de la langue française, à titre de marqueur d'identité pour les Québécois⁹, d'origine québécoise :

⁹ Dans le cadre de ce travail, comme dans le cadre du cours, nous utiliserons la définition de Gérard Bouchard de l'appellation « Québécois ». Celle-ci définit le « Québécois » comme un individu actif dans la société québécoise et qui l'influencera dans son avenir. L'appellation « d'origine québécoise » sera quant à elle utilisée pour décrire les individus qui se considèrent porteurs de la culture québécoise. Voir entre autres : « "L'interculturalisme québécois. Esquisse d'un modèle." (2011)

1. Une étudiante policière d'origine québécoise, ayant un conjoint, également policier, mais d'origine anglo-canadienne, me relate qu'ils ont souvent des débats, au sujet de la politique de non-obligation de la maîtrise de l'anglais, tant à l'embauche que lors de l'attribution des quarts de travail des policiers¹⁰. Monsieur pense que c'est une politique qui peut être dangereuse, alors que Madame lui répond alors qu'il manque de respect envers les Québécois et que c'est un élément important. À la suite de la prise de conscience de l'existence du biais identitaire liée à la langue, l'étudiante a été en mesure de réaliser l'impact de celui-ci dans sa lecture de la situation et qui remettait en question, non seulement la politique, mais la dangerosité de celle-ci.
2. Citons le cas de cette autre étudiante originaire d'Amérique centrale. Elle vit au Québec depuis 10 ans, est gestionnaire d'une équipe de 8 personnes d'origines diverses (dont 3 d'origine québécoise). Cette session de cours se déroulait, en ligne, en raison du confinement, lié à la pandémie de COVID-19 et elle m'a envoyé le message suivant dans la messagerie privée :
« Mme, la différence, je la vois plutôt que nous immigrants on ne se considère pas en premier lieu comme québécois, mais comme canadiens. Donc évidemment que lorsque je parle en anglais je ne saisis pas vraiment l'impact que ça a sur les Québécois de souche, pour qui c'est primordial comme identité, puisque moi je ne m'identifie pas à eux. Ex : si vous allez en Espagne, ils ne vont pas s'attendre à que vous parliez en catalan ! »
Nous avons ensuite poursuivi la conversation en privé durant laquelle elle m'expliquait la « rigidité intellectuelle des québécois sur cet aspect ». Je l'ai invitée à réfléchir à sa « propre rigidité intellectuelle face à cette identité ». En comprenant mieux son biais et celui des membres de son équipe d'origine québécoise, elle est revenue deux semaines plus tard, enchantée des effets de la conversation qu'elle avait eue avec ses coéquipiers.

Nous avons aussi constaté que la posture du gestionnaire face à la relation interculturelle semble également faire obstacle aux apprentissages des étudiants et à la transférabilité des apprentissages du cours, dans leur pratique. En effet, si la relation interculturelle est portée par la communication interculturelle et que la communication est une responsabilité conjointe, la personne en situation d'autorité ne peut pas être la seule responsable de cette relation. Si elle l'était, cela impliquerait que :

¹⁰ En effet, le SPVM n'exige pas que les policiers/policières en fonction maîtrisent l'anglais. Lors de situation d'urgence dans lesquelles les interlocuteurs impliqués s'expriment en anglais si un seul des policiers comprend et peut s'exprimer en anglais, il doit gérer la totalité de la situation ce qui va à l'encontre des bonnes pratiques.

- Celle-ci devrait adapter son message à toute personne porteuse d'une culture différente de la sienne. Peut-on connaître toutes les cultures et leurs subtilités ?
- Celle-ci adapterait sa gestion aux différentes cultures de façon individuelle. Comment s'assurer de créer un environnement mobilisateur où tous trouvent du sens et une synergie d'équipe ?
- Si l'adaptation se fait selon des prémisses culturelles fixes, comment éviter les préjugés ? Comment s'adapter à ceux qui sont porteurs de plusieurs cultures tels les porteurs de seconde génération ?

J-M. Bennett (2009) positionne la relation interculturelle comme une coentreprise qui construit un troisième pont culturel entre nos positions interculturelles, nécessitant deux parties prêtes à prendre les risques inévitablement impliqués dans une telle démarche. La relation interculturelle est de responsabilité bilatérale, bien que la personne en situation d'autorité ait la responsabilité supplémentaire de créer l'espace pour la relation (Dupuis, 2009). Cela présuppose une posture nécessitant une acceptation de vulnérabilité et de neutralité et une bonne conscience du « soi culturel ».

Dans une nouvelle version du cours, nous avons donc réduit l'importance du temps consacré à la transmission des compétences culturelles et renforcé l'importance de la subjectivité du sujet (Abdallah- Prechteille 1997) tout en favorisant la prise de conscience de soi. À présent, le cours se concentre davantage sur le développement de compétences interculturelles au travers de l'approche interculturelle. Nous avons diminué le nombre de lectures axées sur l'objectif de « mieux comprendre d'autres cultures » (compétences culturelles) et augmenté les activités permettant la réflexion sur la prise de conscience du soi culturel (de quoi suis-je porteur ?) tout en intégrant les dimensions interactionnistes et situationnelles.

2.1.2 Le cadre théorique du cours

Ainsi, depuis l'automne 2021, le cours est construit en utilisant l'approche interculturelle au travers de ses trois dimensions (subjectiviste, interactionniste et situationnelle) présentées dans la revue de littérature (section 1.3). Le cours met maintenant l'emphasis sur le fait que la relation interculturelle implique deux porteurs de cultures et non un individu neutre et un porteur de culture et donc met en avant une reconnaissance maîtrisée, nécessitant une bonne connaissance de son soi culturel, mais aussi la gestion de ses biais

et préjugés dans un réseau d'intersubjectivités (Abdallah-Pretceille, 1986). La dimension interactionniste signifie que toute mise en question de l'autre doit être accompagnée d'un questionnement sur le soi. La dimension situationnelle place l'interaction tant dans l'espace culturel (par exemple le Québec) que dans la situation plus micro (la relation d'autorité entre un gestionnaire et ses employés). Le porteur de culture est la base de l'approche interculturelle, par la connaissance de ce qui est porté subjectivement culturellement, mais aussi dans la capacité à reconnaître l'altérité. Puisque les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire, elles ne peuvent être traitées pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer (Ragoonaden, 2011).

La cohérence est grande entre cette approche et la réalité des étudiants qui sont dans nos cours. En effet, la réalité professionnelle des étudiants n'est pas celle d'expatriés devant s'adapter à un nouveau pays, pour un temps déterminé, mais bien de professionnels qui évoluent et évolueront dans des milieux pluriethniques québécois, tout au long de leur cheminement professionnel. Nous nous intéressons à la gestion d'équipes pluriethniques ou multiculturelles, et non à des situations d'adaptation à une nouvelle culture ou de gestion d'un groupe issu d'une autre culture, ou encore de la rencontre de deux cultures distinctes.

Le cours s'inscrit donc dans l'idéologie politique d'interculturalisme qui est largement dominante au Québec et qui a été présentée dans la section 1.2.2 de la revue de littérature. En effet, l'approche interculturelle cherche à mieux comprendre les relations entre les cultures (culture majoritaire et/ou cultures minoritaires) et permet de mieux s'adapter et de participer à la co-construction de la culture commune. Bien que toutes les cultures soient en mouvance, sous l'idéologie politique d'interculturalisme, cette mouvance est exacerbée tant dans la participation à la culture commune que dans la façon dont celle-ci peut bousculer l'identité culturelle individuelle et les identités culturelles communes des groupes d'appartenance (Rifaat qui fait une synthèse de Bouchard, 2021).

Nous pensons que « l’hybridation (crossvergence¹¹) est l’optique la plus féconde dans le contexte actuel, mais que, pour étudier et comprendre cette hybridation des pratiques, il faut bien voir ce qui interagit et, en ce sens, les cultures nationales restent le lieu privilégié pour faire cette observation » (Davel, Dupuis et Chanlat 2008). Les théories dites divergences¹² sont utilisées pour leur contribution à la dimension cognitive de l’intelligence culturelle. Elles permettent de donner un repérage de départ, nécessaire pour contrer l’ignorance et débiter la réflexion ainsi que la prise de conscience et de perspective.

Dans le cadre de ce cours, nous sommes donc dans une idéologie politique d’interculturalisme et portons un regard dans une optique de crossvergence, tout en utilisant la divergence pour analyser la situation et en cherchant à développer des compétences individuelles d’ordre interculturel.

2.1.3 Le plan du cours

Depuis l’automne 2021, les objectifs pédagogiques du cours « Gérer en contexte interculturel » sont les suivants :

1. Repérer, identifier et prévenir les impacts des différences culturelles sur les pratiques de gestion ;
2. Expliquer ce dont on est porteur culturellement, adapter ses comportements de gestion selon la situation, en contexte interculturel ;
3. Choisir, recommander et appliquer des outils de gestion, selon les individus concernés et la situation constatée, afin de réduire les dissonances culturelles ;
4. Expliquer et mettre en contexte la situation de gestion interculturelle au Québec ;
5. Entreprendre une démarche de réflexion en continu afin d’optimiser ses habiletés de gestion en situation interculturelle.

Une liste des objectifs par séance et une courte description de chacune de celle-ci sont disponibles en annexe B. Le tableau 5 présente les thèmes abordés à chaque séance.

¹¹ Voir la section 1.2.1 de la revue de littérature.

¹² Voir la section 1.2.1 de la revue de littérature.

#	Titre de la séance	Partie
1	Qu'est-ce que la gestion en contexte interculturel ?	Introduction
2	Les bases de la gestion en contexte interculturel	Le sujet et la subjectivité (dimension subjectiviste)
3	Le sujet et sa subjectivité	
4	Les approches théoriques	
5	Les approches théoriques (suite)	
6	Interactions et problématique de gestion, en contexte interculturel	Interactions (dimension interactionniste)
7	Interactions et problématique de gestion, en contexte interculturel	
8	La situation culturelle québécoise et montréalaise	Situations (dimension situationnelle)
9	Gestion et culture : l'exemple du Québec	
10	Gestion et culture : l'exemple de la Chine	Applications
11	Gestion et culture : l'exemple du Maroc	
12	Synthèse et présentations	

Tableau 5 – les thèmes des séances du cours « Gérer en contexte interculturel »

Le cours mobilise les cinq dimensions des apprentissages interculturels de Paige (2006) telles que décrites dans la revue de littérature (section 1.6.4) soit (1) l'apprentissage sur soi en tant qu'« être culturel » ; (2) l'apprentissage des éléments de la culture ; (3) l'apprentissage lié à certains aspects spécifiques d'une culture ; (4) l'apprentissage lié aux aspects généraux du changement de culture ; (5) l'apprentissage lié à l'apprentissage (métacognition).

Les séances 1 à 9 présentent successivement les trois dimensions (subjectiviste, interactionniste et situationnelle) de l'approche interculturelle. Chaque séance repose sur des connaissances cognitives, des activités expérientielles (mise en situation, prise de position, débat, analyse de cas) et des aspects réflexifs qui débute en classe et se concrétisent lors de l'écriture d'un portfolio qui doit être renseigné après chaque séance de cours. Les séances 10, 11 et 12 sont consacrées à des exemples afin de favoriser l'application des concepts et compétences dans des situations de gestion, tout en stimulant une prise de conscience de l'impact du soi, à titre de porteur de culture dans la situation.

En plus de l'examen intratrimestriel (qui valide la compréhension des concepts), de l'examen final (qui valide la compréhension des liens entre les concepts avec une mise en application de ceux-ci) et de la participation (contribution au cours par le partage de ses expériences et de leurs compréhensions) ; deux autres tâches d'évaluation sont utilisées comme outils d'intégration : un travail d'équipe et un portfolio. Le travail d'équipe demande aux étudiants de choisir une situation de dissonance culturelle, de l'analyser, au moyen des outils vus dans le cadre du cours, et de proposer des solutions concrètes. Cette activité permet de mettre en application, par le biais d'une situation vécue, par un des membres de l'équipe, les apprentissages et compétences abordés dans le cadre du cours. Le portfolio est, quant à lui, construit de manière à favoriser la réflexion sur soi pour la prise de conscience du soi culturel. En plus de guider la réflexion, au travers d'un cheminement logique, il demande, par l'exercice d'écriture, de les verbaliser tel que suggérer par Bartel Radic (2009) (voir la section 1.5 de la revue de littérature). La prochaine section présente cet outil d'introspection de façon détaillée.

2.1.4 Le portfolio réflexif

Afin de stimuler et de guider la réflexion sur le soi culturel (le sujet et sa subjectivité), le portfolio réflexif impose aux étudiants d'approfondir leurs apprentissages face à eux-mêmes en lien avec les différents contenus des cours et de se construire ainsi une idée personnelle, concrète et précise en lui donnant une réalité tangible à l'écrit. Ainsi l'étudiant collige ses réflexions personnelles après chaque séance, à partir de questions précises, en lien avec le contenu, vu en classe. Le tableau 6 résume les principaux éléments de réflexion du portfolio et l'annexe C reproduit le portfolio tel que transmis aux étudiants.

#	Titre de la séance	Partie
1	Répondre aux questions métacognitives du questionnaire de l'intelligence culturelle L'étudiant répond par enregistrement vidéo à des questions et à une mise en situation	Introduction
2	Entrée dans le portfolio « Mes filtres, leurs conséquences et ce qui est important pour moi »	Le sujet et la subjectivité (<i>dimension subjectiviste</i>)
3	En lien avec les résultats du test IDI, quel est mon schéma mental, face à la différence culturelle, leurs impacts et mes impressions?	
4	Utilisation des théories pour comprendre mes biais culturels et illustrer les difficultés de compréhension et de communication entre les personnes. (partie 1)	
5	Utilisation des théories pour comprendre mes biais culturels et illustrer les difficultés de compréhension et de communication entre les personnes. (partie 2)	Interactions (<i>dimension interactionniste</i>)
6	Utilisation d'histoires de cas pour illustrer les analyses par les théories (S4 et S5) et l'utilisation d'un modèle interactionniste. (partie 1)	
7	Utilisation d'histoire de cas pour illustrer les analyses par les théories (S4 et S5) et l'utilisation d'un modèle interactionniste. (partie 2)	Situation (<i>dimension situationnelle</i>)
8	Est-ce que je m'identifie à la culture québécoise ? Sous quels aspects, quelles pourraient en être les conséquences ?	
9	Du point de vue de la gestion, est-ce que je m'identifie à la culture québécoise ? Sous quels aspects, quelles pourraient en être les conséquences ?	Applications
10	En discutant de l'exemple de la culture chinoise, qu'ai-je appris sur ma connaissance de moi, en interaction dans des situations interculturelles ?	
11	En discutant de l'exemple de la culture marocaine, qu'ai-je appris sur ma connaissance de moi, en interaction dans des situations interculturelles ?	
12	Répondre aux questions métacognitives du questionnaire de l'intelligence culturelle L'étudiant répond par enregistrement vidéo à des questions et à une mise en situation	Réflexion finale
EC	Entrée dans le portfolio à définir, mais autour des apprentissages, mais aussi en écoutant les autres et synthèse : les 3 choses à retenir. Réflexion individuelle face aux apprentissages du travail de session. Le travail de session servira ici d'expérience vicariante.	

Tableau 6 : Les principaux éléments de réflexion du portfolio

Une caractéristique clé du plan de cours est donc la place réservée à la réflexion sur soi par la rédaction de son portfolio, qui est la principale activité de l'étudiant, en dehors des heures de cours. Tel qu'exposé dans la revue de littérature, les compétences interculturelles, qui permettent d'être efficace, dans un contexte défini par la diversité culturelle, inclut la capacité de reconnaître, d'accepter, d'interpréter et de s'adapter à des comportements et des significations différentes. Ces habiletés permettent de gérer la diversité et non la différence. Repérer la diversité implique de savoir d'où l'on regarde (afin de repérer ce qui diffère) et de considérer l'impact de notre regard sur ce qui est regardé. Ainsi, nous pensons que cette démarche introspective est fondamentale à l'acquisition de compétences interculturelles, ce que la présente recherche vise en partie à vérifier.

2.1.5 L'outil IDI (Intercultural Development Inventory)

Le cours utilise l'outil IDI qui a été présenté dans la section 1.5.1 de la revue de littérature. Les étudiants font le test IDI avant la séance 3 et réagissent aux résultats du test dans l'entrée 3 de leur portfolio. Les cinq stades de l'outil IDI témoignent de la capacité de percevoir la complexité des relations entre individus, porteurs de cultures et donc d'agir en conséquence. C'est une façon de « regarder la chose interculturelle ». Dans le cadre du cours, l'outil est utilisé pour amener l'étudiant à faire évoluer le regard qu'il porte sur la rencontre entre les cultures vers un regard ethno relatif, plus développé, afin de permettre, grâce à un mouvement entre les différents stades, l'acquisition d'une plus grande capacité à gérer la complexité.

Le test permet d'apprécier deux dimensions (voir en annexe D¹³) : l'orientation perçue (OP) et l'orientation développementale (OD). L'orientation développementale représente l'orientation principale, c'est-à-dire « la façon de regarder que l'individu utilise de façon générale ». Elle ne témoigne pas nécessairement de sa façon de se conduire, mais plutôt de la façon dont le regard porté influence la lecture de la situation interculturelle. L'orientation perçue (OP) exprime plutôt comment l'individu autoévalue sa propre capacité à comprendre et à s'adapter de manière appropriée aux différences culturelles. Elle est généralement plus proche de sa façon de se conduire. L'outil fait aussi ressortir l'écart entre les deux comme une indication importante indiquant un potentiel de développement, notamment en cas de surestimation des capacités qui s'illustre par une orientation perçue plus élevée que l'orientation développementale (Hammer 2021)

2.2 Problématique

La question de départ de ce mémoire est de chercher à développer les habiletés de gestion interculturelles de gestionnaires, qui œuvrent au sein d'équipes regroupant des personnes porteuses de cultures nationales différentes, donc développer les compétences

¹³ Comme les résultats de l'outil n'existent pas en version française, les étudiants ne reçoivent que les résultats graphiques présentés en page 6 du rapport.

interculturelles d'apprenants dans un cours, à l'université. Plus spécifiquement, nous cherchons à déterminer si les activités pédagogiques du cours « Gérer en contexte interculturel » permettent aux étudiants de développer leur conscience de soi, à titre de porteur de culture, point de départ du développement des habiletés de gestion en contexte interculturel (J.M Bennett, 2009 p.122).

Nous faisons ainsi l'hypothèse que des activités pédagogiques, proposant des réflexions introspectives, centrées sur l'augmentation de la conscience de son soi culturel (de quoi suis-je porteur culturellement ?) et fondées, sur le plan cognitif, par des connaissances théoriques, permettent aux étudiants d'augmenter leur intelligence culturelle, spécifiquement leur QC métacognitif. Comme nous l'avons vu dans la revue de littérature, le QC métacognitif est un élément déterminant et marquant de l'intelligence culturelle (Gooden, Creque & Chin-Loy, 2017 ; Mor, Morris & Joh, 2013 ; Thomas et al., 2008 ; Varela, 2019).

Ainsi, notre question de recherche est la suivante : dans le cadre d'un cours en formation continue, comment élever le niveau de conscience du soi culturel des étudiants, dans le but de développer leurs habiletés de gestion en contexte interculturel?

Les habiletés de gestion, en contexte interculturel, renvoient aux compétences interculturelles que nous avons présentées dans la revue de littérature. Elles témoignent d'une habileté à être efficace dans un contexte défini par la diversité des cultures. Rappelons que ceci implique la capacité de reconnaître, d'accepter, d'interpréter et de s'adapter à des comportements et des compréhensions qui peuvent différer, tant dans leurs actions que dans leurs interprétations, conséquence d'une lecture de significations différentes. Comme présenté dans la revue de littérature, elles sont considérées comme un ensemble de compétences et de caractéristiques cognitives, affectives et comportementales favorisant des interactions efficaces et appropriées dans une variété de contextes culturels (Bennet, 2008, cité dans Bennet, 2009). Elles renvoient notamment à « la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle, dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer, de lire et de contrôler les processus qui s'y jouent. » (Sainte-Marie, 1997, cité dans Plivard, 2014,

p.110). Développer des compétences interculturelles « correspond donc au dépassement de l'ethnocentrisme, s'opérant par la maîtrise des effets invalidants de la catégorisation sociale » (Ouellet 2002).

La première étape du développement des compétences interculturelles est la démarche de prise de conscience pour en apprendre sur soi en tant qu'« être culturel » (McNabb, Brislin et Worthley, 2012; Cushner et Brislin, 1996; Thomas and Inkson, 2003; Bennett, 2009; Paige 2006). Cela implique de réaliser que la culture dans laquelle nous avons été élevés contribue à notre identité individuelle, nos préférences comportementales, nos valeurs et notre façon de penser. Ouellet (2002) montre aussi que les réflexions introspectives doivent être supportées sur le plan cognitif, par des outils de compréhension externes et basés sur des connaissances théoriques acquises, puisque la réflexion introspective sans outils cognitifs ne permet pas la prise en considération ou la prise de conscience d'autrui, lors d'interactions avec ceux-ci. C'est sur cette dimension de prise de conscience de soi, en tant qu'être culturel, que le cours « Gérer en contexte interculturel » a été construit, à l'automne 2021, tel que nous l'avons présenté plus haut.

2.3 Cadre d'analyse : la dimension métacognitive de l'intelligence culturelle

L'intelligence culturelle (QC) mesure la « capacité d'un individu à fonctionner efficacement dans un environnement culturellement diversifié » (Mor, Morris et Joh, 2013, p.454). Nous avons montré, dans la revue de littérature, que ce concept est un outil de mesure de plus en plus utilisé (Lin et Van Dyne, 2009) puisqu'il a été démontré qu'une personne possédant une intelligence culturelle élevée est plus susceptible d'être habile en situation de gestion interculturelle (Mor, Morris et Joh 2013 ; McNabb et al. 2012). La dimension métacognitive, de ce type d'intelligence, renvoie à la mesure du niveau de conscience de soi, à titre de porteur de culture, et est la dimension la plus efficace pour prédire les compétences interculturelles (Varela 2019).

Le choix de bâtir le cours « Gérer en contexte interculturel » sur cette conception de l'intelligence culturelle est cohérent avec le quotidien des étudiants inscrits au cours, puisqu'ils vivent au Québec où domine l'idéologie d'interculturalisme. En effet, cette idéologie propose de créer une culture partagée, en plus de faciliter la cohabitation des cultures de la majorité des minorités, ce qui nécessite une grande adaptabilité et des outils de communication.

Nous nous concentrons donc sur la dimension métacognitive de l'intelligence culturelle, laquelle, comme nous l'avons exposé, dans la revue de littérature, renvoie « à la conscience et à la sensibilité culturelle des individus dans les interactions et situations avec des personnes ayant un héritage culturel différent des leurs. Entre autres, elle permet aux individus d'évaluer et de réviser leurs cartes mentales, ou schémas cognitifs, ce qui facilite leur compréhension des situations marquées par l'interculturalité. » (Van Dyne, Ang, et Koh, 2009 dans Burakova et Filben 2020). Elle regroupe donc la capacité à penser à ce que l'on pense, les processus de surveillance et d'ajustement des pensées, la prise de conscience de ses aprioris culturels, du niveau de conscience culturelle de l'individu lorsqu'il est en interaction avec une personne d'une autre origine culturelle et donc d'une certaine prise de perspective ainsi que d'une conscience de la préférence culturelle des autres. Cette dimension métacognitive permet aussi de promouvoir la pensée active, d'initier la pensée critique et d'interpréter l'environnement, en ayant conscience que les autres peuvent le percevoir au travers d'autres outils d'interprétation ou d'autres filtres que les nôtres. Sachant que ces filtres se développent, au travers de la réflexion avant, durant et après la rencontre interculturelle. On dira que les gens ayant des niveaux métacognitifs élevés présentent une conscience rehaussée de l'impact de leur propre culture sur leurs comportements, ainsi que sur leur interprétation des situations interculturelles. Ils comprendront l'importance de la préparation et de la planification des rencontres interculturelles, auront tendance à vérifier continuellement comment se déroule la rencontre en cours et à ajuster leurs comportements tout en régulant leurs processus mentaux (Van Dyne, Ang, Ng, Rockstuhl, Tan et Koh, 2012, citant Triandis, 2006).

2.3.1 La conscience du soi culturel

Van Dyne, Ang, Ng, Rockstuhl, Tan, and Koh, C. (2012) ont subdivisé les dimensions de l'intelligence culturelle. Le tableau 7 propose une synthèse des sous-dimensions de la métacognition qu'ils définissent comme « le niveau de conscience culturelle consciente et de traitement exécutif pendant l'interaction interculturelle », donc en temps réel.

Sous-division	Ce que c'est	Ce que cela inclut	Ce que cela permet
La planification	Prévoir une stratégie avant la rencontre interculturelle. Penser en profondeur à propos de la culture et anticiper l'interaction.	Préparation en avance Développement de plan d'action Dans trois dimensions : Vers soi Vers les autres Vers l'interdépendance résultante	Prise de perspective Augmente le niveau de connaissance
La conscience	Connaître la pensée culturelle et le fait de penser à la culture ainsi qu'à la connaissance de soi et des autres en temps réel. Le degré auquel les gens ont conscience en temps réel de la façon dont la culture influence leur processus mental et leurs comportements Le processus mental et les comportements des autres en situation interculturelle La situation interculturelle	La conscience de l'impact de la culture La conscience de soi : - Reconnaître ses habitudes culturelles - Reconnaître son bagage culturel - Reconnaître comment je les utilise - Suspendre consciemment les jugements jusqu'à pouvoir y donner un sens. - Être conscient de la manière dont les aspects culturels de la situation peuvent influencer son comportement Être conscient des aspects culturels qui peuvent influencer l'autre	D'être proactif et de prendre le point de vue (la perspective) d'autres personnes de cultures diverses. La capacité de donner un sens à soi, aux autres et à la situation dans des contextes culturels spécifiques.
La vérification	L'examen des hypothèses et l'ajustement des cartes mentales lorsque les expériences réelles diffèrent des attentes Ajustement à la suite de nouvelles entrées.	Remettre en question nos aprioris Ajustement du modèle mental Comparer les attentes et les résultats Ajuster les comportements en conséquence	Mise à jour des modèles mentaux. Validation ou invalidation des comportements

Tableau 7 : Synthèse des sous-sections de la dimension métacognitive de l'intelligence culturelle

Pour mesurer la dimension de la métacognition, nous utilisons le questionnaire d'auto-évaluation de Gagné-Deland (2017) présenté dans la revue de littérature (section 1.5.2). Le questionnaire est en annexe D. Les questions 4 à 7 permettent de mesurer la sous-dimension : prise de conscience de la métacognition culturelle, qui est la dimension sur laquelle nous nous concentrons ici :

4. Je suis conscient(e) de l'influence de ma culture sur mes interactions avec des personnes de cultures différentes.
5. Je porte attention à l'influence de certains aspects culturels sur une situation.

6. Je suis conscient(e) de la façon dont la culture d'autres personnes influence leurs pensées, leurs émotions et leurs actions.
7. J'ajuste ma compréhension d'une culture lorsque j'interagis avec des personnes provenant de celle-ci.

La conscience de soi (CS) permet à l'individu de se « percevoir comme un individu doué d'une identité propre. » C'est un « [...] processus dynamique, une forme d'attention élaborée portée à tout ce qui se rapporte à soi, incluant nécessairement le caractère difficilement descriptible qu'est la phénoménologie, la subjectivité, le ressenti et l'expérience vécue. » (El Bouragui, Besche-Richard et Rossignol, 2021, p.1). Pour prendre conscience de soi, il faut aussi « se percevoir distinct d'autrui » (El Bouragui et al., 2021, p.1) et ainsi développer la distinction soi-autrui (DSA), c'est-à-dire la « capacité à distinguer ses représentations mentales (cognitives et émotionnelles) de celles des autres » et qui est intimement lié à la CS. La DSA « [...] s'acquiert au cours du développement et contribue à construire les compétences sociales pour interagir efficacement avec les autres et l'environnement. » (El Bouragui et al., 2021, p.1) Ainsi, « [...] la représentation d'autrui (...) nécessiterait de renoncer au moins partiellement à ses propres représentations en exerçant sur elles un contrôle inhibiteur. » (El Bouragui et al., 2021, p.2) Ce qui en fait un processus coûteux. Dans le cadre qui nous intéresse, la conscience de soi d'un point de vue culturel, l'accès au « soi en tant que contenu » sera donc nécessaire pour permettre la DSA (El Bouragui et al., 2021, p.6) et les composantes de la dimension métacognitive de l'intelligence culturelle.

Nous nous concentrerons sur la gestion d'un aspect spécifique de la conscience de soi, à savoir la conscience du soi culturel, puisque cette conscience permet la régulation de ses comportements tout en protégeant l'estime de soi (Auzoult 2012). Ce dernier élément est fondamental pour permettre la prise de risque nécessaire, lors de la rencontre interculturelle.

2.3.2 Le développement de la conscience du soi culturel

Le développement de la conscience passe par quatre niveaux de conscience : l'inconscient, la conscience perceptive (c'est-à-dire la capacité de l'individu de répondre à des stimuli corporels et ressentis), la conscience (accès aux états mentaux et

émotionnels) et la méta conscience (qui permet la prise de conscience des contenus de sa propre conscience). Les définitions de ces niveaux de conscience apparaissent dans la première colonne du tableau 8, sur la base des travaux de Duval et al. (2009), Duval, Desgranges, Eustache et Piolino (2009), El Bouragui, Besche-Richard & Rossignol (2021) et Morin (2006).

La conscience de soi est directement liée aux stéréotypes : « [...] les stéréotypes s'expriment d'autant plus facilement que le niveau de conscience de soi est faible (Chen, Pethtel et Ma, 2010), l'élévation de la conscience de soi rendant saillant des éléments du contexte permettant de ne pas appuyer son jugement sur la base de stéréotypes » (Auzoult, 2012, p. 113, citant Dijksterhuis et Van Knippenberg, 2000). L'élévation de la conscience de soi permet aussi « l'expression des compétences sociales », qui amène à la considération des normes sociales et favorise, de ce fait, l'actualisation des comportements prosociaux ainsi que la facilitation sociale (Auzoult, 2012). Cela aura donc pour effet la réduction de l'apparition des dissonances culturelles telles que décrites dans la section 1.4 de la revue de littérature et la facilitation de la mise en place de comportements qui en réduiront les effets.

L'identité culturelle est une partie du concept de soi propre à un individu (Blackburn, 2018) et qui renvoie à trois composantes: cognitive, émotionnelle et comportementale. » (Bingham et Okagaki, 2012, cité dans Blackburn 2018, p.8). Ceci concorde avec la dimension subjectiviste de l'approche interculturelle.

Dans le cadre de ce travail, nous utiliserons la prise de conscience du soi culturel comme le fait de réaliser ce qui, chez soi, est consciemment et inconsciemment influencé par notre appartenance culturelle. Ceci inclut la conscience de l'impact de la culture de façon universelle, l'impact de notre culture sur notre compréhension, nos schémas mentaux, nos jugements, nos habitudes et notre façon d'utiliser ces éléments. Une description plus détaillée se retrouve dans le tableau 8.

Dans la seconde colonne du tableau 8, nous avons construit, à partir de cette définition de la conscience de soi culturelle et des niveaux de conscience de soi, une proposition de définition de chacun des niveaux de la conscience du soi culturel.

Niveau	Explication Définition générale	Définition appliquée à la conscience du soi culturel
Inconscience	→ Ne pas réagir aux stimuli de l'environnement. → Ne pas identifier ou traiter ses ressentis.	→ Ne pas avoir conscience d'une différence culturelle ou d'une interprétation différente des autres porteurs de cultures. → Ne pas percevoir les dissonances culturelles et donc ne pas y réagir.
Conscience perceptuelle	→ Le focus est mis sur ce qui est à l'extérieur de soi et sur l'environnement. → L'individu intègre et analyse les stimuli externes sans les mettre en relation avec ses ressentis ce qui entraîne des réactions sans réflexion et sans proactivité. → Très liée aux perceptions des stimuli. → Liée à une expérience, un moment particulier. → Éléments de l'information sur soi publique (l'opinion des autres, les relations sociales et intimes, les comportements, les habiletés et l'apparence physique → Constat de malaise.	→ Ressentir les effets de la dissonance culturelle, mais n'y réagir que sans en prendre conscience et sans la gérer. → Peut considérer ses ressentis et ses lectures comme universelles ce qui tend à favoriser la polarisation. → Tendance à réagir fortement à des illustrations de la culture qui vont à l'encontre de ce dont on est porteur.
Conscience	→ L'attention portée à soi-même, à ses états psychiques, à sa personne, par un sentiment ou une intuition intérieure. → Avoir conscience de son schéma mental et émotionnel. → Mettre le centre d'attention sur soi, traiter tant les informations privées et publiques du soi → Inclure des aspects comme de soi-étendu (certains biens ou éléments externes auxquels le soi s'identifie) → Éléments du soi privé qui s'ajoute au soi public : les réflexions, les pensées, les croyances, les objectifs et espoirs. Les émotions, les standards, les valeurs, les opinions, les attitudes...	→ Porte attention à ses pensées et à ses états liés à la rencontre culturelle. → Avoir conscience de son schéma mental et affectif ainsi que de l'impact de la culture sur ceux-ci → Reconnaître et expliquer une dissonance culturelle. → L'attention est tournée vers les comportements/schémas mentaux du groupe d'appartenance ou de l'individu. → Reconnaître ses croyances comme des croyances. → Prendre conscience de ses préjugés ou de la structure qui est propre à notre appartenance culturelle et des effets possibles de ceux-ci. → Pouvoir nommer les impacts possibles de ces éléments.
Meta-conscience conscience	→ Avoir conscience du contenu de sa propre conscience au moment présent. → Être conscient d'être conscient. → Aspects conceptuels et abstraits du soi. → Comprendre et mesurer les impacts des aspects de soi. → Pouvoir en « contrôler » les expressions pour en diminuer les effets.	→ Avoir conscience de ses biais et de ses schémas mentaux qui sont inhérents à la culture portée. → Être conscient d'avoir conscience de ses biais et schémas mentaux liés à la culture. → Comprendre et reconnaître l'influence de la culture dans sa perception vs une lecture « neutre » ou « universelle ». → Reconnaître et pouvoir expliquer son apport dans une dissonance culturelle. → Pouvoir, dans la situation nommée, réduire l'apparition ou diminuer les effets de la dissonance.

Tableau 8 : Synthèse des définitions des niveaux de conscience. La synthèse est de l'auteure en se basant sur les travaux de selon les travaux de Duval et Al. (2009), Morin (2005), El Bouragui, K., Besche-Richard, C., & Rossignol, M. (2021), et Duval, Desgranges, Eustache et Piolino (2009).

2.4 Mesurer la conscience du soi culturel : création d'un outil de mesure

Afin de pouvoir « mesurer » le niveau de conscience de son soi culturel, et en l'absence de littérature ou d'outils existants, nous avons construit notre propre outil d'appréciation, à partir des travaux de Abdellah-Pretceille (2006), de Camilleri (1993), de Ragoonaden (2011) et de Cohen Emerique (2015). Le Tableau 9 présente les niveaux de conscience culturelle telle que décrit dans le tableau 8 et mis en relation avec les aspects (cognitifs, affectifs et la distinction soi-autrui) à évaluer. Notons que nous distinguons un niveau de conscience « bas » qui attribue, dans un premier temps, les éléments de la conscience au groupe d'appartenance ou le positionne dans une perspective généraliste, mais qui ne lui permet pas un cheminement vers la métaconscience, et un niveau de conscient « élevé » qui permettrait la poursuite du cheminement ?

Niveau	Conscience de soi comme porteur de culture (cf Tableau 8)	Aspects cognitifs (C)	Aspects affectifs (A)	Distinction entre soi et autrui (D)
Inconscience (I)	Ne pas avoir conscience d'une différence culturelle ou d'une interprétation différente des autres porteurs de cultures. Ne perçoit pas les dissonances culturelles et ne peut donc pas y réagir.	C-I Ne peut nommer l'impact de la culture sur son mode de pensée. Considère ses perceptions/opinions et sa lecture de la situation comme « vraies », « objectives » ou liées à des préférences individuelles. Peut se référer à d'autres cultures d'appartenance	A-I Se nomme comme « neutre » et se retire, ne s'engage pas dans le questionnement. Les préjugés sont inconscients Indifférence à l'identité culturelle	D-I Considère que ses valeurs et points de repère sont universels, sans les nommer. Se considère comme la seule personne qui soit complexe ; cependant, ne s'en préoccupe pas.
Conscience perceptuelle (CP)	Ressentir les effets de la dissonance culturelle, mais ne pouvoir qu'y réagir sans en prendre conscience et sans la gérer. Considérer ses ressentis et ses lectures comme universels, ce qui tend à favoriser la polarisation. Avoir tendance à réagir fortement à des illustrations de la culture qui vont à l'encontre de ce dont on est porteur.	C-CP Utilise un schéma mental qui fait preuve d'un certain orgueil culturel et qu'il tend à défendre. Opinions tranchées et assumées. Elles peuvent être en réaction positives, négatives ou neutres. Peut nommer des aspects de différence et proposer de se conformer ou de le contester. Utilise son schéma mental pour lire une situation	A-CP Les éléments nobles et non nobles sont clairs et annoncés avec force ou comme des « vérités ». Peut « défendre » son identité. Peut réagir fortement à ce qui est considéré comme une « attaque » à ses croyances. Peut réagir de façon faussement inclusive en niant l'impact. Peut faire preuve d'émotivité, avoir des comportements anxieux. Les aprioris sont présentés comme des faits. Utilise son schéma de valeurs pour analyser une situation.	D-CP Tend à considérer que tous partagent des valeurs et des points de repère universels et à réagir lorsqu'un individu ne se conforme pas aux attentes. Considère qu'elle est la seule personne complexe, l'Autre se définissant selon quelques critères/différences définis. Peut se sentir attaquée, insultée par un individu qui ne respecte pas les valeurs dites universelles.
Conscience (C)	Porter attention à ses pensées et à ses états liés à la rencontre culturelle. Avoir conscience de son schéma mental et affectif ainsi que de l'impact de la culture sur ceux-ci. Reconnaître et expliquer une dissonance culturelle. Tourner son attention vers les comportements/ schémas mentaux du groupe d'appartenance ou de l'individu. Reconnaître ses croyances comme des croyances. Prendre conscience de ses préjugés ou de la structure qui est propre à son appartenance culturelle et des effets possibles de ces éléments. Nommer les impacts possibles de ces éléments.	C-CH (Conscience Haute) Remet en question ses opinions et en relativise l'« objectivité ». Peut nommer des potentiels, risques de dissonance culturelle en lien avec ses freins, ses schémas mentaux et ses valeurs individuelles. Peut appliquer une information « théorique » à une situation vécue et faire des liens de causalité. Peut établir des constats de ses habitudes liées aux schémas mentaux C-CB (Conscience Basse) Idem à C-CH, mais dans une perspective de groupe ou de généralité. Peut limiter sa compréhension à un groupe déterminé.	A-CH Peut nommer ses a priori et verbaliser leurs impacts possibles. Comprend l'impact de la culture sur sa propre construction identitaire et sur l'expression de certains paramètres. Reconnaît qu'il peut se sentir insécurisé par la remise en question de ses valeurs ou de certains paramètres comme étant culturels. Identifie sa propre vulnérabilité A-CB Idem à A-CH mais dans une perspective de groupe « on devrait, nous devrions... »	D-CH Réalise que l'autre peut être complexe à des moments précis (situations) où certains individus pourraient être complexes. Ce constat peut être doublé d'une perplexité face à la complexité de la relation entre des individus complexes. Prend conscience de la diversité des valeurs et des paramètres de mesure. Nomme la complexité de l'autre comme un fait sans le mettre en perspective. D-CB Les membres de l'entourage proche qui portent une autre culture peuvent être différenciés.
Meta-conscience (MC)	Avoir conscience de ses biais et ses schémas mentaux qui sont inhérents à la culture portée. Être conscient d'avoir conscience de ses biais et schémas mentaux liés à la culture. Comprendre et reconnaître l'influence de la culture sur sa propre perception versus une lecture « neutre » ou « universelle » Reconnaître et avoir la capacité d'expliquer son propre apport dans une dissonance culturelle. Avoir la capacité, dans la situation nommée, de réduire l'apparition d'une dissonance ou ses effets.	C-MC Peut nuancer ses perceptions, opinions et impressions en les mettant en perspective, considérant les schémas mentaux inhérents à sa culture. Peut prendre en compte la perspective de l'Autre. Peut nommer les potentiels/risques de dissonance culturelle en lien avec ses freins, ses schémas mentaux et ses valeurs, puis y répondre en temps réel. Peut expliquer la prise de conscience de ses schémas mentaux.	A-MC Présente une identité et un schéma de valeur clair et assumé. A une identité sécurisée qui lui permet une certaine flexibilité. Peut avoir des conversations et des remises en question de ses facteurs identitaires de façon posée et réfléchie. Peut mettre en lumière sa propre vulnérabilité de façon constructive et posée. Nomme et prend la responsabilité de ses a priori et de ses schémas mentaux, tout en étant en mesure de les gérer pour en réduire l'impact.	D-MC Reconnaît sa propre complexité interne et l'abstraction de sa pensée en lien avec cette complexité. Reconnaît la complexité de l'Autre et sa relative abstraction de la même façon. Peut prendre en considération ces complexités dans l'analyse d'une situation en cours.

Tableau 9 – La mesure des niveaux de conscience selon les aspects de la conscience de soi. De l'auteure selon les travaux de travaux de Abdellah-Pretceille (2006), de Camilleri (1993), de Ragoonaden (2011) et de Cohen Emerique (2015).

2.4.1 Aspects cognitifs

Les aspects cognitifs renvoient au contenu de la culture, à l'impact de la culture sur les schémas mentaux, ainsi qu'à la logique de construction identitaire. Ils consistent notamment à reconnaître les tensions liées aux différences de mœurs et de valeurs fondamentales. Les aspects cognitifs renvoient aux informations anthropologiques de base, utilisées comme « repérage » et permettant de comprendre de là où l'on part, mais aussi de comprendre le chemin que l'on fait. Cet aspect inclut le contenu sur les cultures des acteurs tant des représentations (champs et schémas mentaux) que les pratiques éducatives. Cette catégorie porte aussi la structure des cultures soit la logique de la création identitaire, par et dans la culture, ce qui implique qu'une culture ne peut être comprise dans le schéma mental d'une autre. L'aspect cognitif permet la compréhension ainsi que la communication interculturelle, au travers du « relativisme culturel », de la prise de perspective, permettant ainsi de réduire les réactions défensives et de passer de la tolérance à la légitimation. Il permet aussi de montrer l'importance de la situation pour mesurer la pertinence d'un comportement culturel et de le modérer « l'orgueil culturel. » Camilleri (1993) présente aussi ce qu'il appelle les « informations sur les problèmes objectifs, et traitement des facteurs de tension entre nationaux et étrangers » (Camilleri 1993, p.47) on touche ici aux conflits dits de faits objectifs (aspects liés au droit de l'immigration par exemple), les tensions entraînées par les mœurs et coutumes différentes (odeurs de cuisine ou la place des femmes par exemple) ainsi que les antagonismes de valeurs fondamentales pour lesquelles des normes/valeurs communes peuvent devenir nécessaires.

Ainsi dans le cadre de ce travail de recherche, nous observerons les aspects cognitifs de la conscience de soi (conscience de mes pensées) en observant la capacité à reconnaître l'impact des cultures de façon générale et l'impact de la culture portée de façon spécifique, sur les schémas mentaux, la mentalité (mindset), la lecture et la compréhension de l'environnement ainsi que sur la construction du référentiel et de la logique identitaire. Cette catégorie permettra aussi de reconnaître et identifier les tensions liées aux différences de mœurs et de valeurs fondamentales.

2.4.2 Aspects affectifs

Les aspects affectifs renvoient aux préjugés, stéréotypes et aprioris, ainsi qu'au type d'identité (inclusive, sécurisée, constante, voir la section 1.1.1 de la revue de littérature). Ils mettent en jeu ce que Camilleri (1993) nomme l'hétérophobie : phénomène complexe que nous résumerons, pour les besoins de ce travail, sous la forme du contentieux, entre les porteurs de culture. Ainsi, par besoin de valorisation de son identité (noble), on tend à donner à ceux qui ne représentent pas cette image identitaire le rôle de non-noble, ce qui leur donne une image, un « imaginaire construit » négatif. Les stéréotypes, préjugés et aprioris d'ordre culturels font partie de ces aspects affectifs.

Ce travail de recherche observera également les aspects affectifs de la conscience de soi (conscience de mon émotivité) qui implique un passage de l'identité inconsciente à l'identité consciente, en observant le type d'identité (inclusive, sécurisée et individuelle vs groupale) ainsi que la reconnaissance et la gestion des aprioris (préjugés, stéréotypes). Nous observerons aussi des aspects liés à la capacité de l'individu à nommer et à questionner ce qui représente son identité.

2.4.3 La distinction soi autrui (DSA)

La distinction entre soi et autrui (DSA) renvoie à la « capacité à distinguer ses représentations mentales, cognitives et émotionnelles, de celles des autres » (El Bouragui et al., 2021, p.1). Pour ce faire, nous observerons la capacité de reconnaître, à autrui, une complexité (émotionnelle et cognitive), la reconnaissance des différences de mœurs et de schémas mentaux qui expliquent les comportements, ainsi que la capacité à se détacher émotionnellement des éléments pour les nommer. Ceci permet de reconnaître ce qui est soi et non soi, mais aussi de donner le droit à l'Autre d'être mû par des valeurs, schémas mentaux qui ne sont pas les nôtres ainsi que de ressentir des tensions en lien avec les différences de mœurs qu'il ressent.

Dans ce chapitre, après avoir défini et explicité les enjeux et objectifs du cours « Gérer en contexte interculturel », nous avons exposé le cadre d'analyse retenu et expliqué l'outil

de mesure que nous avons, en partie construit, à partir de travaux en psychologie et en relations interculturelles, afin d'apprécier les niveaux de conscience du soi culturel. Dans le prochain chapitre, nous présenterons la méthodologie que nous avons adoptée pour étudier l'évolution du niveau de conscience du soi culturel des participants à ce cours, dans le but de répondre à notre question de recherche.

Chapitre 3 : Méthodologie

Dans ce chapitre nous présenterons la méthodologie utilisée pour répondre à notre question de recherche : *dans le cadre d'un cours, en formation continue en gestion, comment élever le niveau de conscience du soi culturel des étudiants, dans le but de développer leurs habiletés de gestion en contexte interculturel ?* Pour répondre à cette question, nous nous intéresserons au cours « Gérer en contexte culturel », qui a été conçu précisément pour développer la conscience du soi culturel des étudiants¹⁴. Nous chercherons donc à déterminer dans quelle mesure le design pédagogique de ce cours et les différentes activités pédagogiques qu'il propose contribuent à augmenter ce niveau de conscience des étudiants. Nos données sont constituées des portfolios que les étudiants, de ce cours, doivent produire, qui colligent leurs réflexions pendant les douze semaines de cours¹⁵. Notre hypothèse est que la réalisation d'un tel portfolio favorise un accroissement du niveau de conscience du soi culturel et que certaines autres activités pédagogiques du cours contribuent aussi à cette augmentation de conscience. Puisque les réflexions notées dans le portfolio sont en partie stimulées, par des activités faites en classe, nous nous intéresserons donc à celles qui semblent avoir le plus d'impact pour stimuler les réflexions qui témoignent d'une hausse de la conscience du soi culturel.

Il est à noter que l'auteure de ce mémoire est aussi l'enseignante de ce cours. Tel qu'expliqué dans le chapitre précédent, le cours a été repensé durant l'année universitaire 2020-2021 autour de l'approche interculturelle. Le portfolio renvoie à la dimension subjectiviste de cette approche¹⁶. Toutes les données empiriques, de cette recherche, proviennent donc des documents et activités développés pour les besoins pédagogiques de ce cours. Il s'agit donc de l'utilisation secondaire de données produites pour les besoins pédagogiques du cours. La méthodologie retenue est qualitative et consiste à analyser le contenu des portfolios pour déterminer le niveau de conscience du soi culturel des étudiants, au début du cours, pendant le cours et à la fin du cours.

¹⁴ Cf section 2.3.1 du chapitre précédent.

¹⁵ La description détaillée du portfolio se trouve dans la section 2.1.4 du chapitre précédent, ainsi qu'à l'annexe C.

¹⁶ Rappelons que l'approche interculturelle se divise en trois dimensions : subjectiviste, interactionniste et la situationnelle. Voir la section 1.3 de la revue de littérature.

3.1 L'échantillon et le recrutement des participants

La population visée sont les 26 étudiants fréquentant le programme de Certificat, à HEC Montréal qui se sont inscrits au cours « Gérer en contexte interculturel » à la session d'automne 2021. Ces étudiants font partie d'une cohorte qui regroupe principalement des agents du service de police de la ville de Montréal (SPVM) ainsi que d'autres professionnels exerçant des métiers liés aux interventions d'urgence (pompiers, répartiteurs du 911, autres corps policiers). Dans le cadre du certificat de supervision, le cours « Gérer en contexte » interculturel a donc le mandat d'outiller les futurs superviseurs à mieux *gérer les membres de leurs équipes* qui sont porteurs d'une culture différente. Bien que, dans l'exercice de leur fonction, ces professionnels doivent par ailleurs interagir avec des membres d'autres communautés culturelles, le cours se concentre sur la relation de *gestion*. Ainsi le cours ne traite pas des relations interculturelles entre policiers/pompiers et citoyens, avec la dimension de pouvoir qui y est associée, mais plutôt des relations interculturelles entre un superviseur/gestionnaire et les membres de son équipe.

Deux semaines après la remise des notes finales, aux étudiants du cours, et en conformité avec les consignes du Comité d'éthique de la recherche, une adjointe au programme de certificat a envoyé aux 26 étudiants un courriel de la chercheure/enseignante¹⁷ leur demandant l'autorisation d'utiliser leur portfolio, dans le cadre de ce projet de recherche. Nous avons eu sept réponses positives lors de ce premier envoi. Une relance a été envoyée, deux semaines après le premier envoi, et trois autres étudiants se sont ajoutés, pour un total de dix étudiants.

Les personnes ayant répondu positivement à la demande ont probablement entretenu un rapport particulier au cours ou à l'enseignante. Cela pourrait signifier que le contenu de leur portfolio et, éventuellement, leur niveau de conscience du soi culturel, ne sont pas représentatif de l'ensemble des étudiants ayant fréquentés ce cours. Nous tiendrons compte de cet élément dans le chapitre 5 qui inclut les discussions et les implications.

¹⁷ Voir en Annexe E.

3.2 Les données

Tel que présenté dans le cadre d'analyse, chaque portfolio est constitué de treize entrées : douze entrées que les étudiants doivent compléter après chacune des douze séances de cours et une entrée de conclusion (EC) à remettre une semaine après la séance 12, et qui demande à l'étudiant de relire l'entièreté de son portfolio afin d'y souligner ses apprentissages et ce qu'il en retiendra.

Les entrées 1 et 12 sont quasi identiques. Elles permettent une comparaison au début et à la fin du cours. L'intention pédagogique de la première entrée est de provoquer une première prise de conscience de son approche face à la relation interculturelle. Dans un premier temps, les étudiants doivent remplir le questionnaire d'auto-évaluation de la dimension métacognitive de l'intelligence culturelle, dans la forme traduite par Gagné-Deland (2017) pour le Québec.¹⁸ Ensuite, ils répondent à trois questions par un enregistrement vidéo :

1. « À quelle(s) cultures(s) vous identifiez-vous ? »
2. « De quoi êtes-vous porteur culturellement ? »
3. Réponse à une courte mise en situation:

*« Vous avez accepté un nouveau poste de superviseur d'une petite équipe (6 personnes). Celle-ci est composée de gens que vous n'avez jamais rencontrés et c'est une entreprise montréalaise. Aujourd'hui est votre journée d'intégration qui est organisée par votre prédécesseur. Vous avez passé la première heure à discuter de différents aspects liés aux tâches de l'équipe et vous vous apprêtez à rencontrer chaque membre de l'équipe. Vous disposez de 10 minutes avant la première rencontre quand, juste avant de vous quitter, votre interlocuteur vous dit : « La première personne que nous **rencontrons vient d'une toute autre culture**. Elle ne comprend pas notre façon. »*

La mise en situation de l'entrée 12 est la même que celle de l'entrée 1, à cette différence près que la mise en situation de l'entrée 1 est « non située » alors que celle de l'entrée 12

¹⁸ Voir la section 1.5.2 de la revue de littérature, ainsi qu'en Annexe A.

est « située »¹⁹, ce qui exige une remise en perspective, par rapport à la situation proposée lors de l'entrée 1.

Pour les entrées 3 à 11, chaque entrée est différente et pose des questions de réflexion et d'introspection directement en lien avec les activités de la séance correspondante. Elles couvrent successivement cinq thèmes : les perspectives et les filtres (E2, E3), les théories pour percevoir ce dont je ne connais pas l'existence (E4, E5), les interactions (E6, E7), la culture québécoise (E8, E9) et des mises en application (E10, E11). L'entrée de conclusion a une intention métacognitive de prise de conscience du chemin parcouru avec l'intention implicite d'encourager la prise de conscience de la conscience elle-même. Elle exige de relire le portfolio en mettant une emphase importante sur la différence entre les entrées 12 et 1 et de conclure. Dans ce but, les questions posées sont les suivantes :

Au cours de la session qui se termine, nous vous avons demandé de réfléchir à vous-même comme porteur de culture. En utilisant la comparaison entre les entrées 1 et 12, qu'en concluez-vous?

De façon très large, quels sont les 3 éléments les plus importants que vous voudrez retenir et utiliser lors de vos interactions en situation interculturelle ?

Pour l'analyse des données, on peut considérer que chaque portfolio se divise en trois périodes : le début de la session, qui témoigne du niveau de conscience de l'étudiant préalablement au cours ou au tout début (entrées 1 et 2), l'évolution au courant de la session (entrées 2-3 à 11) et le niveau de conscience final (E12 et EC). La prochaine section présente les différentes étapes que nous avons suivies pour analyser les données des dix portfolios.

¹⁹ La phrase de la première mise en situation « *La première personne que nous rencontrons vient d'une tout autre culture. Elle ne comprend pas notre façon.* » devient, dans l'entrée 12 du portfolio, « *La première personne que nous rencontrons vient de l'Ouzbékistan. Elle ne comprend pas notre façon.* »

3.3 L'analyse des données

L'analyse des données a d'abord consisté à lire l'entièreté des dix portfolios, en prenant des notes sur les éléments saillants²⁰. Nous avons ensuite fait une seconde lecture en portant une attention particulière aux éléments qui, entre le début et la fin du portfolio, semblaient indiquer des changements dans la façon de penser générale des participants.

3.3.1 *Le codage des entrées des portfolios*

Par la suite, nous avons mobilisé le cadre conceptuel, présenté dans le précédent chapitre, qui distingue cinq niveaux de conscience (inconscience, conscience perceptuelle, conscience basse, conscience haute, métaconscience) et, pour chaque niveau, les aspects cognitifs, affectifs et de distinction entre soi et autrui (voir tableau 8). Nous avons donc mobilisé les éléments du tableau 9 en cherchant à déterminer s'il permettait effectivement de « coter » les entrées des portfolios selon les cinq niveaux de conscience et les trois aspects. Ce travail a permis, d'une part, de raffiner les descripteurs du tableau 9 et, d'autre part, d'illustrer chacune des cases du tableau par un exemple tiré des portfolios. C'est cette version enrichie et illustrée du tableau qui nous a ensuite servi à « coter » systématiquement chaque entrée de chacun des 10 portfolios. Par souci de lisibilité, nous présenterons le tableau décomposé en trois sous-tableaux correspondant aux aspects (1) cognitifs (2) affectifs et (3) de distinction soi autrui.

²⁰ Une première lecture des portfolios avait été faite par l'enseignante dans le cadre de la correction de ces travaux. L'enseignante s'était concentrée sur la correction en lien avec les critères établis dans le plan de cours.

Niveau	Définition appliquée à la conscience de soi comme porteur de culture	Aspects cognitifs → Contenu de la culture → Impact de la culture sur les schémas mentaux, la mentalité²¹, la construction du référentiel → Logique de construction identitaire → Impact de la situation → Reconnaître/identifier les tensions liées aux différences de mœurs et de valeurs fondamentales.
Meta-conscience	→ Avoir conscience de ses biais et ses schémas mentaux qui sont inhérents à la culture portée. → Être conscient d'avoir conscience de ses biais et schémas mentaux liés à la culture. → Comprendre et reconnaître l'influence de la culture sur sa propre perception versus une lecture « neutre » ou « universelle ». → Reconnaître et avoir la capacité d'expliquer son propre apport dans une dissonance culturelle. → Avoir la capacité, dans la situation nommée, de réduire l'apparition d'une dissonance ou d'en diminuer les effets.	C-MC → Peut nuancer ses perceptions, opinions et impressions en les mettant en perspective, considérant les schémas mentaux inhérents à sa culture. <i>« Si le message ne passe pas, si un malaise ou une incompréhension apparaît je sais maintenant que je dois me questionner et réfléchir sur ce dont je suis porteur et ce qui me limite. » (P8)</i> → Peut prendre en compte la perspective de l'Autre : <i>« Je ne comprenais pas la nature de la plainte. En effet je gesticule et je pointe, mais il s'agit de ma personnalité. Aujourd'hui, je comprends que pointer du doigt est un signe agressif, autoritaire et accusateur. Cette dame, que je pointais du doigt, s'est probablement sentie attaquée et insultée. » (P8)</i> → Peut nommer les potentiels/risques de dissonance culturelle en lien avec ses freins, ses schémas mentaux et ses valeurs, puis y répondre en temps réel. <i>« Mon plus grand frein est celui de la peur de perdre mon identité culturelle. Je trouve ceci délicat, car il participe au préjugé que quelqu'un qui est porteur d'une culture différente, ou plutôt un groupe ethnique, représente une menace envers ma culture, comme si l'acceptation allait conduire à la disparition de qui je suis. » (P10)</i> → Peut expliquer la prise de conscience de ses schémas mentaux : <i>« Ma réflexion me porte à croire que j'essaie peut-être de me démontrer plus inclusive et de démontrer à tous que je considère que tout ce qui est dans chacune des cultures est correct. [...] Honnêtement, je me crois en travail constant d'ouverture d'esprit. » (P8)</i>
Conscience	→ Porter attention à ses pensées et à ses états liés à la rencontre culturelle. → Avoir conscience de son schéma mental et affectif ainsi que de l'impact de la culture sur ceux-ci. → Reconnaître et expliquer une dissonance culturelle. → Tourner son attention vers les comportements/schémas mentaux du groupe d'appartenance ou de l'individu. → Reconnaître ses croyances comme des croyances. → Prendre conscience de ses préjugés ou de la structure qui est propre à son appartenance culturelle et des effets possibles de ces éléments. → Nommer les impacts possibles de ces éléments.	C-CH → L'individu remet en question ses opinions et en relativise l'« objectivité » : <i>« Maintenant que je sais...Cela m'a permis de comprendre leur mode de vie » (P3); « J'ai réalisé que même si nous effectuons le même travail, il y a plus d'une façon d'arriver à nos fins. » (P7)</i> → Peut nommer des potentiels/risques de dissonances culturelles en lien avec ses freins, ses schémas mentaux et ses valeurs indépendantes et individuelles. <i>« Je suis parfaitement conscient que je suis particulièrement rigide en ce qui a trait au temps. » (P7)</i> → Peut appliquer une information « théorique » à une situation vécue et faire des liens de causalité. <i>« en me référant à la théorie de Hall, je réalise aujourd'hui..., je suis plus du type : « faible charge contextuelle » et que mon partenaire était complètement à l'inverse... » (P7)</i> → Peut établir des constats quant à ses habitudes liées aux schémas mentaux <i>« il m'est arrivé de travailler avec un policier issu d'une autre culture et je me suis rabattu sur le fait qu'il était policier donc comme moi. » (P7)</i> → Prend conscience de façon individuelle : <i>« je pourrais, je devrais... » : « je dois à mon tour ne pas me laisser biaiser par une interprétation hâtive » (P10)</i> C-CB → Idem à C-CH, mais dans une perspective de groupe ou de généralité : <i>« Des réactions peuvent être perçues et interprétées différemment, et par conséquent, le danger est d'attribuer de mauvaises intentions à quelqu'un, simplement parce qu'il vient d'une logique culturelle différente et que nous ne nous comprenons pas. » (P10)</i> → Peut limiter sa compréhension à un groupe déterminé. <i>« Mes parents n'ont pas la même notion du temps que moi. Avec leur culture arabe... » (P3)</i>

²¹ La définition utilisée du mot mentalité est : dispositions psychologiques ou morales ; état d'esprit.

Conscience perceptuelle	→ Ressentir les effets de la dissonance culturelle, mais ne pouvoir qu'y réagir sans en prendre conscience et sans la gérer. → Considérer ses ressentis et ses lectures comme universelles, ce qui tend à favoriser la polarisation. → Avoir tendance à réagir fortement à des illustrations de la culture qui vont à l'encontre de ce dont on est porteur.	C-CP → Utilise un schéma mental qui fait preuve d'un certain orgueil culturel qu'il tend à défendre. <i>« Au fil des siècles, les Canadiens et, plus près de moi, les Franco-Canadiens/Québécois, nous nous sommes forgé une culture propre, à nous, qui mérite d'être respectée et protégée. Puisque les gens qui ont migré au Canada, emportant avec eux leur culture et leur us et coutumes, ils me semblent raisonnables qu'ils se fondent dans le moule de notre culture canadienne. » (P10)</i> → Les opinions sont tranchées et assumées. Elles peuvent être en réaction positives, négatives ou neutres. <i>« Pour moi la différence culturelle n'a pas de réelle implication sur mes relations, je qualifie la différence comme étant neutre » (P3)</i> → La séparation des « types » d'individus ou des opinions est proposée à titre de facteur de respect. <i>« J'ai pour devise, "vivre et laisser vivre". Cela implique que la différence ne m'importune pas, tant et aussi longtemps que le porteur d'une autre culture ne tente pas d'envahir ma façon de vivre et mon environnement sous le motif qu'il est porteur d'une autre culture. [...] Par contre, si le porteur de l'autre culture empiète sur ma façon de vivre et que sa façon de vivre amène des changements que j'estime négatif dans ma/notre façon de vivre, je serai réfractaire à cette personne, mais pas nécessairement à sa culture. » (P5)</i> → Peut nommer des aspects de différence et proposer de se conformer ou de le contester. <i>« Cela ne me dérange pas de ne pas atteindre le consensus, même si paradoxalement (empreinte culturelle), je ressens souvent un profond malaise. Je suis du style fonceur, dans le but de faire avancer les choses. Or ma façon de faire est un peu confortante et pour la majorité, je suis hors du cadre attendu. » (P6)</i> → Utilise son schéma mental pour lire une situation : <i>« [...] sur l'optique de ne pas perdre la face je suis jusqu'à un certain point d'accord. Ça sert à rien de crier après un employé comme du poisson pourri devant tout le monde [...] Pour moi le respect c'est important et ça doit être dans les deux sens, car j'ai pour dire que si je te démontre du respect et que toi en retour tu n'en démontres guère, je ne vois pas pourquoi je devrais te traiter avec respect. » (P2)</i>
Inconscience	→ Ne pas avoir conscience d'une différence culturelle ou d'une interprétation différente des autres porteurs de culture. → Ne perçoit pas les dissonances culturelles et ne peut donc pas y réagir.	C-I → Ne peut nommer l'impact de la culture sur son mode de pensée. <i>« Pour ma part la distance hiérarchique est plutôt faible » (P3)</i> → Considère ses perceptions/opinions et sa lecture de la situation comme « vraies », « objectives » ou encore comme étant liées à des préférences individuelles. → Peut se référer à d'autres cultures d'appartenance : <i>« Il s'agit d'un organisme paramilitaire avec huit grades... » (P7)</i> → Les entrées sont très descriptives et souvent floues, générales : <i>« Le sens éthique touché peut interférer avec les interactions. Malheureusement, l'interprétation y est pour beaucoup et les interactions ne sont pas toujours claires face aux valeurs ou aux concepts qui sont différents entre les interlocuteurs. » (P6)</i>

Tableau 9.1 – La mesure des niveaux de conscience selon l'aspect cognitif de la conscience de soi. De l'auteure selon les travaux de travaux de Abdellah-Pretceille (2006), de Camilleri (1993), de Ragoonaden (2011) et de Cohen Emerique (2015).

Niveau	Définition appliquée à la conscience de soi comme porteur de culture	Aspects affectifs
		→ Les préjugés, stéréotypes et aprioris → Le type d'identité (inclusive, sécuritaire, constante)
Meta-conscience	→ Avoir conscience de ses biais et ses schémas mentaux qui sont inhérents à la culture portée. → Être conscient d'avoir conscience de ses biais et schémas mentaux liés à la culture. → Comprendre et reconnaître l'influence de la culture sur sa propre perception versus une lecture « neutre » ou « universelle ». → Reconnaître et avoir la capacité d'expliquer son propre apport dans une dissonance culturelle. → Avoir la capacité, dans la situation nommée, de réduire l'apparition d'une dissonance ou d'en diminuer les effets.	A-MC → Présente une identité et un schéma de valeur clair et assumé. → A une identité sécuritaire qui lui permet une certaine flexibilité « ... pour ne pas affecter le climat et pour m'assurer d'une coopération de leur part, je dois maintenir ma forte croyance dans la distance hiérarchique pour moi [ne pas la partager] ou encore en discuter au moment approprié. » (P8) → Peut avoir des conversations et des remises en question de ses facteurs identitaires de façon posée et réfléchie. « Ainsi, il y a probablement plusieurs limites dans ma communication et dans ma gestion interculturelle que je ne pouvais pas voir et par le fait même que je ne pouvais pas améliorer. » (P8); « Mon plus grand frein est celui de la peur de perdre mon identité culturelle. Je trouve ceci délicat, car il participe au préjugé que quelqu'un qui est porteur d'une culture différente, ou plutôt un groupe ethnique, représente une menace envers ma culture, comme si l'acceptation allait conduire à la disparition de qui je suis. » (P10) → Peut mettre en lumière sa propre vulnérabilité de façon constructive et posée. « Cette session m'a permis de prendre conscience de cette erreur capitale au début de mon projet. » (P7). « Je tends à protéger mon identité culturelle et cela particulièrement dans les situations de discrimination positive » (P8) → Nomme et prend la responsabilité de ses aprioris ainsi que de ses schémas mentaux, tout en étant en mesure de les gérer pour en réduire l'impact. « ... je dois admettre que ces deux traits culturels peuvent amener une difficulté d'affirmation de son identité. L'avantage dans ma gestion est que les positions sont moins tranchées et plus inclusives. En revanche, ce manque d'affirmation peut amener plus d'opposition de la part de notre équipe » (P7)
Conscience	→ Porter attention à ses pensées et à ses états liés à la rencontre culturelle. → Avoir conscience de son schéma mental et affectif ainsi que de l'impact de la culture sur ceux-ci. → Reconnaître et expliquer une dissonance culturelle. → Tourner son attention vers les comportements/schémas mentaux du groupe d'appartenance ou de l'individu. → Reconnaître ses croyances comme des croyances. → Prendre conscience de ses préjugés ou de la structure qui est propre à son appartenance culturelle et des effets possibles de ces éléments. → Nommer les impacts possibles de ces éléments.	A-CH → Peut nommer ses aprioris et verbaliser les impacts possibles. → Comprend l'impact de la culture sur sa propre construction identitaire et sur l'expression de certains paramètres. « J'ai réalisé que les valeurs que je possède sont grandement influencées par les 7 traits identitaires québécois » (P3) → Reconnaît qu'il peut se sentir insécurisé, par la remise en question de ses valeurs ou de certains paramètres comme étant culturels. → Identifie sa propre vulnérabilité : « Lors de conversation, je n'aime pas ne pas connaître un sujet. » (P3) A-CB → Idem à A-CH mais dans une perspective de groupe « on devrait, nous devrions... »
Conscience perceptuelle	→ Ressentir les effets de la dissonance culturelle, mais ne pouvoir qu'y réagir sans en prendre conscience et sans la gérer. → Considérer ses ressentis et ses lectures comme universelles, ce qui tend à favoriser la polarisation. → Avoir tendance à réagir fortement à des illustrations de la culture qui vont à l'encontre de ce dont on est porteur.	A-CP → Les éléments considérés comme nobles et non nobles sont clairs et annoncés avec force ou comme des « vérités ». « Pour moi la langue est très importante dans tous les aspects de ma vie donc en gestion elle va le rester aussi. » (P2) → Peut « défendre » son identité : « Mais de voir que lorsque le Québec tente eux aussi de préserver leur culture distincte et qu'on se fait varloper dans les hautes sphères du gouvernement ça mine un peu ma volonté d'ouverture sur les autres. » (P2) → Peut réagir fortement à ce qui est considéré comme une « attaque » à ses croyances, « J'ai beaucoup de difficultés avec la religion, car premièrement il en existe énormément de différentes et que chaque groupe l'interprète de la façon qu'il veut ce qui amène des dissonances au sein d'une même religion. En plus toutes les croyances sont basées sur des actes purement symboliques qui n'ont rien de scientifique. » (P2)

		→ Peut réagir de façon faussement inclusive en niant l'impact : « <i>Pour les préjugés, je dirais que tout le monde à des préjugés et souvent nous avons des préjugés sur presque tout ce qui nous est inconnu ou différent. Donc il est difficile pour moi d'identifier un préjugé en particulier qui va faire en sorte d'influencer ma lecture d'une situation interculturelle, car je vais probablement être capable d'identifier le préjugé seulement au moment de la lecture d'une telle situation</i> » (P2) → Peut faire preuve d'émotivité, peut avoir des comportements anxieux. → Les aprioris sont présentés comme des faits. « <i>La femme n'a aucune considération ni valeur à ses yeux. Elle pourrait être astronaute, il va quand même la réduire à une moins que rien. [...] De plus, ils sont agressifs et violents. Je m'extrapole, mais mon vécu personnel me pousse à ne pas faire confiance aux hommes arabes.</i> » (P1) → Utilise son schéma de valeurs pour analyser une situation : « <i>Je trouve que cela leur donne un côté noble et respectueux. Cela est très important et j'admire cela.</i> » (P3)
Inconscience	→ Ne pas avoir conscience d'une différence culturelle ou d'une interprétation différente des autres porteurs de culture. → Ne perçoit pas les dissonances culturelles et ne peut donc pas y réagir.	A-I → Se nomme comme « neutre » et se retire, ne s'engage pas dans le questionnement. « <i>En général, je ne suis pas curieux des autres cultures et je suis plutôt neutre par rapport à la différence</i> » (P3) → Les préjugés sont inconscients → Présente une indifférence à l'identité culturelle « <i>Pour moi, la différence culturelle n'a pas de réel impact sur mes relations, je qualifie la différence comme étant neutre.</i> » (P3)

Tableau 9.2 – La mesure des niveaux de conscience selon l'aspect affectif de la conscience de soi. De l'auteure selon les travaux de travaux de Abdellah-Pretceille (2006), de Camilleri (1993), de Ragoonaden (2011) et de Cohen Emerique (2015).

Niveau	Définition appliquée à la conscience de soi comme porteur de culture	Distinction entre soi et autrui (DSA)
Meta-conscience	→ Avoir conscience de ses biais et ses schémas mentaux qui sont inhérents à la culture portée. → Être conscient d'avoir conscience de ses biais et schémas mentaux liés à la culture. → Comprendre et reconnaître l'influence de la culture sur sa propre perception versus une lecture « neutre » ou « universelle » → Reconnaître et avoir la capacité d'expliquer son propre apport dans une dissonance culturelle. → Avoir la capacité, dans la situation nommée, de réduire l'apparition d'une dissonance ou d'en diminuer les effets.	D-MC → Reconnaître et considérer la complexité d'autrui. → Reconnaître et identifier le soi et le non soi → Reconnaître le droit des autres aux tensions liées aux différences de mœurs et de valeurs → Reconnaît sa propre complexité interne et l'abstraction de sa pensée en lien avec cette complexité. → Reconnaît la complexité de l'Autre et sa relative abstraction de la même façon « <i>J'ai trouvé nos discussions intéressantes, car beaucoup de gens [représentant des réalités] ethnoculturels variables sont des Québécois et adhèrent à la culture québécoise. Mais eux aussi vivent des conflits identitaires, car malgré qu'ils se considèrent québécois, ils sont étrangers dans leur pays d'origine. Et la complexité est encore plus grande puisque de plus en plus d'enfants d'immigrants sont nés ici, donc se considèrent 100% Québécois avec une hybridation des cultures.</i> » (P10) → Peut prendre en considération ces complexités dans l'analyse d'une situation en cours « <i>, la chose à retenir pour moi est de comprendre qu'être deux individus porteurs de culture crée des obstacles à la communication.</i> » (P8)
Conscience	→ Porter attention à ses pensées et à ses états liés à la rencontre culturelle. → Avoir conscience de son schéma mental et affectif ainsi que de l'impact de la culture sur ceux-ci. → Reconnaître et expliquer une dissonance culturelle. → Tourner son attention vers les comportements/schémas mentaux du groupe d'appartenance ou de l'individu. → Reconnaître ses croyances comme des croyances. → Prendre conscience de ses préjugés ou de la structure qui est propre à son appartenance culturelle et des effets possibles de ces éléments. → Nommer les impacts possibles de ces éléments.	D-CH → Réalise que l'autre peut être complexe à des moments précis (situations) où certains individus pourraient être complexes. Ce constat peut être doublé d'une perplexité face à la complexité de la relation entre des individus complexes. « <i>Je comprends que chacun a une programmation mentale qui a été acquise dès un très bas âge afin de faire face à des problèmes et que les réactions sont conditionnées par cet apprentissage culturel.</i> » (P10) → Prend conscience de la diversité des valeurs et des paramètres de mesure. → Nomme la complexité de l'autre comme un fait sans le mettre en perspective. « <i>Je retiens de nos discussions autour des théories des deux dernières séances de cours que je suis un cocktail culturel [...] Que je ne suis pas la seule et que même un Québécois dit « de souche » est dans la même situation que moi. Chacun est porteur de sa propre culture</i> » (P1) D-CB → Les membres de mon entourage proche qui portent une autre culture peuvent être différenciés. « <i>[...], car je donne la chance à tous, je ne veux pas généraliser et que je sais que certains individus vont m'impressionner. [...] au final cette personne m'a beaucoup plu</i> » (P10)
Conscience perceptuelle	→ Ressentir les effets de la dissonance culturelle, mais ne pouvoir qu'y réagir sans en prendre conscience et sans la gérer. → Considérer ses ressentis et ses lectures comme universelles, ce qui tend à favoriser la polarisation. → Avoir tendance à réagir fortement à des illustrations de la culture qui vont à l'encontre de ce dont on est porteur.	D-CP → Tend à considérer que tous partagent des valeurs et des points de repère universels et à réagir lorsqu'un individu ne se conforme pas aux attentes. « <i>Je suis d'avis que l'être humain à la base partage des valeurs communes comme le respect, la justice, la tolérance, etc., mais que ceux-ci varient d'intensité en fonction de chaque culture.</i> » (P2) → Considère qu'elle est la seule personne complexe, l'Autre se définissant selon quelques critères/différences définis. « <i>Nous nous devons d'être accueillants envers les nouveaux venus et les minorités culturelles tout en défendant notre propre culture dans un Canada anglais, dans une Amérique du nord anglophone.</i> » (P2) → Peut se sentir attaqué, insulté par un individu qui ne respecte pas les valeurs dites universelles.

Inconscience	→ Ne pas avoir conscience d'une différence culturelle ou d'une interprétation différente des autres porteurs de cultures.	D-I
	→ Ne perçoit pas les dissonances culturelles et ne peut donc pas y réagir.	

Tableau 9.3 – La mesure des niveaux de conscience selon la distinction soi-autrui de la conscience de soi. De l'auteure selon les travaux de travaux de Abdellah-Pretceille (2006), de Camilleri (1993), de Ragoonaden (2011) et de Cohen Emerique (2015).

En utilisant le tableau 9 et ses trois sous-tableaux, nous avons donc évalué chacune des entrées des portfolios pour évaluer où se situait le participant sur l'échelle des niveaux de conscience. Chaque entrée a été traitée comme une entité. Chaque portfolio a été évalué deux fois et de façon séparée. Cette analyse permet de déterminer, pour chaque portfolio, quel était le niveau de conscience de l'étudiant.e au début du cours (E1 et E2), tout au long du cours (E3 à E11) et à la fin du cours (E12 et EC).

Les cotes ainsi attribuées, à chaque portfolio, ont été colligées dans un tableau, pour chaque participant. À titre d'exemple, Le tableau 10 présente l'évolution de la conscience du soi culturel d'Imen (P1). Les tableaux des dix participants sont répertoriés dans l'annexe F.

P1: Imen	Cognitif			niveau	Affectif			niveau	DSA		
	niveau	À quoi je le vois	Ce qui a un impact		niveau	À quoi je le vois	Ce qui a un impact		niveau	À quoi je le vois	Ce qui a un impact
E1	C-CP	Dans la vidéo je suis moi-même d'origine immigrée et je n'ai pas droit je ne suis pas.							C-CP	Dans la vidéo, elle explique que son statut d'immigrée et ses expériences ont été utiles à une meilleure compréhension.	
E2		Aucun descriptif		A-CP		Les préjugés ancrés sont forts et la culture d'origine (les hommes arabes) sont méconnus et ignorés. La femme est réduite à un objet sexuel.					
E3	C-CH	Rendre la difficulté de prendre des décisions éthiques. Tenir vers le "je" mais justifier d'ordre éthique.	Résultats et analyse de l'IDH								
E4	C-CH	Fait des liens entre les dimensions et les cultures d'origine et explique ce que cela implique schéma mental et effet. Nomme une limite possible des décisions.	Les dimensions de l'identité								
E5	C-CH	On est tous porteur de culture même ceux qui sont "de souche".	reflexion générale	A-CH		Partie de sa localisation et de son identité "raciale" culturelle de l'immigrée et	Les théories		D-3-B	Complexité de la culture de tous. "Le schéma de nos discussions autour des théories des deux derniers ateliers de cours que je suis un schéma culturel. [...] Que je ne suis pas le seul et que même un Québécois, dit de souche, est dans la même situation que moi. Chacun est porteur de sa propre culture	Les théories
E6	C-MC	Difficile à se prendre et l'absence de ma religion, d'un dîner pas moi que MA religion a une place importante dans ma culture. De plus, ce n'est pas normal pour l'autre de juger avec tout cela.	activité 6.1	A-CH		idem	activité 6.1				
E7				A-CP		Pour mes préjugés envers des vides. Cependant elle débute avec cette idée "Je ne pense encore la question à c'est de l'immigration quand il s'agit de ma culture d'origine". Qu'en je suis positive mais de celle de mon pays d'accueil. Mes liens possibles avec les interactions interculturelles ont des préjugés et stéréotypes qui se voient à la fois de l'homme arabe. Cependant, après avoir compris d'identité d'être à la femme "pauvre". La femme n'a aucune considération en relation à son pays. Elle pourrait être autonome, il y a comme même la culture à une monnaie que rien [...] De plus, la sont agressive et violentes. Je ne m'empêche pas de me sentir personnellement en peine à ne pas être confiante avec les hommes arabes, et est enroulé. "Je suis bien consciente de ces liens malgré cela." J'accorde la bivalence du doute sous	Les liens puis les histoires de cas		D-3-B	Le groupe a qui est décalé le préjugé est homogène par rapport à la "je" accorde la bivalence du doute sous "GROSSE RESERVE".	Nommer les liens et les mettre dans une histoire de cas
E8	C-CH	Elle revient en question ses appartenances et leur impact au-delà de son appartenance. Nomme les appartenances et les notes en perspective cependant ne les articule pas pour les gérer.	culture québécoise	A-CH		Elle peut nommer l'impact de sa culture sur son identité et celle des membres de sa famille. Semble insouciant.	Travaux de culture québécoise		D-3-B		
E9				A-CH		"Sûr que je suis moi-même immigrée, je suis incapable de valeurs Québécoises qui peuvent causer un mal-être à moi."	La culture québécoise				
E10				A-CH		"Mais je me retrouve toujours en conflit avec moi-même car je ne possède pas juste ma culture d'origine mais aussi celle de mon pays d'accueil. Je suis bien [...] continuellement, dans ma vie personnelle ainsi que professionnelle car je dois jongler avec le tout et y arriver. Pour de me retrouver bien à un tel de ma."	L'ensemble de la Chère				
E11				A-CH		Pour monner des préjugés et les relations "Je considère l'homme arabe et pourtant moi-même n'ai pas donné cette éducation à moi-même. Alors, en situation interculturelle (gratuite), je dois redéfinir ces valeurs afin de voir plus clair. Autrement, j'en prends conscience."					
E12		Trois descriptif Parfait				Trois descriptif Parfait				Trois descriptif Parfait	

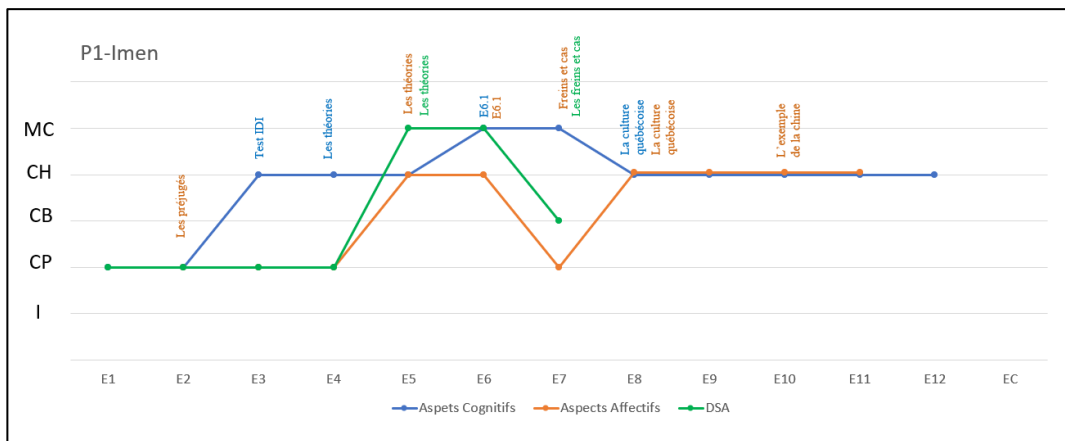
Tableau 10 : L'évolution de la conscience du soi culturel d'Imen (P1)

Certaines entrées des portfolios n'apportent pas d'information sur les niveaux de conscience, la case qui leur est attribuée dans le tableau demeurera vide dans ces cas-là. Pour chaque changement dans un niveau de conscience, nous avons alors cherché à déterminer quel était l'événement ou l'activité qui semblait à l'origine du changement. Ce

retour au portfolio pour déterminer les activités ou événements en jeu nous a permis de revalider une nouvelle fois le codage des entrées du portfolio.

3.3.2 La représentation graphique de l'évolution dans le temps des niveaux de conscience

Afin de mieux visualiser ces résultats, nous avons construit, à partir de ce tableau, un graphique par participant, qui montre l'évolution des niveaux de conscience pour chacun des trois aspects (cognitif, affectif et la distinction soi-autrui) depuis la première entrée jusqu'à la dernière²². À titre d'exemple, le graphique 1 présente l'évolution de la conscience du soi culturel d'Imen (P1). Les graphiques de chaque participant sont présentés dans la partie *Présentation et analyse des résultats* de ce mémoire.



Graphique 1 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Imen (P1)

Ces graphiques permettent de repérer où se situent les changements dans les niveaux de conscience. Les activités ou éléments marquants qui semblaient être reliés à un changement de niveau de conscience ont été ajoutés sur chaque graphique. C'est sur la base de chacun de ces graphiques que nous avons par la suite réalisé les analyses intra cas et inter cas qui sont présentées dans le chapitre suivant, chaque portfolio/ participant représentant un « cas ».

²² Pour faciliter la lecture des graphiques, en cas de case vide dans le tableau, nous avons choisi « d'étirer » la cote précédente jusqu'à ce qu'il y ait un changement. Ainsi, si la cote C-CP a été attribuée en E2 et la cote C-CB en E5, la cote affichée pour E3 et E4 sera de C-CP.

3.3.3 Les défis du codage

Le travail de codage des données des portfolios a impliqué de nombreuses réflexions et remises en question au sujet du cadre d'analyse utilisé, notamment les relations entre les aspects cognitifs, affectifs et de DSA. À titre d'exemple, la réflexion face à un préjugé peut amener une prise de conscience cognitive (je prends conscience de comment je pense) ou affective (je prends conscience de comment je me sens ou de comment certains groupes m'amènent à questionner mon identité ou ma relation à celle-ci) ou les deux. Par ailleurs, l'attribution des cotes d'inconscience (I) s'est avérée complexe. En effet, par définition, les participants ne peuvent verbaliser un aspect inconscient alors que c'est précisément ce que l'exercice du portfolio demande comme démarche. Dans le même ordre d'idée, un individu se disant « neutre » peut l'être par inconscience de l'impact de ses schémas mentaux, ou peut prendre cette position en réaction à l'environnement (ex. pour se protéger de la complexité) ce qui nous amènerait à lui attribuer un niveau de conscience perceptuel, c'est-à-dire en réaction à son environnement. C'est en lisant la totalité de l'entrée que l'on peut déterminer la cote.

De la même façon, puisque plusieurs entrées des portfolios comportent une série de questions ou d'activités, il n'est pas rare de trouver dans la même entrée des verbalisations témoignant de niveaux de conscience différents. Selon le cas, nous avons utilisé trois façons différentes de choisir la cote à retenir pour cette entrée :

- Dans les cas où la cote est en amélioration, par exemple, si aux premières activités la cote est en conscience perceptuelle (CP) et que les deux suivantes témoignent d'une conscience haute (CH), nous choisissons d'attribuer la cote la plus haute en indiquant « cote à confirmer ».
- Dans les cas où le processus d'amélioration était plutôt remplacé par une oscillation entre deux cotes, nous choisissons celle qui était la plus représentative de l'entièreté de l'entrée.
- Enfin, si nous constatons un élément présenté avec force (ex. une réaction faite de façon forte, posée comme vraie et limitant la possibilité de relativiser même si elle n'est pas liée à un préjugé), nous faisons ressortir ce point comme central dans l'entrée et lui avons attribué la cote correspondante.

Nous avons rencontré une réelle difficulté à trouver suffisamment d'informations pour coter les aspects de distinction soi autrui (DSA) (ce qui se traduit par des lignes interrompues dans les graphiques de certains participants. Le portfolio a été construit pour un exercice d'introspection qui met l'accent sur le sujet. Il aurait peut-être été judicieux de guider l'étudiant à tourner son regard vers l'autre lors des séances portant sur l'interaction. Certains le font d'emblée, d'autres non. Nous y reviendrons dans la discussion (chapitre 5).

3.3.4 Les enjeux de transparence et de fiabilité liés au double statut de l'enseignante-chercheure

Le fait que la chercheuse soit aussi l'enseignante du cours peut être vu comme une force ou comme un défi concernant l'analyse et sa validité. Cela signifie que la chercheure possède des informations et des connaissances au sujet des participants qui dépassent le seul cadre de ce qui est écrit dans leur portfolio. Cela peut lui permettre d'être plus juste dans son analyse du niveau de conscience du soi culturel des participants. Cependant, la rigueur de l'analyse exige de la chercheure qu'elle soit consciente des moments où l'analyse serait influencée par des informations ou des éléments qui ne sont pas dans les portfolios et qu'elle explicite ces informations ou éléments. D'une façon générale, nous avons évité consciencieusement de baser l'analyse sur des éléments extérieurs aux portfolios. Chaque jugement sur le niveau de conscience d'un étudiant devait pouvoir se baser sur des éléments explicites du portfolio. Cependant, on ne peut exclure le fait que la chercheure ait pu baser certaines analyses sur sa connaissance « hors portfolio » des participants et ait ensuite cherché à « confirmer » son analyse en allant repérer dans les portfolios les éléments qui confirmaient son jugement. Néanmoins, le rôle de la directrice de recherche a été notamment de mettre à l'épreuve l'analyse de la chercheure et, pour quelques participants, de vérifier, sur la base des tableaux 8 (illustrés ici haut dans la section 3.3.1 de la méthodologie) si sa propre analyse confirmait celle de la chercheure.

Par ailleurs, et nous y reviendrons dans les limites, les étudiants pourraient avoir biaisé leurs réponses pour plaire à l'enseignante avec laquelle ils avaient forgé une relation, ou pour être notés de façon favorable.

3.4 La chercheure comme porteuse de culture

La dimension subjectiviste de l'approche interculturelle insiste sur le fait que chaque individu s'approprie sa culture de façon subjective et que la rencontre ne se fait pas entre une personne neutre et une personne « différente ». La chercheure est elle-même porteuse d'une culture et possède un niveau de conscience particulier de son soi culturel. C'est aussi sur la base de cette conscience qu'elle analyse les portfolios et le niveau de conscience des participants. A priori, on peut penser qu'il faut soi-même avoir un niveau de conscience élevé pour pouvoir juger du niveau de conscience des autres. Les quelques éléments qui suivent visent à situer la chercheure comme porteuse de culture et préciser son niveau de conscience.

Nadine Vaillant à titre de porteuse de culture

Je suis avant tout porteuse de culture québécoise, mon enfance et mon adolescence s'étant déroulées dans des environnements homogènes québécois. Ma famille maternelle, à laquelle je m'identifie, est très représentative des anciens agriculteurs qui ont participé à la Révolution tranquille, en limitant la place de la religion et ont réussi à force de détermination, à accéder aux études supérieures. Je suis, entre autres, porteuse de la langue française comme facteur identitaire, du sentiment d'insécurité intellectuel, de la séparation de la religion et de la vie publique ainsi que de la valeur de consensus.

Les résultats de mon test IDI²³ montrent que les deux orientations sont dans le stade de l'acceptation, avec un écart négligeable, ce qui signifie que je suis capable de percevoir la « choses » interculturelle de façon ethno relative et que je peux prendre la perspective de l'Autre tout en étant en mesure de prendre des décisions éthiques. Ce résultat m'a permis de travailler le développement d'une certaine confiance en ma capacité à prendre des décisions éthiques et une humilité face à mon incompréhension des personnes dont l'opinion est très tranchée. En effet je suis porteuse d'un préjugé notable envers ceux qui ne peuvent comprendre ou percevoir la perspective de l'autre, qui polarisent les conversations ou qui se définissent comme des victimes (selon ma perception). Je porte

²³ En annexe D

aussi un préjugé envers les personnes d'origine de l'Amérique Centrale (brouillonnes et peu débrouillardes) dont je ne suis pas fière et qui est sans fondement objectif. Je chemine sur cet apriori et depuis l'été 2020 et j'ai le privilège de côtoyer un grand nombre d'individus qui portent cette culture et pour lesquels j'ai un grand respect. Je suis aussi porteuse d'un préjugé envers ceux qui ont des locus externes puissants et manquent, selon moi, de responsabilisation et de proactivité.

Je suis mariée, depuis 20 ans, avec un homme qui est porteur de la culture italo-montréalaise anglophone. Il est le seul de sa famille (6 cousins) à s'être marié avec une personne qui n'est pas de cette origine culturelle et à mon arrivée dans sa vie, ceci était également vrai dans son cercle d'amis. Mon expérience, à titre de minorité, dans un groupe qui protège ses origines a été source de questionnements et de remises en question puisque je pouvais faire des comparaisons avec ma relation avec ma culture personnelle, mais aussi puisque ma culture était considérée comme inexistante ou « neutre ». Voici une conversation que j'ai eue à plusieurs reprises :

- *D'où viens-tu Nadine?*
- *Je suis québécoise.*
- *Oui, mais tu viens d'où?*
- *Je suis québécoise; 13 générations par mon père et 14 générations par ma mère.*
- *Oh donc tu es française!*
- *Euh... non, je suis d'origine québécoise.*
- *Oui, mais bon... une Québécoise française.*

Je suis donc porteuse d'une mission de reconnaissance de chaque individu comme porteur de culture. Je me permets de spécifier que je dissocie la GÉDI (gestion de l'équité, de la diversité et de l'inclusion) et le vivre ensemble. Ainsi lorsque je propose de reconnaître les deux porteurs de cultures, je ne propose pas de limiter la GÉDI (qui est, selon moi, fondamentale à notre société) ni de diminuer les outils mis en place pour réduire les désavantages et les injustices vécus, par certains groupes, mais je propose, dans le cadre du vivre ensemble, de reconnaître aux deux individus, qui entrent en relation, leur propre bagage culturel et une responsabilité face à la relation partagée. Cette perspective a guidé ma construction du cours dont il est question ici dans sa forme actuelle, mais aussi dans l'évolution de ce dernier ainsi que le projet de recherche qui n'a fait que renforcer mon opinion. Pour de nombreuses raisons, je considère que ce regard privilégié, dans la

perspective de l'Autre, m'a permis de devenir une meilleure personne. Je suis donc porteuse d'un biais très favorable à la rencontre de la diversité et ma personnalité m'amène à choisir l'influence et la rencontre comme un moyen d'enrichissement de nos relations.

Pour ce qui est des aspects cohérents avec ce projet de recherche, les éléments les plus importants sont donc que je suis porteuse de la culture québécoise, particulièrement des traits consensuels, du sentiment d'insécurité intellectuel et de la langue française comme facteur identitaire. J'ai aussi des biais vers la valorisation de la rencontre de la différence, la discussion et la mise en perspective.

Mon parcours professionnel et personnel m'a amené à développer une métaconscience des aspects affectifs et de la distinction, entre soi et autrui, qui est, selon mon analyse, doublée d'une grande curiosité de compréhension de l'Autre. Présents et assumés depuis quelques années, ces deux aspects ont, en partie, stimulé mon intérêt pour l'enseignement des habiletés de gestion surtout en ce qui a trait à la diversité des personnes, au sens large du terme. Un des critères de la métaconscience des aspects affectifs « Présente une identité et un schéma de valeurs clair et assumé » est plus facile à faire professionnellement, mais est encore en ajustement du point de vue personnel. Je relie cet aspect au fait que je développe, de façon de plus en plus sécurisée, une métaconscience en ce qui a trait aux aspects cognitifs, mais que cet aspect nécessite encore un peu de travail de ma part. En effet, puisque la métaconscience des aspects cognitifs demande un certain courage d'affirmation du soi intellectuel et de sa « bonne façon », je dirais que l'atteinte d'un réel niveau de métaconscience est liée à un certain courage qu'il m'est plus difficile de faire probablement puisque je suis porteuse du sentiment d'insécurité intellectuel. La compréhension des résultats de mon test IDI m'a permis de maîtriser les concepts abstraits qui me donnent le vocabulaire permettant le développement de ma conscience d'être consciente.

Ce parcours personnel et conscient, mon expérience à titre de coach ainsi que mon regard expérimenté d'enseignante, en habiletés de gestion, me permettent d'avoir confiance en ma pertinence dans l'évaluation des niveaux de conscience des participants.

Chapitre 4 : Présentation et analyse des résultats

Le présent chapitre met de l'avant les résultats des analyses des portfolios des 10 participants (auxquels nous avons attribué des prénoms fictifs). Il est divisé en trois sections. Dans une première section, 4.1, nous présentons les résultats des 10 participants, lesquels représentent chacun un « cas » que nous analysons séparément. Pour les deux premiers participants (Ahmed et Stéphane), la présentation et l'analyse sont plus détaillées que pour les autres, afin de rendre compte en profondeur de la façon dont nous avons analysé les portfolios. Dans les deux sections suivantes, nous répondons à notre question de recherche en deux temps : dans 4.2, nous analysons dans quelle mesure les participants ont amélioré leur niveau de conscience du soi culturel; dans 4.3, nous analysons quelles sont les activités qui semblent avoir été les plus porteuses pour élever ce niveau de conscience. Finalement, nous revenons sur quelques constats relativement aux résultats dans la section 4.4.

4.1 Le parcours de chaque participant relativement à sa conscience du soi culturel

Dans cette partie, nous présentons et analysons les 10 « cas » correspondant aux 10 portfolios, avec pour chacun quelques informations clés le ou la concernant, incluant les résultats au test IDI (Intercultural Developmental Inventory), puisqu'il s'est avéré que le résultat de l'orientation développementale, telle que celle-ci est expliquée dans la section 2.1.5 du cadre d'analyse, était un facteur très éclairant pour comprendre l'évolution (ou l'absence d'évolution) de la conscience du soi culturel. Suit le graphique²⁴ qui résume l'évolution du niveau de conscience du soi culturel tout au long du cours ainsi que les événements et activités associés à d'éventuels changements dans ce niveau de conscience²⁵. Enfin, nous analysons les éléments clés de cette évolution relative à l'intelligence culturelle de chaque participant. Cette analyse est présentée de façon exhaustive pour deux participants (Ahmed et Stéphane), puis de façon plus synthétique pour les huit autres.

²⁴ Rappel : Les entrées sont identifiées au moyen de la lettre E et du numéro de l'entrée traitée, l'entrée EC étant l'entrée de la conclusion. Les détails du portfolio se trouvent en annexe C et les codes utilisés sont expliqués dans le tableau 9.

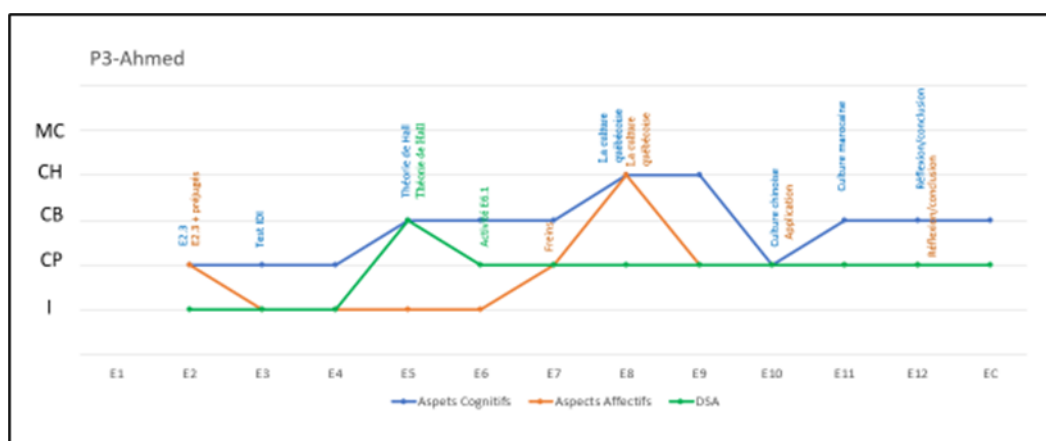
²⁵ Pour chaque participant, un tableau résumant l'évolution et les clés d'analyse sont disponibles en annexe F.

4.1.1 Ahmed – « Le manque d'intérêt pour les interactions interculturelles »

Présentation et profil IDI

Ahmed est un homme dans la mi-trentaine qui s'identifie fortement à la culture policière. Il est porteur de biculturalité, puisqu'il est né au Québec de parents tunisiens qui lui ont transmis des traits de leur culture d'origine. Ses résultats au test IDI indiquent une orientation développementale en déni, ce qui implique qu'il ne « reconnaît pas » l'existence et ne démontre aucun intérêt pour les différences culturelles, de même qu'ils indiquent une orientation perçue en minimisation (où les différences sont minimisées) et qui permet une tolérance des différences.

Évolution de la conscience du soi culturel



Graphique 2 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Ahmed (P3)

Analyse

En début de session

Au début de la session de cours, Ahmed s'identifie à plusieurs cultures. Il nomme dans l'ordre la culture policière (son identification à celle-ci semble forte), de même que la culture tunisienne par ses parents (notamment au travers du transfert de la valeur de respect) et la culture musulmane de façon théorique. Il nomme ensuite un grand nombre de groupes d'appartenance (groupe de parents de Saint-Bruno, université), mais pas la culture québécoise. Même s'il dit que les « situations interculturelles sont des événements positifs qui amènent une réflexion des individus », il nomme les aspects positifs comme des aspects visibles de la rencontre interculturelle (tels que la joie de vivre et la qualité de la nourriture) et les aspects dissonants comme des aspects négatifs (« hors de question que je soutienne financièrement ce peuple, car ils sont paresseux et ne s'aident pas »). Des préjugés sont annoncés comme des vérités, et il réagit avec force et de façon tranchée aux illustrations de différences culturelles, ce qui tend à démontrer un niveau de conscience

perceptuelle (C-CP). Les premières entrées témoignent de la présence de schèmes mentaux dont il n'a pas conscience (C-I). Par exemple, Ahmed considère qu'une culture nationale cohérente passe par une religion forte. *« Je crois que l'optique convergente dans une culture est utile dans des cultures très fortes, par exemple dans un pays musulman. Ces pays (par exemple la Tunisie) sont dotés d'une forte culture religieuse, et les fondements de leur société sont basés sur la religion. [...] Dans un même ordre d'idée, l'optique divergente s'applique à l'opposé dans une culture telle que celle du Québec. Dans la culture québécoise, la religion (catholique) est pratiquement disparue, donnant une société laïque et laissant ainsi place aux autres religions. Nous pouvons voir que le déclin de l'influence de l'Église a laissé un vide dans la société, ce qui a ouvert la porte à toutes les autres religions. »*²⁶ Il s'attribue de façon individuelle des valeurs culturelles québécoises, comme la recherche de consensus. De plus, sa réponse à la troisième partie de l'activité 2.3 dans laquelle les étudiants doivent noter sans filtre leur réaction à 3 situations identiques mais portées par 3 personnes différentes²⁷ est sans équivoque : *« J'ai un fort préjugé envers lui »*, ce qui n'est par contre pas du tout le cas dans les deux premières situations, qui lui sont familières. Cela semble sous-tendre un schème mental caché au sujet de la place de l'homme, thème qu'il n'exploite pas dans son portfolio.

Du point de vue affectif, il note et assume un préjugé et peut expliquer les effets de celui-ci : *« Si je reprends mon exemple sur les Haïtiens et mon préjugé qu'ils sont paresseux, il est clair que, si j'étais en situation de gestion et que je devais interagir avec un Haïtien, il y a une forte chance que je sois moins sympathique face à ses demandes de congé, déplacement de jour travaillé, évaluations, etc. Il est donc important que je me connaisse et que je sois ouvert d'esprit afin de ne pas porter préjudice à quelqu'un à cause de mes biais. »* Une telle lucidité correspondrait à un niveau de conscience haute (A-CH). Cependant, lors de l'activité 2.3 citée ci-haut, il nomme le préjugé : *« [...] le fait que l'homme ne réponde pas, je trouvais cela comme un signe de faiblesse. J'ai un fort préjugé envers lui. Je ne parvenais pas à justifier cela au travers de la culture »*, sans le mettre en perspective au travers de sa culture. Il cherche à comprendre comment la culture de l'Autre amène ce comportement, mais pas comment la sienne le condamne, ce qui témoigne plutôt d'un niveau de conscience perceptuelle (A-CP). Cet aspect est renforcé puisqu'il est en mesure de comprendre les différences culturelles de son groupe face aux autres : *« Je suis donc d'avis qu'il est possible pour des raisons culturelles que l'homme réponde au lieu d'une femme sans que cela*

²⁶ L'utilisation des optiques convergente et divergente n'est pas juste, cependant ces phrases illustrent notre propos.

²⁷ Cette activité est faite en classe lors de la séance 2 et une réflexion est demandée aux étudiants dans le portfolio (entrée 2, question 3). Elle est expliquée en détail dans l'annexe G.

ne soit considéré comme étant condescendant. » Puisqu'il identifie les individus porteurs de différences comme des groupes homogènes (il utilise plusieurs fois la désignation de groupe « les Haïtiens »), la distinction soi-autrui semble de l'ordre de l'inconscient (D-I).

Évolution durant la session

Bien que le résultat de l'orientation développementale du test IDI qui est en déni, c'est-à-dire le fait qu'il nie l'influence de la culture sur les relations interpersonnelles, surprend Ahmed, cette surprise ne provoque pas chez lui de remise en question : « *L'orientation déterminée étant le déni, cela m'a surpris au tout début. Mais, suite à plusieurs réflexions, je crois que cela me reflète bien. En effet, malgré la différence de culture, lorsqu'une situation doit avoir des résultats, pour moi, peu importe la culture, cela doit être fait.* » Il considère aussi le fait de s'attarder aux aspects culturels comme une perte de temps : « *Pour moi, chaque individu doit être capable d'être efficace, la culture est secondaire ou même un frein à l'efficacité.* » Le niveau de conscience perceptuelle (C-CP) se confirme lorsqu'il déclare que « *Je crois que ce qui est à retenir est que je suis conscient des différences culturelles. Par contre, je ne veux pas nécessairement m'y mêler et en connaître plus sur les autres. Au fil des ans, je crois devenir plus individualiste, ce qui fait que je concentre mes énergies sur ce qui me tient réellement [à cœur].* » Il note qu'il aurait avantage à entrer plus fréquemment en contact avec l'Autre, et que mieux comprendre les différences au travers des théories serait un atout lors de situations de gestion.

Les deux entrées qui se concentrent sur les réflexions suite aux apprentissages des théories (E4 et E5) sont bien développées, mais le contenu demeure orienté vers lui-même et assez général : « *Je suis plutôt vers l'individualisme. Je suis en accord avec le fait que chaque individu doit s'occuper de lui-même et de sa famille proche. Ce n'est pas à la société de s'occuper de tous les individus et de les mater.* » De plus, il tend à situer les différences : « *Cela nous permet de comprendre des différences entre des pays industrialisés situés sur divers continents.* » (C-CP) Un court passage concernant la notion du temps monochrome vs polychrone l'amène à réfléchir à une réelle différence de schèmes mentaux, mais la réflexion se concentre sur un groupe spécifique et près de lui : « *Mes parents n'ont pas la même notion du temps que moi. Avec leur culture arabe [...]* » Ce même extrait témoigne d'une capacité à identifier l'Autre comme complexe et diversifié dans un groupe proche de lui, ce qui révèle une conscience basse de la distinction soi-autrui (D-CB). Le test IDI indique que son orientation perçue est en minimisation, ce avec quoi il est à l'aise puisqu'« *il semble que la majorité de la population se situe dans cette orientation. Je considère que je suis une personne qui va reconnaître les différences des autres et que je vais me concentrer sur les aspects et objectifs communs.* ». Il considère que l'impact de la culture est minime (C-I) :

« Pour moi, la différence culturelle n'a pas de réel impact sur mes relations, je qualifie la différence comme étant neutre. » Il insiste sur cet aspect dans plusieurs phrases dans la même entrée (E3), au point qu'il nous semble possible de demander si une partie de cette ignorance ne serait pas intentionnelle, et donc une réaction à l'environnement (C-CP).

Du point de vue des aspects affectifs, Ahmed se pose comme neutre et regarde les situations interculturelles en positionnant l'Autre comme différent sans se rendre vulnérable ou sans remettre en question ses préjugés qui sont posés comme étant des faits : « Avec le recul, j'en suis venu à la conclusion que, culturellement, les hommes dans la culture haïtienne ne s'occupent pas autant des enfants que les femmes haïtiennes. Donc, culturellement, pour cet agent de sécurité, il n'était pas commun qu'un homme puisse s'occuper d'un bébé d'un mois. » (Activité E6.1, où on demande aux participants de relater une rencontre avec un porteur de culture autre.²⁸) Même s'il remet en question des éléments d'un de ses groupes d'appartenance : « les Arabes font tout de façon négligée. (Oui, oui, même si je suis Arabe, je le pense) », il ne les explique pas et ne les relativise pas non plus, et apparaît indifférent à la différence culturelle (A-I) : « Pour moi, la différence culturelle n'a pas de réel impact sur mes relations, je qualifie la différence comme étant neutre. » Ses conclusions d'une activité (E6.1) où l'Autre, illustré par un porteur de culture haïtienne (groupe contre lequel il porte un préjugé), ne comprend pas, témoignent d'un niveau de conscience perceptuelle de la distinction soi-autrui (D-CP).

L'entrée 7, qui demande entre autres aux étudiants de nommer les freins à la coopération qui pourraient les empêcher de participer de façon optimale à l'interaction dans une situation interculturelle²⁹, est très courte et composée de phrases synthétiques. Ahmed semble être dérangé et chercher une certaine protection de soi, par exemple lorsqu'il admet : « Je suis bien avec les gens que je côtoie en général et je ne ressens pas le besoin de connaître d'autres personnes. Cela peut être perçu comme un manque d'ouverture ou bien une peur de l'autre. Je ne crois pas que cela est dû à une tentative de protection de l'image de soi. » Il se livre un peu en montrant un espace de vulnérabilité qui est cohérent avec l'orientation en déni et la protection de soi. « Par contre, il est possible que je ne m'intéresse pas aux autres par manque de connaissance sur la culture de l'autre. Lors de conversations, je n'aime pas ne pas connaître un sujet. » Cette vulnérabilité est habituellement associée à un niveau de conscience haute (A-CH), mais Ahmed

²⁸ La session de cours 6 se concentre sur la relation, l'interaction entre deux porteurs de culture différente. Nous abordons entre autres le fait que de rencontrer une personne qui porte une culture différente nous permet de comprendre ce que nous portons. Nous demandons aux étudiants, dans l'entrée 6.1 du portfolio, de verbaliser cet exercice. L'annexe I explique l'activité en détail.

²⁹ Lors de la séance 7, une période d'environ 15 minutes est consacrée à discuter de « pourquoi les relations interculturelles sont complexes » et ce qui pourrait engendrer des limites chez les individus. En classe, la conversation est générale et axée sur la protection de l'image de soi ainsi que la protection de son identité ou des identités culturelles. Lors du portfolio, l'exercice est fait de façon individuelle en E7.

ne l'explique pas, ne donne pas l'impression de l'assumer et semble plutôt l'utiliser comme raison ou justification des limites qu'il rencontre. Ajoutons que c'est de nouveau très cohérent avec l'orientation développementale en déni qui semble limiter l'évolution de sa conscience de soi à titre de porteur de culture. Il ne nomme aucun autre frein (A-CP).

Lors de la séance expliquant les traits culturels québécois (E8), il prend conscience que certaines des valeurs qu'il identifiait comme étant siennes d'un point de vue individuel sont en fait reliées à la culture québécoise : *« j'ai réalisé que des valeurs que je possède sont grandement influencées par les sept traits identitaires québécois. [...] Je n'avais jamais réfléchi à la provenance de ces caractéristiques. Je crois que l'influence de la culture québécoise a pu jouer un rôle dans mes apprentissages lorsque j'étais plus jeune. Il est intéressant de penser qu'une culture identitaire peut influencer nos valeurs et nos caractéristiques individuelles »*, ce qui est un trait lié à la conscience haute (A-CH), mais il revient rapidement dans le jugement face à certains accommodements, ce qui est plutôt associé à la conscience perceptuelle (A-CP). Il établit que : *« Je m'identifie moins à cet aspect permissif, car je sais que d'autres options sont possibles. Je remarque que des gestionnaires vont faire cet accommodement de peur de se faire accuser d'être contre la culture. »*

Lors de la séance où l'on applique les apprentissages au travers de la culture chinoise, il relativise sa perspective (A-CH), mais le fait à partir de ses valeurs, et ce, de façon très ethnocentrée, ce qui témoigne d'une conscience perceptuelle cognitive et affective (C-CP et A-CP) : *« le fait de savoir que cette culture accorde beaucoup d'importance au rite, par exemple la remise d'une carte d'affaires, je trouve que cela leur donne un côté noble et respectueux. Cela est très important et j'admire cela. »*

La séance 11 et, par conséquent, l'entrée 11, portent sur la culture marocaine. Puisque Ahmed y trouve des similarités avec sa culture d'origine, cela lui permet d'établir des liens qui lui font prendre conscience de l'impact de la culture dans les relations professionnelles. Il ne le fait cependant pas de façon individuelle, mais il utilise en effet le pronom « on », ce qui le situerait dans un niveau de conscience basse (C-CB). Toutefois, il ne fait que poser le constat, sans l'exploiter : *« Je comprends aussi que nous avons beau être le patron le plus fin et le plus attentionné, il y aura toujours un danger d'un conflit interculturel si nous ne prêtons pas attention à la culture que l'autre porte. »*

En fin de session

Le constat de l'évolution faite par Ahmed lors de la séance sur le Maroc (E11) se concrétise dans l'entrée finale, puisqu'il y revient, l'explique et indique aussi l'importance de la réflexion sur soi. Cela confirme la cote (C-CB) et marque un intérêt possible quant à la poursuite des réflexions vers une réflexion plus personnelle, qui pourrait même se diriger vers un niveau de conscience haute (C-CH) : *« Suite aux 12 séances, je suis surpris de voir tout ce que nous sommes comme porteurs de culture et les nombreux conflits pouvant survenir au quotidien. Une grande majorité des conflits prennent probablement source au niveau des différences interculturelles, et ce, sans que les individus ne le sachent. Ce cours m'a permis d'avoir une ouverture d'esprit envers les différences culturelles et tout ce que cela peut amener comme situations conflictuelles. Cela me démontre aussi que bon nombre des conflits peuvent être évités ou résolus de façon constructive en connaissant ce que l'autre porte comme culture. Il est aussi pertinent de porter une réflexion sur nous lors de nos interactions avec les autres, afin de bien définir notre message. »* Dans le même ordre d'idée : *« Une des premières choses que je retiens est tout ce qui touche à la culture québécoise. [...] Je ne connaissais pas l'influence de notre culture et l'importance de la langue et du consensus dans la culture québécoise. [...] Je peux maintenant affirmer que je me connais mieux et que je suis plus capable de me situer en tant que porteur de culture. »* Tel que nous en avons discuté précédemment dans la partie méthodologie de ce mémoire, nous avons conscience que Ahmed pourrait écrire ces éléments pour faire plaisir à l'enseignante et/ou obtenir une meilleure note. Nous l'avons considéré dans notre analyse. Deux éléments nous ont convaincus de maintenir la cote de niveau de conscience basse : dans un premier temps, la réflexion qui a débuté dans E11; dans un deuxième temps, l'utilisation des mots « notre culture » lorsqu'il parle de la culture québécoise, ce qui témoigne d'une évolution cognitive. En effet, Ahmed ne s'identifiait pas à la culture québécoise lors de E1, et il s'attribuait de façon individuelle des attributs liés à la culture québécoise (consensus). Du point de vue affectif, peu d'informations ressortent des dernières entrées. Ahmed donne l'impression de découvrir l'importance de réfléchir à ce dont on est porteur, par exemple lorsqu'il écrit qu'*« il est aussi pertinent de faire une réflexion sur nous lors de nos interactions avec les autres afin de bien définir notre message »*, et il semble aussi être capable d'énoncer plus clairement ce dont il est porteur. Il le fait par contre en demeurant assez détaché, puisqu'il déclare : *« Je peux maintenant affirmer que je me connais mieux et que je suis capable de mieux me situer en tant que porteur de culture »*, sans toutefois s'engager dans une réelle prise de conscience de soi.

Au niveau de la conscience de la distinction soi-autrui, peu d'informations ressortent. Ahmed semble débiter un travail de réflexion sur l'Autre, mais de façon groupée et assez floue et non pas complexe : *« Cela me démontre aussi que bon nombre des conflits peuvent être évités ou résolus de façon constructive en connaissant ce que l'autre porte comme culture. »* Cela témoigne selon nous d'un niveau de conscience perceptuelle (D-CP) pour cet aspect.

Synthèse

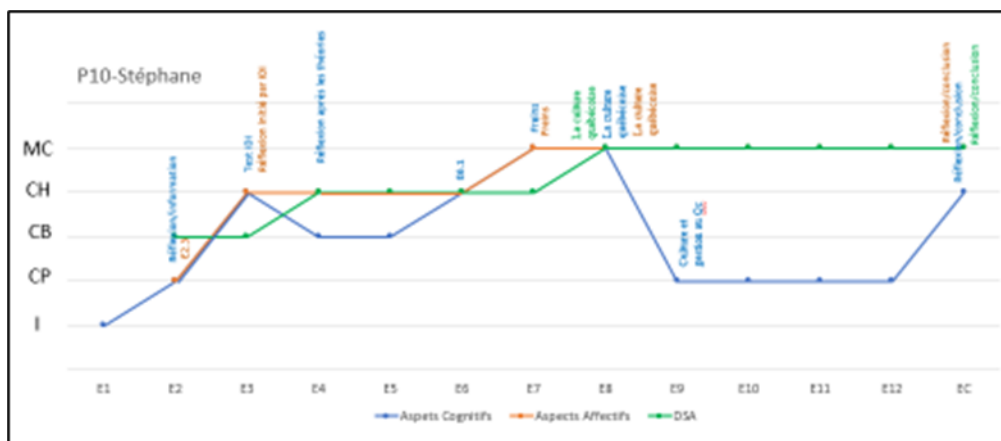
Ahmed a débuté la session avec des niveaux de conscience basse (inconscience ou conscience perceptuelle). Son niveau de conscience a progressé pour les aspects cognitifs et les aspects de DSA, mais cette progression semble limitée par une orientation développementale en déni qui empêche le développement de l'aspect affectif et bloque les aspects cognitifs à un niveau de conscience basse. Sa biculturalité semble jouer un rôle dans cette orientation; les nombreuses allusions à sa famille et à ses amis proches semblent illustrer qu'il cherche à rester en contact avec ce qu'il connaît, et son manque d'intérêt pour la découverte de nouvelles personnes/cultures semble indiquer qu'il « choisit » en quelque sorte d'être dans le déni pour ne pas se retrouver en situation complexe. À plusieurs reprises, certains aspects plus cognitifs qu'il peut mettre en relation avec des aspects qui sont concrets pour lui ont généré des réflexions qui s'apparentent à une conscience haute de son soi culturel. Prenons pour exemple la théorie de Hall qui lui permet d'illustrer une différence avec ses parents, les informations sur la culture chinoise qui lui permettent de comprendre ses voisins, mais surtout les informations sur les cultures québécoise (E8) et marocaine (E11). Tout se passe comme si cette élévation de la conscience ne s'est pas confirmée ou solidifiée, ce qui donne l'impression que Ahmed pourrait avoir besoin, au travers d'aspects plus concrets dans sa réalité propre, d'être convaincu de l'existence de différences interculturelles avant de débiter sa réflexion sur lui-même.

4.1.2 Stéphane – Passer outre « la peur de perdre mon identité culturelle »

Présentation et profil IDI

Stéphane est un homme dans le début de la trentaine, porteur de culture québécoise. Il est policier, et bien qu'il s'identifie à sa culture de métier, il insiste peu sur cet aspect. Ses résultats au test IDI indiquent une orientation développementale en polarisation, ce qui signifie qu'il voit la chose interculturelle au travers de l'opposition entre le « nous » et le « vous », l'Autre étant « moins bon ». Son orientation perçue est en acceptation, ce qui implique l'acceptation que l'Autre a des cadres de référence différents mais qu'il est difficile de déterminer qui a raison.

Évolution de la conscience du soi culturel



Graphique 3 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Stéphane (P10)

Analyse

En début de session

En ce qui concerne les aspects cognitifs, Stéphane s'identifie aux valeurs québécoises, qu'il met en opposition avec l'appartenance canadienne, sans expliciter la signification de cette opposition. Pour présenter ses valeurs, il cite le respect, qu'il illustre par sa ponctualité. Il donne l'exemple d'un séjour d'un an en Amérique latine, où la ponctualité (comprise dans la perspective occidentale du terme : se présenter à l'heure dite dans une perspective de temps monochrone³⁰) n'est, selon lui, pas valorisée. Il témoigne de son ouverture annoncée en expliquant que « *c'est pas mal, c'est différent* », sans détecter le schème mental sous-jacent à cette affirmation (C-I). Que l'Autre soit porteur d'une autre culture « *ne lui fait ni chaud ni froid* » (mise en situation E1) : « *Au travail, c'est le travail qui est le plus important.* » Bien qu'il fournisse des efforts visibles pour être ouvert, il tend à séparer la culture et l'identité, comme si la première n'était qu'un élément illustrant la seconde, sans en être un facteur de construction (C-I).

Stéphane fait preuve d'un certain orgueil culturel, qu'il tend à défendre (C-CP) : « *Au fil des siècles, les Canadiens et, plus près de moi, les Franco-Canadiens/Québécois, nous avons forgé une culture propre à nous qui mérite d'être respectée et protégée. Concernant les gens qui ont migré au Canada, emportant avec eux leur culture et leur us et coutumes, il me semble raisonnable qu'ils se fondent dans le moule de notre culture canadienne.* » Il dit faire preuve d'ouverture, sans

³⁰ Selon la théorie de Hall (1959), le temps peut être perçu de façon monochrone (linéaire et limité) ou polychrone (cyclique et infini). Souvent, les porteurs de cultures dites occidentales perçoivent le temps de façon très linéaire, au point de ne pas percevoir que le temps puisse être compris autrement.

expliciter les actions prises ou à prendre, l'ouverture étant chez lui simplement une intention : *« Lorsque j'interagis avec un individu, je suis conscient qu'il est porteur d'une culture, et je souhaite que nous puissions trouver un terrain d'entente qui respecte nos deux cultures. Je ne désire pas lui imposer ma culture. Je souhaite qu'il y ait une cohésion afin de parvenir à un environnement uni où tous se sentent intégrés et respectés. »* (E2.2) Lors de l'activité 2.3 dans laquelle les étudiants doivent noter sans filtre leur réaction à 3 situations identiques mais portées par 3 personnes différentes³¹, il conclut : *« En somme, les trois situations m'ont irrité, mais je ne suis pas du genre à juger l'individu. »* L'aspect cognitif de la conscience de soi semble osciller entre conscience perceptuelle (C-CP) et conscience haute (C-CH), entre autres, puisqu'il peut expliquer que la culture influençant la construction des identités contribue à l'apparition des différences. Il sous-tend la construction des schémas mentaux, cependant il n'explique pas les impacts ni ne peut expliquer les effets de ses habitudes.

Sur le plan des aspects affectifs, Stéphane pose de façon construite deux préjugés et les explique. Dans le premier, il expose son rejet des personnes transgenres dans un contexte personnel (relations intimes), mais son acceptation des mêmes personnes dans un contexte professionnel : *« Il me paraît inconcevable, dans un contexte de dating, que je puisse fréquenter ou avoir une relation avec un individu qui se présente comme une femme, mais qui était au préalable un homme. Par contre, sur le plan professionnel, je serais en mesure de travailler avec et même développer des affinités. »* Le second préjugé concerne les personnes arabes; il est clairement établi et expliqué, sans être relativisé (A-CP). Cependant, Stéphane raconte sa rencontre avec une personne de ce groupe qui ne correspondait pas à ses préjugés *« [...], car je donne la chance à tous, je ne veux pas généraliser et (...) je sais que certains individus vont m'impressionner. Mais j'ai l'impression que mes préjugés me permettent de ne pas être surpris face à des attentes non atteintes, une forme de mécanisme de protection. Au final, cette personne m'a beaucoup plu! »*. Stéphane semble être en cheminement vers la conscience sur le plan affectif (A-CH), comme en témoigne aussi cette réflexion (E2) : *« Je crois avoir plusieurs idées préconçues; j'ai le jugement facile; je prends position quant à mes idéaux et ce qui est noble vs non noble; je recherche des explications rationnelles pour justifier mes positions. Cependant, je crois avoir assez de maturité et de retenue pour ne pas entrer dans le racisme. »* Cependant, Stéphane ne relativise pas le préjugé, il émet que ce n'est *« pas bien »* d'avoir des préjugés, mais n'expose pas comment le gérer (A-CP).

³¹ Cette activité est faite en classe lors de la séance 2, et une réflexion est demandée aux étudiants dans le portfolio (entrée 2, question 3). Elle est expliquée en détail dans l'annexe G.

Concernant la distinction soi-autrui (DSA), Stéphane montre un niveau de conscience basse (D-CB) : il se révèle être en cheminement face à la complexité des autres, puisqu'il admet que certains individus peuvent le surprendre et ne pas avoir le comportement attendu selon le préjugé : « (...) *je sais que certains individus vont m'impressionner* ».

Évolution durant la session

Le profil IDI réalisé à la séance 3 est une activité qui a été charnière dans le développement de la conscience chez Stéphane, surtout celle des aspects cognitifs. Les résultats, particulièrement sur l'orientation développementale en polarisation, ont surpris et déçu Stéphane, ce qui a stimulé sa réflexion. Ces résultats, mis en relation avec ceux de l'orientation perçue en acceptation, signifient que Stéphane fait preuve d'ouverture dans ses dires et ses actions (en externe), mais qu'il réfléchit en mettant l'accent sur le « nous » vs le « vous ». De plus, cet écart d'orientation entre le développemental et le perçu, donc entre la façon d'agir et la façon de réfléchir, laisse présager une certaine variation dans ses comportements qui pourrait diminuer l'authenticité de ses actions lors de rencontres interculturelles³². Lorsque Stéphane a été confronté à ses résultats au test, il s'est montré extrêmement surpris et est allé jusqu'à les rejeter, ce qui est en cohérence avec la dichotomie remarquée plus tôt. Il déclare : « *en voyant le résultat, j'ai été légèrement déçu, puisqu'il met en lumière mes limitations à accueillir et à accepter la différence. [...] Ce résultat me permet de prendre conscience qu'il serait bénéfique de faire plus d'efforts pour me montrer encore plus ouvert et ne pas me sentir menacé par les différences culturelles.* » Il est ici en réflexion et non en réaction, ce qui marque chez lui le début d'une prise de conscience de ses schémas mentaux et de la polarisation subséquente (C-CH). Notons aussi qu'il ne sait pas comment améliorer sa conscience : « *il serait bénéfique de faire plus d'efforts pour me montrer encore plus ouvert.* »

Son cheminement vers la conscience haute (C-CH) se poursuit lors de la présentation des théories qui cherchent à expliquer les différences culturelles (E4 et E5). « *Il n'y a pas de logique meilleure qu'une autre. [...] Cependant, dans un contexte interculturel, les différences qui existent entre diverses cultures font qu'il devient parfois difficile de se comprendre.* » Il précise : « *Des réactions peuvent être perçues et interprétées différemment, et par conséquent, le danger est d'attribuer de mauvaises intentions à quelqu'un, simplement parce qu'il vient d'une logique culturelle différente et que nous ne nous comprenons pas.* » Sa réflexion reste à un niveau général sans aller jusqu'à une démarche de conscience personnelle clairement établie (C-CB). Stéphane commence ensuite

³² Voir la section 1.5.1 « La sensibilité interculturelle (IS) » de la revue de littérature pour plus de détails.

à porter un regard plus axé sur la prise de conscience personnelle : « *Moi-même porteur d'une culture, j'ai reçu une éducation et j'ai évolué dans un cadre qui n'est pas unique, mais qui diffère de plein de gens.* » Il se positionne cependant de façon plutôt neutre et prend sur lui la responsabilité de faire de la place pour ceux qui sont porteurs de différences : « [...] *mieux accepter des réactions contradictoires à celles que j'aurais eues, éviter les malentendus et mieux travailler en équipe pour respecter l'autre et répondre à ses besoins.* »

Il nomme un a priori comme étant une vérité, ce qui suggère que le lien entre les valeurs portées et leurs origines dans la culture n'est pas acquis : « *Au Québec, les statuts hiérarchiques sont clairement acquis par l'ensemble des compétences d'un individu, qui font en sorte que la personne a fait ses preuves et mérite le poste.* » Plus tard (E6), Stéphane relate une situation de gestion dans laquelle il fait face à un défi de communication lié à des différences culturelles : « *[cela] m'a permis de comprendre que ce qui est clair pour moi, ce qui est pour moi dans les normes, ne sera peut-être pas bien interprété ou compris par les autres issus d'une culture différente.* » Il concrétise un niveau de conscience haute (C-CH) au sujet de la « relativisation en double », qui implique de se demander si on a bien compris mais aussi si l'autre voulait vraiment dire ce qui a été compris³³. « *En contrepartie, je dois à mon tour ne pas me laisser biaiser par une interprétation hâtive et m'appuyer sur les faits observables. La "relativisation en double" permet justement de se remettre en question pour valider ou infirmer notre compréhension.* »

Sur le plan affectif, bien qu'on le sente blessé par le constat de son écart d'orientation dans le test IDI, il dit dans E3 qu'il ne doit « *pas [se] sentir menacé par les différences culturelles* », témoignant ainsi d'une évolution vers un niveau de conscience haute (A-CH) au travers de sa capacité à faire une place à la vulnérabilité. L'entrée E3 est particulièrement courte et dense en comparaison avec les autres entrées. En effet, les phrases sont courtes et écrites de façon précise, chacune traitant d'une information sans ajouts d'éléments secondaires. Le portfolio comprend 19 pages, dont trois pour E1 et environ une à une et demie pour les autres entrées. L'entrée traitant de E3 ne comporte qu'une demi-page. Le ton y est grave et les phrases plus courtes, comme si cette entrée avait été particulièrement « bousculante » pour lui et qu'il s'était senti vulnérable, mais d'une façon qui commence à stimuler une réflexion. Un tel cheminement se confirme dans les entrées subséquentes (E4 et E5) et semble transparaître dans l'utilisation de certains termes ou tournures de phrases, telles que « *de mieux accepter des réactions contradictoires avec celles que*

³³ Les modèles interactionnistes proposent des façons de mieux communiquer pour améliorer la compréhension de l'Autre, mais surtout pour construire, au travers d'interactions, un espace de communication partagé. Dans ces modèles, on cherche à limiter les dissonances cognitives (voir la section 1.4 de la revue de littérature) et leurs effets. Trois stratégies sont proposées : bâtir une relation, relativiser en double et bâtir sa crédibilité.

j'aurais eues », ce qui permet de déceler la poursuite du cheminement vers une conscience haute (A-CH). On sent une réflexion sur soi qui se fait de façon plus assurée et moins craintive que dans les premières entrées : on passe de « *mais je ne suis pas du genre à juger l'individu* » (E2) à « *je dois à mon tour ne pas me laisser biaiser par une interprétation* » (E6).

Ces réflexions, nourries par les concepts théoriques transmis lors des séances 4 et 5, mènent Stéphane à la réalisation que, dans une relation, les deux parties peuvent être complexes : « *Je comprends que chacun a une programmation mentale qui a été acquise dès un très bas âge afin de faire face à des problèmes, et que les réactions sont conditionnées par cet apprentissage culturel* », ce qui correspond à une conscience haute de la distinction soi-autrui (DSA). Les aspects affectifs se développent et atteignent le niveau de la métaconscience à partir de l'activité qui lui demande de nommer ses freins à la coopération qui pourraient l'empêcher de participer de façon optimale à l'interaction dans une situation interculturelle³⁴ (E7). En effet, Stéphane commence par nommer clairement les défis de sa relation à son identité et au besoin qu'il a de protéger celle-ci. Il poursuit en expliquant ce qu'il cherche à protéger et propose une façon de gérer cette relation à l'identité : « *Cette question est bien délicate. Mon plus grand frein est celui de la peur de perdre mon identité culturelle. Je trouve ceci délicat, car il participe au préjugé que quelqu'un qui est porteur d'une culture différente, ou plutôt un groupe ethnique, représente une menace envers ma culture, comme si l'acceptation allait conduire à la disparition de qui je suis. [...] C'est donc la peur que mon pays devienne une copie d'un pays où je ne me reconnaîtrais plus.* » Il est particulièrement intéressant de noter qu'il ne remet pas en question son identité, mais les limites de celles-ci pour la rendre plus inclusive malgré le besoin de la protéger, ce qui est une illustration du concept d'identité sécurisée.

Un tel cheminement au niveau affectif se fait parallèlement à un cheminement au niveau cognitif. En effet, Stéphane exprime une compréhension de schème mental (est conscient d'être conscient), en comprend les effets et nomme de possibles façons de le gérer, ce qui semble témoigner d'un niveau de métaconscience sur le plan cognitif : « *Cette perception issue de la polarisation a un aspect profondément néfaste, car elle teinte mon jugement. Étant parfaitement au courant de ce frein, je suis au moins fier de donner la chance à chaque individu que je rencontre, car je crois aux individus. Ceci rappelle le danger de la généralisation, car elle donne une intention à un individu, alors que chacun est maître de son propre destin et ne mérite pas d'avoir une étiquette*

³⁴ Lors de la séance 7, une période d'environ 15 minutes est consacrée à discuter de « pourquoi les relations interculturelles sont complexes » et ce qui pourrait engendrer des limites chez les individus. En classe, la conversation est générale et axée sur la protection de l'image de soi ainsi que la protection de son identité ou des identités culturelles. Lors du portfolio, l'exercice est fait de façon individuelle en E7.

quelconque. » Pour confirmer ce niveau de métaconscience, il faut que Stéphane soit en mesure de faire le même travail avec d'autres schémas mentaux et, surtout, d'adopter la perspective de l'Autre. Sur ce dernier point, Stéphane semble plutôt accepter l'Autre par résignation : *« On ne peut pas arrêter l'immigration, car notre système économique le requiert et il est grand temps de le percevoir comme M. Lapointe chez Drakkar, c'est-à-dire comme une plus-value. »* Une telle réaction s'inscrit dans les réactions de qui s'apparentent à la réaction des minorités du peuple québécois qui est pourtant majoritaire et dans la reconnaissance du droit de la majorité à être porteuse de culture.

Lors des sessions portant sur la culture québécoise (E8), les effets de la prise de conscience affective se font sentir sur la capacité de distinction soi-autrui (DSA) de Stéphane, qui atteint un niveau de métaconscience (D-MC) : *« J'ai trouvé nos discussions intéressantes, car beaucoup de gens ethnoculturellement variables sont des Québécois et adhèrent à la culture québécoise. Mais eux aussi vivent des conflits identitaires, car, malgré le fait qu'ils se considèrent québécois, ils sont étrangers dans leur pays d'origine. La complexité est encore plus grande, puisque de plus en plus d'enfants d'immigrants sont nés ici, donc se considèrent 100 % québécois avec une hybridation des cultures. »*

Stéphane en vient à mettre en question ses facteurs identitaires de façon posée et réfléchie : *« Ceci me fait réaliser à quel point cette notion est sensible pour moi et pour le Québec »*, confirmant ainsi un niveau de métaconscience (A-MC). Sur le plan cognitif cependant, bien qu'il s'identifie clairement à la majorité des indicateurs associés à la culture québécoise³⁵, il a des réactions de protection exprimées d'un point de vue individuel face à son appartenance culturelle, avec un ton tranché et assumé, ce qui laisse entendre qu'il ne parvient pas encore à un niveau de métaconscience : *« Là où nous en sommes rendus dans le portfolio, il est évident que je m'identifie comme québécois. [...] La recherche de consensus n'est pas ma tasse de thé. Je reconnais que ceci apporte de nouvelles idées et que ça mobilise les membres, mais les aspects négatifs sont plus importants. »*

En fin de session

L'entrée de conclusion (EC) semble confirmer que Stéphane a atteint un niveau de métaconscience sur le plan affectif (A-MC), caractérisé notamment par une identité sécurisée, assumée et assurée, ainsi qu'une capacité à la remettre en question. *« J'ai encore du travail à faire*

³⁵ Dans le cadre de la session de cours 8, nous utilisons une synthèse de deux textes de Gérard Bouchard sur l'interculturalisme au Québec. Le document est en annexe I. Nous utilisons aussi *Le Code Québec*, de J.M. Léger, Nantel, Duhamel et P. Léger. L'annexe J présente une image résumant les sept traits identitaires des Québécois et les liens entre ceux-ci.

pour me rendre au stade de l'adaptation, puisqu'il y a encore la notion de protection de mon identité culturelle (la culture québécoise) qui me freine à vouloir bâtir une culture en cross-vergence, par peur que la langue française s'effrite, que le hockey ne soit plus notre sport national, que nos comportements se rapprochent de nos voisins américains et que je ne m'y reconnaisse plus. Mais c'est une fausse peur et je le sais très bien. L'immigration n'est pas là pour menacer notre culture. Les gens qui viennent vivre au Québec viennent pour s'épanouir à nos côtés [...] » Il explique et démontre sa capacité à identifier et à reconnaître les dissonances culturelles et sa compréhension de l'impact de la culture. « *Lorsque j'ai commencé votre cours, j'étais sceptique sur les apprentissages possibles. Qu'est-ce que la culture vient faire dans mon travail? Puisque nous sommes au Québec, les gens vont converger vers nos manières de faire sans être heurtés, puisqu'ils peuvent toujours pratiquer leurs activités culturelles en dehors du travail. J'ai compris que la culture influence nos comportements et notre "mindset" lorsque nous devons soulever une problématique, et Hofstede était très clair là-dessus. Cela a bien du sens et explique des différences de comportements. Sachant maintenant ceci et en continuant à réfléchir sur ce thème, pas juste les différences culturelles, mais surtout sur les besoins communs afin de bâtir une culture commune, je sens que mon indice de développement interculturel va se situer rapidement dans l'acceptation.* » Cependant, rien ne nous permet de confirmer qu'il a réellement conscience d'avoir conscience de ses schémas mentaux ni qu'il est en mesure de les expliquer. Il termine son cheminement en conscience haute pour les aspects cognitifs (C-CH) et les aspects de métaconscience au niveau de la DSA (D-MC). « *Je perçois certaines différences, mais je ne comprends pas l'autre tant et aussi longtemps que je n'interagis pas avec celui-ci. Lorsqu'on bâtit une relation, on montre de l'ouverture à l'autre, on crée des liens plus personnalisés et, avec le temps, on accède à la face cachée de l'iceberg, qui nous dévoile la complexité de notre interlocuteur.* »

Synthèse

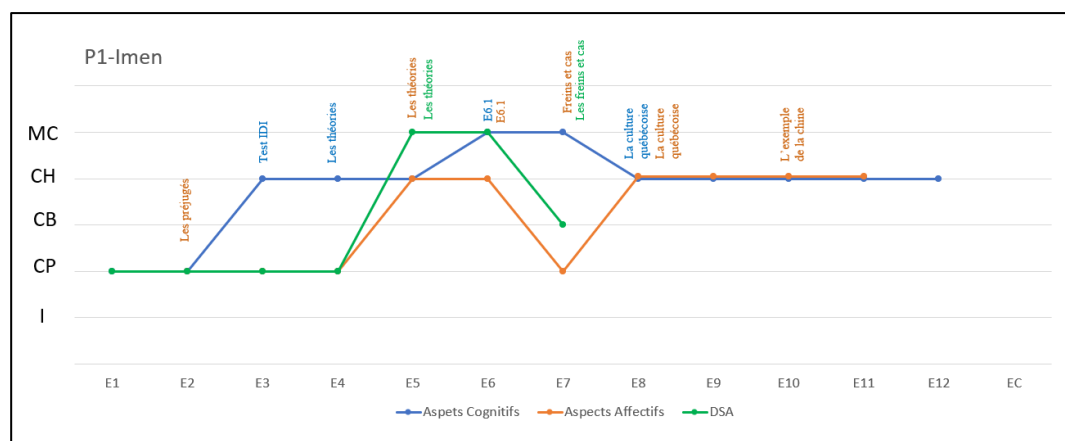
Stéphane a débuté son cheminement en réalisant rapidement la présence de schèmes mentaux et d'a priori inconscients. Cette ouverture, combinée aux apprentissages théoriques des séances 3, 4 et 5, a permis le développement des aspects affectifs, lesquels, grâce à une identité sécurisée, semblent avoir favorisé le développement de la conscience sur les plans de la DSA et des aspects cognitifs.

4.1.3 Imen – La conscience du soi culturel marquée par une blessure identitaire

Présentation et profil IDI

Imen est une femme dans la fin de la trentaine qui travaille dans le domaine de la sécurité, à Montréal. Arrivée jeune au Québec de la Tunisie avec ses parents, elle porte une blessure identitaire liée à son divorce qui la confronte à la biculturalité. Ses résultats au test IDI sont en acceptation pour l'orientation développementale et en adaptation pour l'orientation perçue, les deux dans un schème mental d'ethno relativité. Imen débute son parcours avec les trois cotes dans le niveau de conscience perceptuel.

Évolution de la conscience du soi culturel



Graphique 4 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Imen (P1)

Résumé d'analyse

Les aspects cognitifs de la conscience du soi culturel se développent rapidement grâce au test IDI et aux théories (E4 et E5). Plus précisément, la présentation des théories qui proposent une gradation des dimensions entre deux oppositions (par exemple entre les cultures collectivistes vs les cultures individualistes)³⁶ permet à Imen de conclure : « *on est tous porteur de culture, même ceux qui sont "de souche"* », constat qui semble stimuler les aspects affectifs, lui permettant de nommer et de mesurer les impacts de sa propre identité, qu'elle décrit comme un « *cocktail culturel* ». Avec l'activité E6.1, où on demande aux participants de relater une rencontre avec un porteur de culture autre³⁷, elle semble atteindre un niveau de métaconscience sur le plan des

³⁶ Les théories des auteurs dits « divergents » proposent diverses façons de comprendre les différences entre les cultures. À titre d'exemple, Hofstede, qui est l'auteur le plus cité, propose six dimensions qui sont chacune graduées entre zéro et 100, zéro représentant une extrémité dans l'exemple cité ci-haut, le collectivisme, vs 100, l'individualisme.

³⁷ La session de cours 6 se concentre sur la relation, l'interaction entre deux porteurs de culture différente. Nous abordons entre autres le fait que de rencontrer une personne qui porte une culture différente nous permet de comprendre ce que nous portons. Nous demandons aux étudiants, dans l'entrée 6.1 du portfolio, de verbaliser cet exercice. L'annexe H explique l'activité en détail.

aspects cognitifs (elle peut prendre la perspective de l'Autre) et des aspects de la DSA (elle reconnaît la complexité des autres). Cependant, elle nomme difficilement ses freins à la coopération (qui pourraient l'empêcher de participer de façon optimale à l'interaction dans une situation interculturelle)³⁸ et fait surtout ressortir une blessure en lien avec son identité (divorce à titre de femme musulmane d'un homme porteur de culture arabe qui dépréciait ses capacités en raison de son genre) qui la ramène à un niveau de conscience perceptuelle (A-CP) et à une distinction soi-autrui au niveau de conscience basse (D-CB) (certains groupes sont différenciés et d'autres non). L'effet d'un tel recul est limité par les informations sur les traits québécois qui lui permettent de comprendre une partie de la complexité de sa propre identité : « *Bien que je sois moi-même immigrante, je suis imprégnée de valeurs québécoises qui peuvent causer un malaise à autrui.* » Les aspects affectifs sont aussi nourris par les mises en application proposées aux séances 10 et 11, puisqu'elle peut nommer des préjugés et les relativiser (C-CH) : « *Je condamne l'homme arabe, et pourtant ma mère n'a pas donné cette éducation à mes quatre frères. Alors, en situation interculturelle (gestion), je dois enlever ces lunettes afin de voir plus clair. Au moins, j'en prends conscience.* » En parallèle, la présentation des traits québécois lui permet de remettre en question ses appartenances et leur impact au travers de son schème mental, mais elle ne les articule pas pour les gérer (maintien dans C-CH). Elle termine son parcours avec des niveaux de conscience haute, sauf pour la DSA, qui se termine dans le niveau de conscience basse.

Synthèse

Imen fait d'abord un cheminement cognitif qui stimule une augmentation de la conscience affective et de la DSA, qui à leur tour nourrissent le développement des aspects cognitifs vers la métaconscience. Deux éléments semblent clés pour comprendre à la fois les opportunités et les difficultés qu'elle expérimente pour évoluer vers un niveau de métaconscience : une blessure identitaire et la complexité de la biculturalité dont elle est porteuse. Le cheminement de Imen est marqué par la découverte qu'elle (ou que toute personne porteuse de culture autre que la culture québécoise) n'est pas la seule porteuse de culture (diversité vs différence).

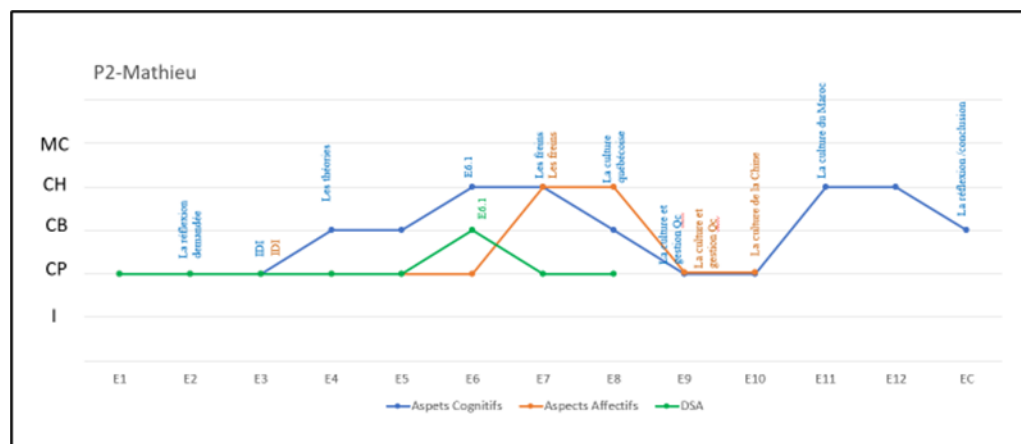
³⁸ Lors de la séance 7, une période d'environ 15 minutes est consacrée à discuter de « pourquoi les relations interculturelles sont complexes » et ce qui pourrait engendrer des limites chez les individus. En classe, la conversation est générale et axée sur la protection de l'image de soi ainsi que la protection de son identité ou des identités culturelles. Lors du portfolio, l'exercice est fait de façon individuelle en E7.

4.1.4 Mathieu – Protéger la culture québécoise

Présentation et profil IDI

Mathieu est un homme dans la jeune trentaine, porteur de culture québécoise et s'identifiant à la culture policière. Il se donne la responsabilité de la défense de son groupe culturel (la nation québécoise et la défense de la langue française). Ses résultats au test IDI montrent une orientation développementale en minimisation forte, ce qui implique qu'il tend à minimiser les effets de la culture et à se concentrer sur les similitudes, mais qu'il est en mesure d'utiliser un regard ethno-relatif et une orientation perçue en acceptation. Cela signifie qu'il accepte que les autres utilisent des cadres de référence différents, mais il ne peut choisir quel cadre est le meilleur dans une situation donnée.

Évolution de la conscience du soi culturel



Graphique 5 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Mathieu (P2)

Résumé d'analyse

Les premières entrées du portfolio de Mathieu sont fortement teintées de l'orientation développementale en minimisation : « *dans de petits groupes, j'aime mieux avoir une ligne rassembleuse sans nécessairement avoir des gens identiques, juste des valeurs qui font un groupe plus uni et performant.* » Bien que les résultats du test IDI génèrent une réflexion qui cherche à diminuer la minimisation constatée, Mathieu semble limité dans son cheminement par le sentiment de devoir protéger son groupe d'appartenance. Pour lui, progresser dans son ouverture aux autres cultures impliquerait une forme de régression ou de trahison de son groupe d'appartenance. Les théories lui permettent de voir l'effet de la culture, mais pour lui c'est de

façon générale ou en lien à un groupe et non de façon individuelle (C-CB). Lors de l'activité E6.1, où on demande aux participants de relater une rencontre avec un porteur de culture autre³⁹, il est en mesure d'expliquer un schème mental limitant et d'en expliquer les effets, ce qui est de l'ordre du niveau de conscience haute (C-CH). Lors de l'entrée 7, la réflexion sur les freins à la coopération (qui pourraient l'empêcher de participer de façon optimale à l'interaction dans une situation interculturelle)⁴⁰ lui permet de dire : « *lorsque la dissonance ne vient pas chercher mes valeurs les plus profondes, je suis facilement capable de faire des compromis et de comprendre les raisons de ses agissements* ». Ce qu'il nomme « ses valeurs profondes » sont associées à la protection de son identité, et il a beaucoup de difficulté à les relativiser : « *Je sais que moi, la religion, c'est un aspect que j'ai beaucoup de difficulté [...] Dans un cas comme celui-là, j'aurais plus de difficulté à lui accorder un privilège.* » Il réussit à remettre en question ses a priori et leurs effets, ce qui traduit un niveau de conscience haute pour les aspects cognitifs et affectifs (C-CH et A-CH). Cependant, dès la séance 8 où l'on présente les traits de la culture québécoise, il reprend une perspective de groupe ou générale, ce qui correspond à un niveau de conscience basse. Dans l'entrée E9, qui porte sur le lien entre la gestion et la culture du Québec, il semble revenir à un niveau de conscience perceptuelle puisqu'il ne peut en relativiser l'importance et la met en opposition à une ouverture. En parallèle, il demeure dans une perspective de réaction dans les aspects affectifs et pose ses a priori comme des vérités : « *Pour moi la langue est très importante dans tous les aspects de ma vie, donc en gestion elle va le rester aussi.* » (A-CP) Lors de la séance 11, il témoigne d'un niveau de conscience haute (C-CH) par sa capacité de remise en question de schèmes mentaux et la compréhension des effets de ceux-ci, son groupe identitaire n'étant pas directement remis en question. L'entrée de conclusion relève d'un niveau de conscience basse (C-CB) puisqu'il est en mesure de remettre en question d'un point de vue général ou de groupe une partie des schèmes mentaux, mais pas d'un point de vue individuel. En ce qui a trait à la distinction soi-autrui (DSA), à part une rapide incursion vers un niveau de conscience basse, il semble demeurer à son niveau de départ de conscience perceptuelle.

Synthèse

Le cheminement de Mathieu semble limité par le fait que son sentiment de devoir protéger sa culture est fait de façon absolue sans laisser de place à un compromis ou une certaine

³⁹ La session de cours 6 se concentre sur la relation, l'interaction entre deux porteurs de culture différente. Nous abordons entre autres le fait que de rencontrer une personne qui porte une culture différente nous permet de comprendre ce que nous portons. Nous demandons aux étudiants, dans l'entrée 6.1 du portfolio, de verbaliser cet exercice. L'annexe I explique l'activité en détail.

⁴⁰ Lors de la séance 7, une période d'environ 15 minutes est consacrée à discuter de « pourquoi les relations interculturelles sont complexes » et ce qui pourrait engendrer des limites chez les individus. En classe, la conversation est générale et axée sur la protection de l'image de soi ainsi que la protection de son identité ou des identités culturelles. Lors du portfolio, l'exercice est fait de façon individuelle en E7.

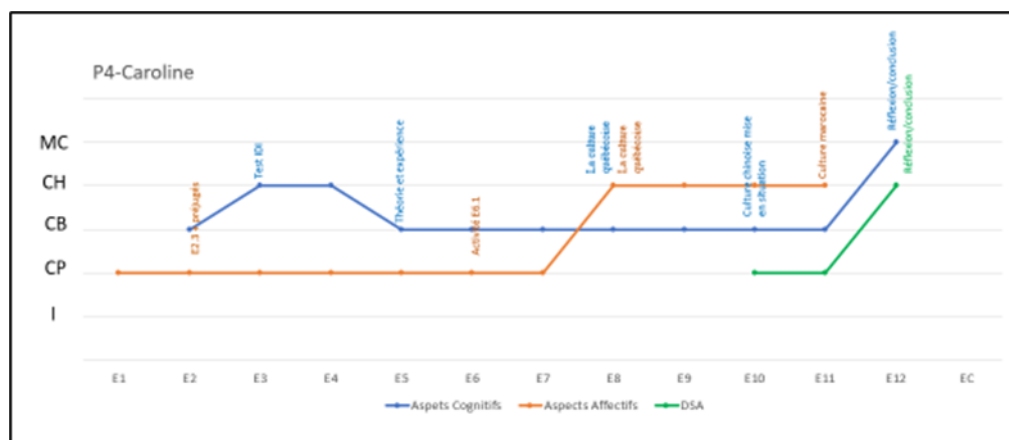
relativisation. Malgré un IDI en minimisation haute, il réfléchit dans ses écrits comme un IDI en minimisation basse. La distinction soi-autrui ne bouge pas et demeure à un niveau de conscience perceptuelle (D-CP), et les aspects affectifs reviennent au niveau de conscience perceptuelle malgré une incursion dans le niveau de conscience haute et en réaction à la protection de son groupe d'appartenance. Mathieu chemine de façon visible tant que cela ne lui demande pas de remettre en question le fait que la culture québécoise doive être protégée, ce qui est cohérent avec une difficulté d'évolution de la distinction soi-autrui.

4.1.5 Caroline – « *Je comprends mieux certaines subtilités de la chose interculturelle* »

Présentation et profil IDI

Caroline est une femme vers la fin de la quarantaine qui exerce un métier traditionnellement réservé aux hommes et est porteuse de culture québécoise. Ses résultats au test IDI la situe dans l'orientation développementale d'acceptation, ce qui signifie qu'elle fonctionne en posant un regard ethnorelatif (elle accepte que l'Autre fonctionne dans un cadre de référence différent), mais elle ne peut prendre parti. Son orientation perçue est en adaptation, ce qui lui permettrait de prendre la perspective de l'Autre et d'avoir des comportements appropriés.

Évolution de la conscience du soi culturel



Graphique 6 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Caroline (P4)

Résumé d'analyse

Les premières entrées du portfolio sont complexes à évaluer. En effet, bien que Caroline nomme les choses de façon posée et qu'elle témoigne d'une bonne compréhension tant des éléments théoriques présentés dans le cours que des principes de biais, elle apparaît un peu détachée et plutôt générale. « *Il est important pour moi de comprendre avec quelles lunettes je regarde la*

chose interculturelle, afin d'avoir une meilleure compréhension de mes propres biais et de pouvoir comprendre mes réactions. » Ce qui nous amène à lui attribuer le niveau de conscience basse (C-CB). Le test IDI nourrit sa réflexion qu'elle termine en faisant une incursion en conscience haute : *« Il va être important de me poser la question si inconsciemment je n'essaie pas d'imposer mes propres limites. »* Bien qu'elle poursuive sa réflexion en utilisant les théories, elle le fait de façon plutôt générale, ce qui semble relever d'une conscience basse (C-CB).

En ce qui a trait aux aspects affectifs, on peut voir une fragilité face à la réaction identitaire liée à la protection de la langue dans l'activité 6.1 où on demande aux participants de relater une rencontre avec un porteur de culture autre⁴¹ : *« Au travail, une des expériences où j'ai trouvé que la différence culturelle était dérangement, c'est lorsque deux personnes se sont mises à parler dans leur langue. [...] Je trouve ce comportement irrespectueux. Pour moi, le milieu de travail devrait être un milieu neutre. »* C'est grâce aux informations sur les traits québécois qu'elle est en mesure de passer au stade suivant de la conscience haute (A-CH) : *« Avec du recul, je me rends compte que je souffre d'insécurité à l'idée de perdre mon identité. Il est clair qu'au niveau de ma gestion je devrai prendre en considération cette partie de moi »,* mais elle demeure générale dans son niveau de conscience cognitive pour les entrées 8, 9 et 10 (C-CB). En E11, elle utilise sa compréhension de la réalité de son village pour illustrer ce qui est discuté en classe au sujet de la culture du Maroc, et elle fait des liens avec ses craintes identitaires ainsi que des préjugés jusqu'alors inconscients, ce qui semble témoigner d'un niveau de conscience haute (C-CH). Par suite de cette prise de conscience affective, le niveau de conscience cognitive est propulsé vers la métaconscience dans l'entrée 12, où elle relate et revisite une expérience dans laquelle elle avait été accusée d'être raciste : *« Ben c'est pas moi qui suis raciste finalement, c'est eux qui le sont. J'étais étonnée d'avoir reçu ce commentaire en pleine bouille! J'étais curieuse de leur culture, j'ai partagé des repas (cuisine haïtienne) avec eux, j'ai même appris quelques mots en créole. Bon, évidemment, maintenant je comprends mieux certaines subtilités de la chose interculturelle, surtout que nous sommes tous porteurs de culture. Cette culture est parfois consciente ou non et, lorsque deux personnes entrent en interaction dans une situation, ceci pourrait amener des chocs de culture, des dissonances. »* Malheureusement, l'entrée de conclusion n'a pas été remise, ce qui ne nous permet pas de confirmer ce niveau de métaconscience. En ce qui a trait à la DSA, nous avons trouvé très peu d'informations. En E10, une allusion est faite qui la positionne à un niveau

⁴¹ La session de cours 6 se concentre sur la relation, l'interaction entre deux porteurs de culture différente. Nous abordons entre autres le fait que de rencontrer une personne qui porte une culture différente nous permet de comprendre ce que nous portons. Nous demandons aux étudiants, dans l'entrée 6.1 du portfolio, de verbaliser cet exercice. L'annexe I explique l'activité en détail.

de conscience perceptuelle, avant de faire une réflexion finale en cohérence avec la prise de conscience affective et cognitive vers une conscience haute sur les aspects de DSA.

Notre analyse nous conduit à trouver ce portfolio particulier, en ce qu'il témoigne de ce qui nous apparaît être un décalage entre le niveau des entrées et l'engagement émotionnel de Caroline dans la démarche. En comparaison avec les autres portfolios qui atteignent les mêmes niveaux de conscience (Stéphane ou Jacinthe par exemple), Caroline semble moins « affectée par la démarche », comme si son niveau de conscience, même au niveau affectif, se faisait sans l'affecter négativement du point de vue émotionnel, ou comme si elle ne ressentait pas de façon aussi aiguë que les autres les effets de cette démarche.

Synthèse

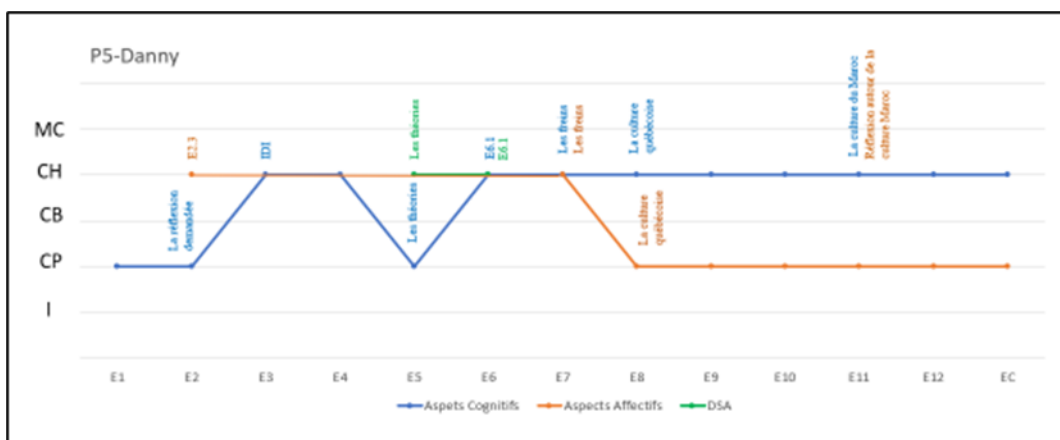
Le cheminement de Caroline est marqué par le décalage entre les niveaux de conscience élevée atteints (métaconscience pour les aspects cognitifs et conscience haute pour les aspects affectifs) et le niveau d'engagement émotionnel plutôt bas que nous détectons. Caroline semble avoir cheminé d'abord dans les aspects cognitifs, cheminement limité par la protection de l'identité. Lorsqu'elle le réalise (E8, la culture québécoise), elle augmente son niveau de conscience affective et peut par la suite augmenter son niveau de conscience sur le plan cognitif.

4.1.6 Danny – « Protéger l'identité culturelle de ma famille »

Présentation et profil IDI

Danny est un homme dans la mi-quarantaine qui s'identifie à la culture québécoise et policière. Son cheminement semble limité par une protection de sa famille et de son identité d'appartenance. Ses résultats au test IDI montrent une orientation développementale en minimisation, ce qui implique qu'il tend à minimiser les effets de la culture et à se concentrer sur les similitudes, de même qu'ils montrent une orientation perçue en acceptation. Cela signifie qu'il accepte que les autres utilisent des cadres de référence différents, mais il ne peut choisir quel cadre est le meilleur dans une situation donnée.

Évolution de la conscience du soi culturel



Graphique 7 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Danny (P5)

Résumé d'analyse

Danny débute le portfolio dans une démarche volontaire et assurée. Il se dit très ouvert mais, dès E2, il affirme : *« J'ai pour devise "vivre et laisser vivre". Cela implique que la différence ne m'importune pas, tant et aussi longtemps que le porteur d'une autre culture ne tente pas d'envahir ma façon de vivre [...], si le porteur de l'autre culture empiète sur ma façon de vivre [...], je serai réfractaire à cette personne, mais pas nécessairement à sa culture »*, ce qui suggère un niveau de conscience perceptuelle (C-CP). Il réalise son manque d'ouverture à l'occasion de l'activité E2.3, dans laquelle les étudiants doivent noter sans filtre leur réaction à 3 situations identiques mais portées par 3 personnes différentes⁴² : *« lorsque vous avez donné le 3e exemple, je me suis aussitôt [dit] que l'homme était réellement une mitaine [expression québécoise qui qualifie un individu de particulièrement "mou", sans force de caractère] de laisser parler sa femme à sa place. Je me suis surpris tellement ma réaction fût instantanée et sans équivoque »*, et termine en concluant : *« Tant que je reste la tête froide et que je ne suis pas atteint émotionnellement par une situation, je crois être en mesure d'avoir une bonne ouverture d'esprit [...] Par contre, si on tente de m'enlever des acquis ou que je suis en mesure de constater une iniquité ou une injustice, cela vient bousculer les valeurs de respect et justice qui viendront influencer ma perception de la situation. »* Il semble atteindre un niveau de conscience haute pour les aspects affectifs, avec un niveau de conscience perceptuelle affirmé pour les aspects cognitifs.

⁴² Cette activité est faite en classe lors de la séance 2, et une réflexion est demandée aux étudiants dans le portfolio (entrée 2, question 3) Elle est expliquée en détail dans l'annexe G.

À l'occasion des résultats de son IDI, il constate que sa façon de voir est de minimiser les différences, et il en explique les impacts : *« si on tente de m'enlever des acquis [...] cela me bouscule et cela pourrait causer chez moi un repli et une fermeture à l'autre et à la culture qu'il porte. Il s'agit selon moi d'un mécanisme de défense qui était inconscient jusqu'à la rédaction de ce journal de bord. »* Cela suggère un niveau de conscience haute sur le plan cognitif, mais Danny semble redescendre vers un niveau de conscience perceptuelle lorsqu'il réagit aux théories en percevant sa façon de voir/faire comme étant « supérieure » : *« je ne peux imaginer ma vie si je me positionnais dans la dimension polychrone. Ce serait certainement le chaos et je ne serais assurément pas en mesure d'effectuer tout ce que je fais dans une journée. »* Par la suite, il reconnaît à l'Autre un schème mental qui pourrait être différent du sien : *« J'en retiens qu'il ne faut pas juger en lien avec mes valeurs de référence »*. Du point de vue de la DSA, il semble avoir une réalisation lors de l'activité 6.1 et nomme les différences entre les individus (D-CH). Cependant, il ne qualifie pas la complexité et ne la met pas en perspective : *« Le jour où l'on réalise que l'on est tous différents, autant les non-porteurs de notre culture que les porteurs de notre culture, cela aide à relativiser les choses et à prendre un pas de recul afin de trouver une solution qui fonctionne pour nous. »*

À l'occasion de l'entrée 7, au lieu d'expliquer ses freins à la coopération (qui pourraient l'empêcher de participer de façon optimale à l'interaction dans une situation interculturelle)⁴³, Danny dit qu'il ne pense pas être capable d'être à l'aise avec le fait qu'un de ses enfants soit en couple avec une personne représentant la diversité culturelle. Il explique que, dans le cadre de son métier, les expériences sont surtout négatives. Il conclut : *« Serait-il possible que cela soit un frein puisque je veux protéger l'identité culturelle de ma famille? Je ne saurais dire, mais j'ai malheureusement l'impression que cette hypothèse est fortement possible. »* Bien que cette entrée ne présente pas une ouverture à l'Autre, elle témoigne tout de même d'un niveau de conscience haute du point de vue cognitif. Sur le plan affectif, même s'il laisse entendre une identité sécurisée, il ne cherche pas à comprendre ou à expliquer les effets des a priori ou défis face à son identité et semble donc revenir à un niveau de conscience perceptuelle.

⁴³ Lors de la séance 7, une période d'environ 15 minutes est consacrée à discuter de « pourquoi les relations interculturelles sont complexes » et ce qui pourrait engendrer des limites chez les individus. En classe, la conversation est générale et axée sur la protection de l'image de soi ainsi que la protection de son identité ou des identités culturelles. Lors du portfolio, l'exercice est fait de façon individuelle en E7.

Synthèse

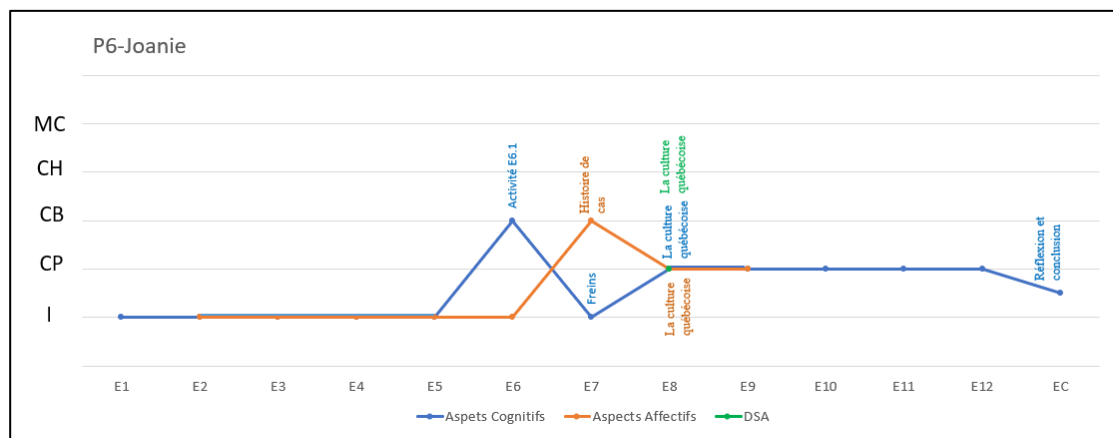
Danny débute sa démarche avec une progression sur les trois aspects de la conscience du soi culturel. Cependant, son évolution semble ensuite stagner, voire régresser sur les aspects affectifs, alors qu'il rapporte des expériences négatives et une intention de sécuriser l'identité de sa famille.

4.1.7 Joanie – « Je ne cadre pas dans le profil typique de la Québécoise »

Présentation et profil IDI

Joanie est une femme dans le début de la trentaine qui travaille dans un service d'urgence de la région montréalaise. Elle s'identifie à la culture québécoise en insistant sur le fait qu'elle est originaire d'une région éloignée. De tous les portfolios, celui de Joanie est le moins étoffé : plus de la moitié des entrées sont très générales et descriptives, ce qui donne une impression qu'elle est peu engagée dans la démarche, bien qu'elle ait soigné l'apparence du portfolio en y ajoutant des photos, notamment. Ses résultats au test IDI la positionne dans une orientation développementale en polarisation, ce qui implique qu'elle regarde la chose interculturelle en opposant le « nous » et le « vous » et en qualifiant un des deux groupes de « supérieur », et dans une orientation perçue en acceptation, ce qui signifie qu'elle se perçoit comme portant un regard ethnorelatif et capable d'accepter que l'Autre présente un cadre de référence différent. À la lecture du portfolio, il est possible d'identifier clairement qu'elle est en polarisation inversée, ce qui signifie que le groupe qui est « noble » n'est pas son groupe d'appartenance. En d'autres mots, le « nous » est dans le tort et le « vous » a raison.

Évolution de la conscience du soi culturel



Graphique 8 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Joanie (P6)

Résumé d'analyse

Le début du portfolio est très flou. Joanie ne s'engage en rien, ne nomme pas de préjugé et écrit quelques phrases générales en réponse à l'activité E2.3 dans laquelle les étudiants doivent noter sans filtre leur réaction à 3 situations identiques mais portées par 3 personnes différentes⁴⁴. Une seule phrase est porteuse de sens : « *La polarisation est souvent mise de l'avant par les idéologies nationalistes et cela influence grandement mon premier point de vue d'une situation et dans le contexte interculturel.* » Elle contourne le résultat du test IDI (en polarisation) en se déresponsabilisant : « *En fait, mon "mindset" a été biaisé par ma paire de lunettes, car je regardais l'autre de mon point de vue et non du sien.* » Lors de l'activité E6.1, elle rapporte une interaction avec une personne d'origine autochtone, nomme une dissonance et est en mesure d'identifier de quoi sa communauté d'appartenance est porteuse, ce qui correspond à un niveau de conscience basse (C-CB). Cependant, dès l'entrée suivante, lorsqu'il s'agit de présenter ses freins à la coopération (qui pourraient l'empêcher de participer de façon optimale à l'interaction dans une situation interculturelle)⁴⁵, Joanie retourne à des généralités. Lors d'une histoire de cas, elle nomme un inconfort, sans aller plus loin. Lors de la séance 8 et la présentation des traits québécois, Joanie s'oppose fortement à ceux-ci. Elle s'oppose aux traits de son groupe d'appartenance : « *C'est ce qui explique pourquoi je ne fais pas l'unanimité, car je ne cadre pas dans ce profil typique de la Québécoise. [...] Cela ne me dérange pas de ne pas atteindre le consensus, même si paradoxalement (empreinte culturelle), je ressens souvent un profond malaise.* » cette entrée nous permet de conclure que Joanie est en polarisation inversée et à un niveau de conscience perceptuelle pour les trois aspects. L'entrée de conclusion est descriptive et détachée. Elle pourrait s'apparenter à un niveau d'inconscience cependant, et comme décrit dans la méthodologie, nous percevons un flou difficile à trancher entre le niveau de conscience perceptuelle qui « choisit » d'ignorer et le niveau d'inconscience. En lien avec les autres entrées, nous lui attribuons donc un niveau de conscience perceptuelle (C-CP).

Synthèse

Joanie semble peu évoluer et se protéger individuellement contre son groupe d'appartenance, ce qui est cohérent avec un IDI en polarisation inversée. Joanie débute son cheminement à un niveau d'inconscience et le termine avec un niveau de conscience

⁴⁴ Cette activité est faite en classe lors de la séance 2, et une réflexion est demandée aux étudiants dans le portfolio (entrée 2, question 3). Elle est expliquée en détail dans l'annexe G.

⁴⁵ Lors de la séance 7, une période d'environ 15 minutes est consacrée à discuter de « pourquoi les relations interculturelles sont complexes » et ce qui pourrait engendrer des limites chez les individus. En classe, la conversation est générale et axée sur la protection de l'image de soi ainsi que la protection de son identité ou des identités culturelles. Lors du portfolio, l'exercice est fait de façon individuelle en E7.

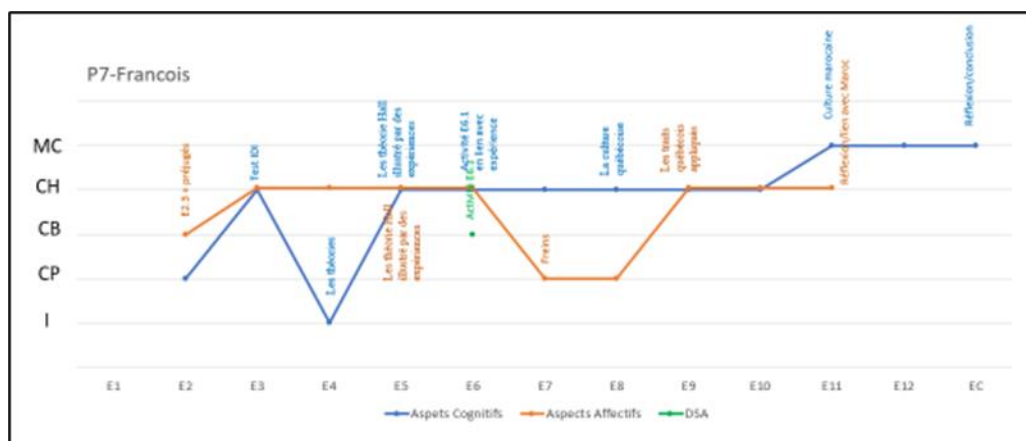
perceptuelle, à l'exception des aspects cognitifs qui semblent osciller entre le niveau d'inconscience et le niveau de conscience perceptuelle. Le portfolio étant peu étoffé et peu engagé, il est difficile de conclure avec certitude, mais ce qui est écrit laisse entendre une protection de l'individu et de son identité forte, d'une façon qui empêche la réflexion et donc l'évolution de la conscience du soi culturel.

4.1.8 François – « *Le gap est énorme entre les deux orientations [réfléchir et agir].* »

Présentation et profil IDI

François est un homme dans la mi-trentaine qui s'identifie comme porteur de la culture québécoise « rurale » et « traditionnelle » et comme porteur de culture policière. Il dirige depuis peu une équipe fortement diversifiée qui a pour mandat de réduire la discrimination raciale. Ses résultats au test IDI le positionne en déni pour son orientation développementale, ce qui signifie qu'il perçoit l'Autre comme indifférencié et qu'il ne reconnaît pas l'existence des différences culturelles. Son orientation perçue est en acceptation, ce qui implique qu'il se perçoit comme étant capable d'accepter que l'Autre perçoive le monde avec un cadre de référence différent mais qu'il peut commettre des erreurs d'adaptation et paraître maladroit. Notons qu'un écart de cet ordre est important et peut complexifier l'authenticité des comportements.

Évolution de la conscience du soi culturel



Graphique 9: Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de François (P7)

Résumé d'analyse

François débute son parcours avec des entrées difficiles à qualifier, puisqu'elles contiennent des commentaires attribuables aux niveaux d'inconscience, de conscience perceptuelle et parfois de conscience haute. On a l'impression que, dès la première discussion en classe, il s'est engagé de

façon active dans le travail de prise de conscience, mais qu'il le fait de façon inégale. À l'entrée E3, François réalise que l'écart entre son orientation développementale et son orientation perçue est grand : « *Le GAP est énorme entre les deux orientations. Mon premier réflexe a été de rejeter le résultat du test. Toutefois, en étant vraiment honnête avec moi-même, je dois admettre qu'il m'arrive de faire comme si la différence n'existait pas* », ce qui nous permet de déterminer qu'il était au niveau de conscience perceptuelle dans les premières entrées (C-CP) et qu'il se trouve maintenant dans le niveau de conscience haute (C-CH). Les aspects affectifs débutent à un niveau à confirmer de conscience basse lorsqu'il présente ses préjugés suite à l'activité E2.3, dans laquelle les étudiants doivent noter sans filtre leur réaction à 3 situations identiques mais portées par 3 personnes différentes⁴⁶. En effet, François nomme et assume les préjugés mais ne présente pas de façon de les gérer et reste dans les généralités. En raison de sa position professionnelle, il est déjà dans un cheminement pour améliorer sa gestion de la diversité.

Les résultats du test IDI ont un impact important sur François, notamment pour ce qui est de l'écart entre les deux orientations, représentant une différence de trois niveaux. Le participant accepte le résultat et l'illustre : « *il m'est arrivé de travailler avec un policier issu d'une autre culture, et je me suis rabattu sur le fait qu'il était policier, donc comme moi* ». Dans l'entrée suivante, il utilise les théories en focalisant sur la culture de métier, ce qui semble témoigner d'un niveau d'inconscience. Dès l'entrée suivante, en appliquant les théories à une expérience vécue, il approfondit de façon hautement consciente sa réflexion (C-CH) : « *Pour moi, il s'agissait d'un manque de respect de sa part envers l'équipe. Pour lui, nous étions axés sur la tâche, et cette rencontre allait probablement aider la collaboration avec son interlocuteur dans l'avenir.* » Du point de vue affectif, il nomme clairement des préjugés et leurs effets jusqu'à l'entrée 7, où il reconnaît ses freins à la coopération (qui pourraient l'empêcher de participer de façon optimale à l'interaction dans une situation interculturelle)⁴⁷ mais les traite en réaction à l'environnement (A-CP).

Dans les entrées 8 et 9, on sent la réalisation de l'impact des traits culturels québécois et une acceptation d'une certaine vulnérabilité (chemin vers A-CH) : « *Finalement, je dois admettre que ces deux traits culturels peuvent amener une difficulté d'affirmation de son identité* », qu'il concrétise de façon posée lors de l'entrée 11 : « *Cette session m'a permis de prendre conscience*

⁴⁶ Cette activité est faite en classe lors de la séance 2, et une réflexion est demandée aux étudiants dans le portfolio (entrée 2, question 3). Elle est expliquée en détail dans l'annexe G.

⁴⁷ Lors de la séance 7, une période d'environ 15 minutes est consacrée à discuter de « pourquoi les relations interculturelles sont complexes » et ce qui pourrait engendrer des limites chez les individus. En classe, la conversation est générale et axée sur la protection de l'image de soi ainsi que la protection de son identité ou des identités culturelles. Lors du portfolio, l'exercice est fait de façon individuelle en E7.

de cette erreur capitale au début de mon projet. » Cognitivement, les entrées suivantes suggèrent que François atteint un niveau de métaconscience : il est en mesure d'identifier les raisons d'une dissonance culturelle vécue, d'articuler ce qu'il aurait pu faire et de reconnaître ses torts. « *Comme vous avez pu constater dans ce portefeuille ainsi que dans le travail de session de mon équipe, mon expérience de travail avec un Marocain ne s'est pas faite sans heurts. Avoir su tout cela au départ de mon projet...* » François n'a jamais donné le signe que son identité, clairement mise à l'épreuve, était « blessée » par le cheminement qu'il faisait. Les expériences vécues dont il faisait état dans son portfolio semblent avoir été fondamentales dans son cheminement.

Enfin, les indices face à la DSA sont difficiles à voir et peu nombreux. De façon générale, François se concentre plus sur son propre cheminement en ouverture à l'Autre. Lorsqu'il décrit sa relation avec son collègue, il n'en spécifie pas la complexité et le fait plutôt au travers de ses groupes d'appartenance, cependant sans effet de polarisation. Nous lui avons attribué la cote du niveau de conscience basse (D-CB).

Synthèse

La réalité professionnelle de François en faisait un candidat de choix pour une évolution de la conscience du soi culturel. Nous avons l'impression que, simplement en lui donnant des outils de réflexion, du temps et, peut-être, l'obligation de le faire, il a progressé de façon importante. François semble s'être vraiment mis en situation d'apprentissage. Sa motivation et son engagement sont présents et lisibles dans son portfolio. Il atteint un niveau de métaconscience sur le plan cognitif et de conscience haute sur le plan affectif. L'impact de l'écart entre les orientations développementale et perçue révélé par le test IDI est patent dans les difficultés que nous avons eues à coter les premières entrées du portfolio, mais aussi dans le type de difficulté que François a rencontré.

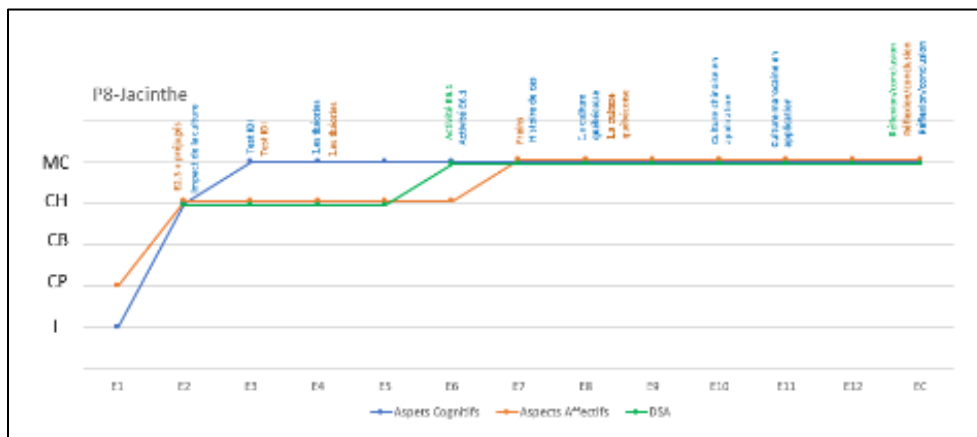
4.1.9 Jacinthe – « Dans une interaction, il y a deux individus porteurs de culture »

Présentation et profil IDI

Jacinthe est une femme dans la mi-trentaine qui s'identifie aux cultures québécoise, homosexuelle et policière. Elle a l'ambition de gravir les échelons et veut être reconnue comme une bonne gestionnaire. Elle demeure très engagée dans la démarche, du début à la fin du portfolio. Ses résultats au test IDI montrent une orientation développementale en minimisation forte, ce qui implique qu'elle tend à minimiser les effets de la culture et à se concentrer sur les similitudes, mais est en mesure d'utiliser un regard ethnorelatif et une orientation perçue en acceptation, ce

qui signifie qu'elle accepte que les autres utilisent des cadres de référence différents mais elle ne peut choisir quel cadre est le meilleur dans une situation donnée.

Évolution de la conscience du soi culturel



Graphique 10 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Jacinthe (P8)

Résumé d'analyse

Jacinthe témoigne en début de portfolio de réflexions pour améliorer sa gestion, et rapidement elle verbalise que les outils présentés (les théories et explications sur l'impact de la culture) répondent à des questions qu'elle se pose. Les niveaux initiaux d'inconscience sur le plan cognitif et de conscience perceptuelle basse sur le plan affectif évoluent très rapidement par la compréhension du rôle de la culture dans la construction de l'identité : *« je prends présentement conscience de ce dont je suis porteur culturellement. Je regarde mes biais, je reconnais que mes actions peuvent être interprétées différemment par une autre culture. Je dois partir de là pour comprendre mon fonctionnement et mes biais »*. Les aspects cognitifs atteignent un niveau de métaconscience (A-MC) dès E3 en mettant à profit la réalisation de la présence de préjugés inconscients lors de l'activité E2.3, dans laquelle les étudiants doivent noter sans filtre leur réaction à 3 situations identiques mais portées par 3 personnes différentes⁴⁸ : *« Je n'ai pas encore la capacité de changer de perspective culturelle. J'ai probablement encore de la difficulté à me détacher de ma propre culture afin d'avoir une vision claire qui ne passe pas automatiquement au travers de mes lunettes ou de mes jugements associés à cette même culture. »* Ces aspects cognitifs semblent se développer de façon exponentielle avec l'information qui permet la compréhension. La réalisation au sujet de l'impact de la culture s'accélère avec la conceptualisation de la façon de regarder la

⁴⁸ Cette activité est faite en classe lors de la séance 2, et une réflexion est demandée aux étudiants dans le portfolio (entrée 2, question 3). Elle est expliquée en détail dans l'annexe G.

chose interculturelle par le IDI et par les théories. Le développement des aspects cognitifs se poursuit ensuite dans la métaconscience, entre autres grâce aux informations des S8 et S9 sur la culture québécoise dont cette métaconscience est porteuse.

À partir de E7, le portfolio de Jacinthe suggère aussi un niveau de métaconscience sur le plan affectif, à travers l'activité qui exige de nommer ses freins à la coopération (qui pourraient l'empêcher de participer de façon optimale à l'interaction dans une situation interculturelle)⁴⁹. À partir de ce point, les aspects affectifs continuent de se développer dans le niveau de métaconscience. Bien que Jacinthe valorise dès la première entrée les particularités individuelles, elle fait sa plus grande découverte lors de l'activité 6.1 où on demande aux participants de relater une rencontre avec un porteur de culture autre.⁵⁰ *« Ma plus grande découverte à ce jour est la base de ce cours. C'est-à-dire comprendre que dans une interaction il y a deux individus porteurs de culture. Ainsi, la chose à retenir pour moi est de comprendre qu'être deux individus porteurs de culture crée des obstacles à la communication. »* Elle conclut son portfolio en disant : *« En terminant, j'en conclus aussi qu'il est impressionnant de constater à quelle vitesse nous pouvons évoluer lorsque la gestion et "toutes questions interculturelles" nous sont adéquatement expliquées. Merci! »*

Synthèse

Jacinthe semble avoir connu une évolution rapide et constante d'un niveau de conscience basse vers des niveaux de métaconscience sur les trois aspects, sans retour en arrière. Ce qui semble l'avoir nourrie sont les « outils » qui étaient présentés pour solutionner des défis qu'elle rencontrait. Elle-même porteuse d'une diversité, elle présente une identité qui n'est jamais remise en question et qui paraît sécurisée.

4.1.10 Kathy – « En réalité, la culture que l'on porte est tellement plus profonde »

Présentation et profil IDI

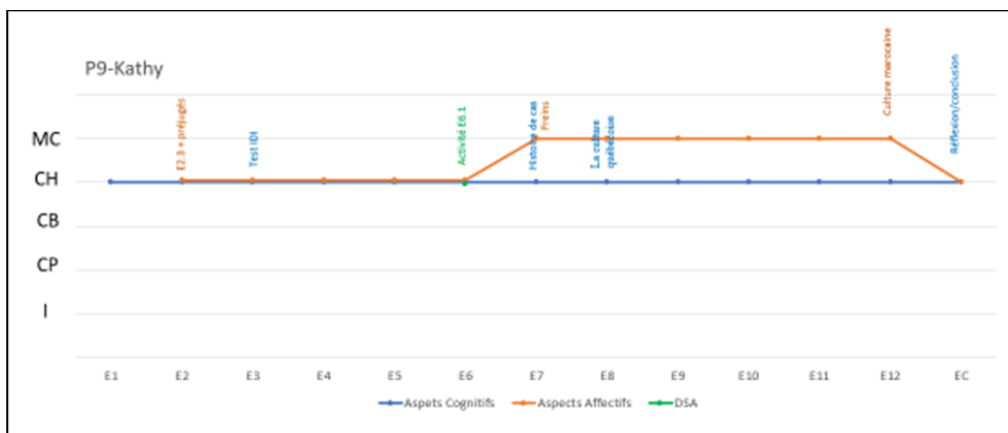
Kathy est une femme d'environ 30 ans, homosexuelle et policière, qui s'identifie à la culture québécoise d'origine rurale. Elle a dû effectuer un travail d'intégration à la réalité montréalaise lors de son arrivée dans la métropole. Ses résultats au test IDI indiquent une orientation

⁴⁹ Lors de la séance 7, une période d'environ 15 minutes est consacrée à discuter de « pourquoi les relations interculturelles sont complexes » et ce qui pourrait engendrer des limites chez les individus. En classe, la conversation est générale et axée sur la protection de l'image de soi ainsi que la protection de son identité ou des identités culturelles. Lors du portfolio, l'exercice est fait de façon individuelle en E7.

⁵⁰ La session de cours 6 se concentre sur la relation, l'interaction entre deux porteurs de culture différente. Nous abordons entre autres le fait que de rencontrer une personne qui porte une culture différente nous permet de comprendre ce que nous portons. Nous demandons aux étudiants, dans l'entrée 6.1 du portfolio, de verbaliser cet exercice. L'annexe I explique l'activité en détail.

développementale en minimisation basse (elle tend à minimiser les effets de la culture et à se concentrer sur les similitudes) et une orientation perçue en acceptation (elle accepte que les autres utilisent des cadres de référence différents, mais elle ne peut choisir quel cadre est le meilleur dans une situation donnée).

Évolution de la conscience du soi culturel



Graphique 11 : Graphique d'évolution de la conscience du soi culturel de Kathy (P9)

Résumé d'analyse

Kathy reconnaît d'emblée qu'elle a des préjugés et explique de façon posée et construite ce dont elle est porteuse culturellement : origine québécoise et blanche, donc bénéficiant du « white privilege » ; culture policière qui amène une position d'autorité avec les avantages et les responsabilités ; culture féministe LGBTQ+, donc la minorité dans la majorité ; descendance d'immigrés polonais. Elle débute en disant : « *je dois prendre une minute pour me repositionner en lien avec ce que je porte.* » Ces éléments la positionnent dès le départ, avant même le début du cours, à un niveau de conscience haute (C-CH). Dans E2, elle maintient cette cote cognitive par son explication des conséquences de l'importance de la cohésion sociale dans sa façon de gérer : « *Parfois, cela peut être exprimé comme banaliser la différence* » et par sa compréhension de la provenance de ses préjugés : « *Mes préjugés sont basés généralement sur l'inverse [de] mes valeurs.* » Dans E3, elle dit : « *Je me rends compte que c'est parfois difficile de suspendre son jugement pour apprécier la différence* » et témoigne d'un travail dans le niveau de conscience élevée.

Dans E7, Kathy semble en route vers un début de prise de conscience de la prise de conscience. Cependant, comme elle ne verbalise pas clairement une perspective Autre ou ne relativise pas la sienne, elle n'atteint pas le niveau de métaconscience : « *Je retiens de ne jamais tenir pour acquis*

que ce que je dis est clair et évident pour tout le monde. Je retiens aussi qu'il est important de supporter ses employés, de faire des suivis régulièrement et d'offrir les ressources nécessaires pour qu'ils y arrivent. » De la même façon, dans E8, elle s'identifie clairement à l'aspect consensuel de la culture québécoise et en décrit les effets négatifs, mais sans les relativiser : *« J'ai appris d'où vient mon malaise face aux conflits d'idées. Mon malaise vient du fait que, comme "Québécoise" ", je recherche le consensus dans des échanges d'idées [...] mais j'ai l'impression que le consensus affecte notre positionnement face aux débats d'idées.* » L'entrée de conclusion confirme le niveau de conscience haute.

Les éléments affectifs se positionnent, dès l'entrée 2, au niveau de conscience haute, puisque Kathy nomme clairement des préjugés et les situe : *« Mes préjugés sont basés généralement sur l'inverse [de] mes valeurs.* » Cependant, elle ne les explique pas, ne les remet pas en question et ne propose pas de les gérer. Lors de l'activité 6.1 où on demande aux participants de relater une rencontre avec un porteur de culture autre⁵¹, elle présente une situation où elle observe et en tire des conclusions qui témoignent d'une profondeur de réflexion sur les effets de ce dont on est porteur, mais sans prendre conscience de ce dont elle est consciente : *« en participant à ce cours, je vois toute l'implication que cela peut avoir. Il y a une profondeur dans cette situation que je n'avais pas prise en considération. La façon dont les personnes nous ont décrits peut sembler simple, mais en réalité, la culture que l'on porte est tellement plus profonde.* » Lors de E7, où il est demandé de nommer les freins à la coopération (qui pourraient l'empêcher de participer de façon optimale à l'interaction dans une situation interculturelle)⁵², elle fait une incursion dans le niveau de métaconscience affective : *« Je le prends comme une attaque personnelle à mon identité. Par instinct, je ferme mon esprit et je n'ai plus le goût de faire des efforts de communiquer avec eux ou de trouver une alternative.* » Un tel cheminement se poursuit dans l'entrée 11, lorsqu'elle constate l'impact de sa relation avec l'idée de religion (E11) et témoigne de sa vulnérabilité : *« En fait, je me rends compte qu'en tant qu'individu j'ai des biais de perception envers cette culture. J'ai beaucoup de difficulté et j'ai des préjugés envers la notion de religion [...] Je sais que j'aurai besoin de relativiser en double pour pallier mes biais perceptifs.* » Cependant, ces deux incursions ne sont pas confirmées dans l'entrée de conclusion et, comme les deux entrées précédentes manquent d'affirmation dans sa constance et sa capacité à remettre en

⁵¹ La session de cours 6 se concentre sur la relation, l'interaction entre deux porteurs de culture différente. Nous abordons entre autres le fait que de rencontrer une personne qui porte une culture différente nous permet de comprendre ce que nous portons. Nous demandons aux étudiants, dans l'entrée 6.1 du portfolio, de verbaliser cet exercice. L'annexe I explique l'activité en détail.

⁵² Lors de la séance 7, une période d'environ 15 minutes est consacrée à discuter de « pourquoi les relations interculturelles sont complexes » et ce qui pourrait engendrer des limites chez les individus. En classe, la conversation est générale et axée sur la protection de l'image de soi ainsi que la protection de son identité ou des identités culturelles. Lors du portfolio, l'exercice est fait de façon individuelle en E7.

question et être flexible dans son identité, nous préférons lui attribuer la cote finale du niveau de conscience haute. Le niveau de conscience sur les aspects de la distinction soi-autrui demeure à un niveau de conscience haute (6.1) : « *Il y a une profondeur dans cette situation que je n'avais pas prise en considération. La façon dont les personnes nous ont décrits peut sembler simple, mais en réalité, la culture que l'on porte est tellement plus profonde qu'une simple couleur de peau ou un métier.* »

Synthèse

Kathy débute son parcours avec des niveaux de conscience élevée qu'elle attribue à une nécessaire prise de conscience à son arrivée à Montréal. Elle appartient à une minorité sexuelle qu'elle nomme dès la première entrée comme un élément distinctif et qui pourrait avoir nécessité un travail sur soi décuplé en région. La démarche ne semble cependant pas suffisante pour l'amener vers un niveau de métaconscience. Le travail d'amélioration dans la cote de conscience haute est cependant visible.

Dans la prochaine section, nous mobilisons les 10 « cas » qui ont été présentés ici pour analyser dans quelle mesure les participants ont élevé leur niveau de conscience du soi culturel à l'occasion du cours « Gérer dans un contexte interculturel ». Rappelons que le présent mémoire cherche à répondre à la question de recherche suivante : dans le cadre d'un cours en formation continue, comment élever le niveau de conscience du soi culturel des étudiants, dans le but de développer leurs habiletés de gestion en contexte interculturel? Nous analyserons les données des 10 participants en deux temps : d'abord, ont-ils évolué dans leur niveau de conscience du soi culturel; ensuite, quelles ont été les activités qui semblent avoir eu le plus d'impact sur leur évolution?

4.2 Les participants ont-ils amélioré leur niveau de conscience du soi culturel?

Afin que le lecteur puisse visualiser l'ensemble des résultats, nous présentons à la page suivante les 10 graphiques d'évolution présentés individuellement dans la première section du chapitre.

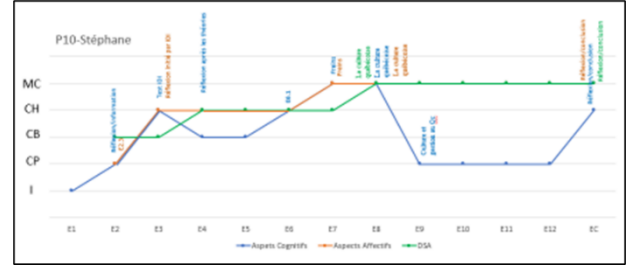
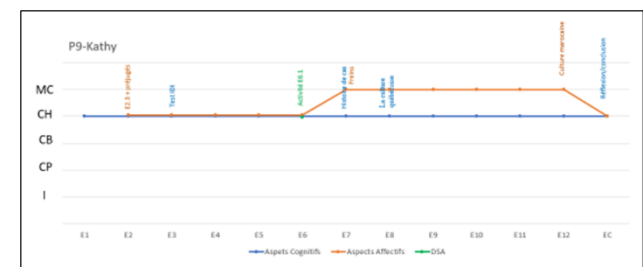
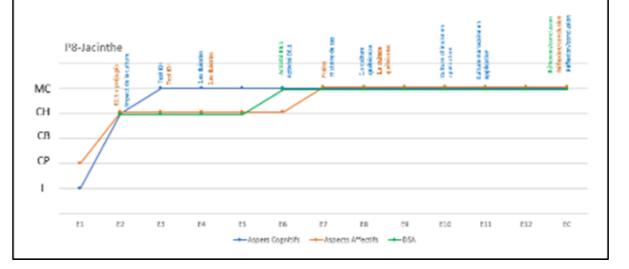
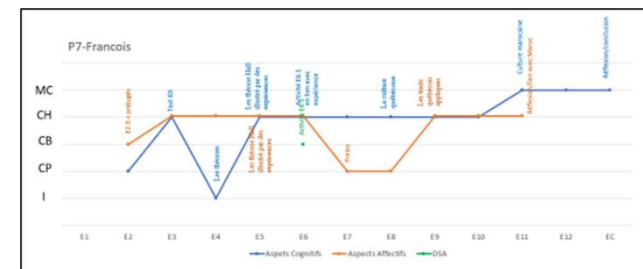
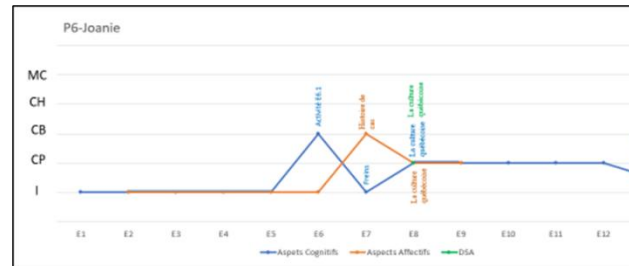
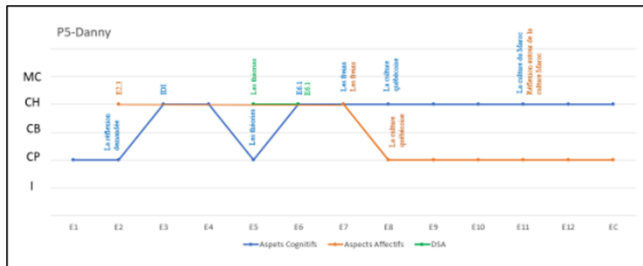
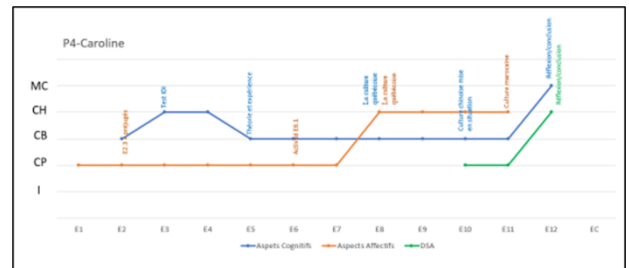
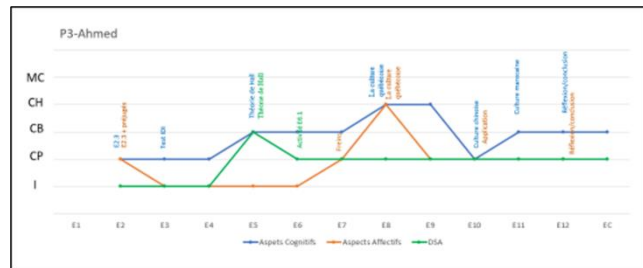
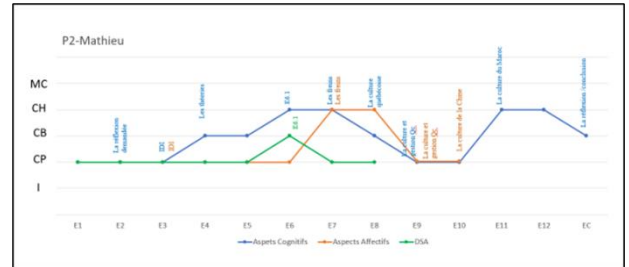
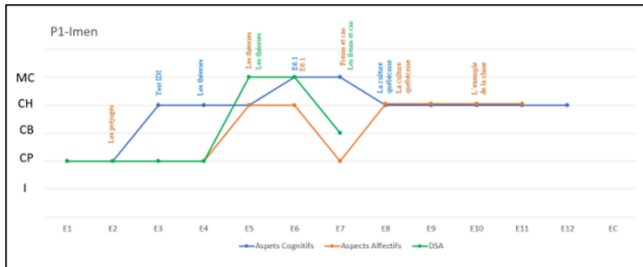
Le tableau 11 présente les niveaux de conscience initiaux et finaux de chaque participant pour les trois aspects analysés ainsi que certains facteurs d'analyse pertinents à l'interprétation de ceux-ci. De façon générale, tous les participants, à l'exception de Kathy qui a débuté le parcours avec des

cotes déjà dans le niveau de conscience haute, ont élevé leur niveau de conscience cognitive. Sept des 10 participants ont élevé leur niveau de conscience affective, à l'exception de Mathieu qui semble limité par sa façon absolue de protéger l'identité culturelle québécoise, de Ahmed qui a une orientation développementale en déni au test IDI et est porteur de biculturalité, et de Kathy qui a débuté dans le niveau de conscience élevée. De la même façon, sept des 10 participants ont évolué au niveau de la conscience pour ce qui est de la distinction soi-autrui, à l'exception de Mathieu, François et Kathy. Nous reviendrons un peu plus loin sur les résultats de la DSA.

	Progression des niveaux de conscience						Facteurs d'analyse				
	Cognitif		Affectif		DSA		IDI			Autres	
	Début	Fin	Début	Fin	Début	Fin	Orientation développementale	Orientation perçue	Écart	Identité culturelle portée	Éléments d'intérêt
Imen	CP	CH	CP	CH	CP	CB	Acceptation	Adaptation	1	Tunisie/Québec	Biculturalité et blessure identitaire
Mathieu	CP	CB	CP	CP	CP	CP	Minimisation H	Acceptation	1	Québec	Protection de l'identité culturelle et n'a pas fait E2.3
Ahmed	CP	CB	CP	CP	I	CP	Déni	Minimisation H	2,5	Tunisie/Québec	Biculturalité
Caroline	CP	MC	CP	CH	CP	MC	Acceptation	Adaptation	1	Québec	
Danny	CP	CH	CP	CH	CP	CH	Minimisation H	Acceptation	1	Québec (région)	Relate expériences négatives avec la diversité
Joanie	I	I/CP	I	CP	I	CP	Polarisation inversée	Acceptation	2	Québec (région)	
François	CP	CH	CB	MC	CB	CB	Déni	Acceptation	3	Québec (région)	Gère un groupe diversifié contre la discrimination
Jacinthe	I	MC	CP	MC	CH	MC	Minimisation H	Acceptation	1	Québec	Homosexuelle
Kathy	CH	CH	CH	CH	CH	CH	Minimisation B	Acceptation	1,5	Québec (région)	Homosexuelle
Stéphane	I	CH	CP	MC	CB	MC	Polarisation	Acceptation	2	Québec	Contact proche avec des personnes de la diversité

Tableau 11 : Résumé du parcours de développement de la conscience du soi culturel des 10 participants

Les graphiques résumés des participants



De tous les participants, seulement deux concluent leur session de cours avec des niveaux de métaconscience pour les aspects cognitifs (Caroline et Jacinthe); trois, avec des niveaux de métaconscience pour les aspects affectifs (Stéphane, François et Jacinthe); et trois encore avec des niveaux de métaconscience pour les aspects liés à la DSA (Stéphane, Caroline et Jacinthe). Cependant, nous considérons qu'il est plus important dans le cadre d'une démarche pédagogique de porter notre attention sur le cheminement qui est fait par les étudiants que sur leur point d'arrivée. Le tableau 12 liste les « sauts » effectués par les participants d'un niveau de conscience à un autre, pour les trois aspects de la conscience du soi culturel.

	Cognitif	Affectif	DSA
I - CP	1	1	2
I - CH	1		
I - MC	1		
CP -CP		2	1
CP - CB	2		1
CP - CH	3	3	1
CP - MC	1	2	1
CB -MC		1	1
CB -CB			1
CH - CH	1	1	1
CH - MC			1

Tableau 12 : Écarts parcourus par les participants dans leur prise de conscience du soi culturel

Nous nous sommes demandé si nous devons concentrer notre regard sur les écarts entre le point de départ et le point d'arrivée ou porter plutôt attention aux « passages » entre niveaux de conscience tout au long des parcours. C'est plutôt la seconde démarche que nous retenons. En effet, les écarts entre les différents niveaux sont difficilement comparables entre eux. Par exemple, le passage d'un niveau d'inconscience vers un niveau de conscience perceptuelle peut se faire simplement au travers de l'acquisition de nouvelles connaissances et avec peu d'implication introspective. En revanche, le passage d'un niveau de conscience perceptuelle vers un niveau de conscience haute nécessite non seulement de comprendre que nos schèmes mentaux nous font réagir, mais aussi d'identifier lesquels et de débiter une réflexion introspective. De même, le passage d'une conscience basse à une conscience haute présente des défis propres : plusieurs participants ont évolué vers un niveau de conscience basse, qui est plus général et se fait dans une perspective de groupe plutôt qu'individuelle. Certains n'ont pu en sortir, tel Mathieu qui protège l'identité québécoise, ou Ahmed dont la biculturalité complexifie le passage à une conscience

haute. Ainsi, l'analyse semble plus pertinente lorsqu'elle s'attarde à chaque « saut » vers un niveau supérieur de conscience.

Cependant, une évolution qui semble assez typique consiste, dans un premier temps, à augmenter sa conscience du soi culturel sur le plan cognitif, pour, dans un deuxième temps, l'augmenter sur le plan affectif. Cette évolution semble nécessaire, comme si les deux niveaux se nourrissent mutuellement et que l'un ne peut évoluer significativement sans l'autre. À l'exception de Imen (P1), qui a une blessure identitaire, c'est seulement lorsque les participants atteignent un niveau de conscience haute dans les aspects affectifs qu'ils sont ensuite en mesure d'atteindre le même niveau pour les aspects cognitifs. Sur le plan affectif, le fait de réaliser qu'on n'est pas un élément neutre dans la relation semble déterminant pour l'évolution de la conscience du soi culturel. Nous reviendrons dans la discussion sur l'importance des aspects affectifs dans l'enseignement et la gestion des relations interculturelles.

Dans les prochains paragraphes, nous revenons sur les éléments qui nous semblent particulièrement éclairants pour comprendre le cheminement des participants sur le plan de leur conscience du soi culturel.

4.2.1 Le stade de l'orientation développementale du test IDI et l'écart entre les orientations développementale et perçue

Le test IDI nous paraît être un élément important pour comprendre la conscience du soi culturel de chaque participant et son évolution. Soulignons d'abord que les stades d'orientation déterminés par le test IDI ne semblent pas corrélés au niveau de conscience initial ou final des participants. À titre d'exemple : Kathy présente une orientation déterminée en minimisation basse, mais débute son parcours avec un niveau de conscience haute pour les trois aspects; ou encore, Stéphane termine son parcours avec un niveau de métaconscience affective, malgré une orientation développementale en déni. Le test IDI mesure quelque chose de distinct du niveau de conscience du soi culturel. Cependant, deux éléments en lien avec ce test semblent éclairer l'évolution de la conscience du soi culturel : le stade de l'orientation développementale et l'écart entre les deux orientations.

Dans un premier temps, l'orientation développementale (OD) du test IDI semble associée à la capacité de développement de la conscience de soi des participants. Les participants dont l'orientation développementale est dans les stades dits ethnocentrés (déni, polarisation, minimisation, bas), comme Ahmed, Joanie, François, Kathy et Stéphane, ont des parcours qui sont limités relativement à la conscience du soi culturel et qui exigent plus de « travail », puisqu'ils

regardent la chose interculturelle au travers de leur propre culture. La prise de perspective nécessaire pour l'évolution de la conscience de soi est plus difficile (Hammer, 2021). Les deux participants qui ont des contacts avec des représentants de la diversité (Stéphane et François) font partie de ceux qui ont eu l'évolution la plus intéressante. Les deux participants qui présentaient soit une indifférence (Ahmed) soit un engagement moindre (Joanie) ont eu une progression minimale. Ceci suggère que les individus qui se situent dans les stades ethnocentrés ont besoin en quelque sorte d'avoir une « bonne raison » pour être convaincus d'entreprendre la démarche de prise de conscience du soi culturel : François cherche un développement professionnel, et Stéphane cherche à comprendre son ami proche. Cet aspect est cohérent avec la dimension motivationnelle de l'intelligence culturelle telle que discutée dans la section 1.5 de la revue de littérature. Enfin, il est intéressant de constater que Kathy, qui débute son cheminement dans un niveau de conscience haute, ne réussit pas à atteindre le niveau de métaconscience. Elle présente une orientation développementale en minimisation basse, donc un stade ethnocentré.

Dans un deuxième temps, lorsque l'écart est grand (plus d'un stade) entre l'orientation développementale et l'orientation perçue (Ahmed, Joanie, François et Stéphane), cela semble indiquer une plus grande difficulté à élever son niveau de conscience du soi culturel. Les quatre participants concernés présentent souvent des portfolios avec des entrées qui témoignent de niveaux de conscience différents sans qu'une progression nette se dessine vers une plus grande conscience du soi culturel, comme s'ils oscillaient entre des niveaux de conscience différents avant de progresser durablement, et certains ne réussissent pas à progresser.

4.2.2 Identités culturelles portées et facteurs d'intérêt

Certains éléments du contexte culturel des participants (voir la colonne « Éléments d'intérêt » du tableau 11) semblent avoir une influence importante sur le développement de la conscience du soi culturel. Les participants qui sont porteurs d'une diversité (Imen, Jacinthe et Kathy) ou qui sont directement en contact avec des personnes porteuses d'une diversité (Stéphane et François) semblent avoir des évolutions ou des points d'arrivée plus élevés que les autres. Ceux qui ont peu de contact avec des porteurs de diversité (Mathieu) ou qui « ne voient pas » la diversité puisqu'ils ont une orientation développementale en déni (Ahmed) présentent une moins grande évolution de leur niveau de conscience du soi culturel. Ce constat semble témoigner des limites de la prise de conscience de soi qu'un individu peut faire seul, sans occasions de rencontres interculturelles. Nous y reviendrons dans la discussion.

Les participants qui ont le sentiment de devoir protéger leur identité culturelle de façon absolue (Mathieu et Danny) semblent évoluer moins positivement que ceux qui comprennent (ou développe la compréhension) que leur identité n'est pas menacée par une plus grande ouverture à la diversité culturelle (Stéphane et Jacinthe). Il faut distinguer ici la protection de l'identité culturelle du groupe, dans le cas de Mathieu et de Danny, de la protection d'une identité individuelle, dans le cas de Jacinthe et Stéphane. C'est la volonté de protéger l'identité de groupe qui semble freiner le développement de la conscience du soi culturel, possiblement parce qu'elle est moins facilement sujette à des hybridations. Pour favoriser l'inclusivité, le processus d'individualisation de l'identité doit venir avant l'universalisation (Kim, 2009)⁵³. Ce constat est à mettre en lien avec la situation culturelle québécoise. De façon générale, la relation à l'identité apparaît comme un élément crucial pour comprendre le développement de la conscience du soi culturel. Les participants qui ont la progression la plus grande sont ceux dont l'identité est sécurisée (Caroline, François, Jacinthe et Stéphane) : cela leur permet de se questionner et de se rendre vulnérables sans remettre en question la base de qui ils sont. Dans le même ordre d'idée, ceux qui sont porteurs de biculturalité (Imen et Ahmed) semblent vivre une réalité identitaire plus complexe qui pourrait s'exprimer comme une dissonance culturelle interne. Les deux porteurs de biculturalité parmi les participants sont porteurs de la culture musulmane, qui implique une complexité particulière sur laquelle nous reviendrons dans la discussion. Ceux qui considèrent que leur identité est menacée (Mathieu, Ahmed et Joanie) ne semblent pas en mesure de faire une évolution vers les niveaux élevés de conscience (conscience haute et métaconscience) sur le plan affectif.

4.2.3 La distinction soi-autrui

Nous avons rencontré une réelle difficulté à trouver suffisamment d'informations pour coter les aspects de distinction soi-autrui. Le portfolio a été construit comme un exercice d'introspection qui met l'accent sur le sujet (soi culturel). Il aurait peut-être été judicieux de guider l'étudiant à tourner son regard chez l'autre lors des séances portant sur l'interaction. Certains le font d'emblée, d'autres non. Nous y reviendrons dans la discussion. Cela étant dit, deux résultats se dessinent au sujet de la distinction soi-autrui : d'une part, les participants qui atteignent le niveau de métaconscience de la DSA (Caroline, Jacinthe, Stéphane) ont aussi atteint les niveaux les plus élevés dans les autres aspects; d'autre part, ceux qui ont des niveaux de conscience basse relativement à la DSA présentent une blessure identitaire (Imen), cherchent à protéger leur

⁵³ Voir la revue de littérature sous la section 1.3.3.

identité culturelle (Mathieu) ou ont un IDI bas (Ahmed, Joanie et François), ce qui est cohérent avec la mentalité ethnocentrique.

4.3 Quelles sont les activités pédagogiques qui semblent les plus propices au développement de la conscience du soi culturel?

Dans ce qui suit, nous nous intéressons aux activités qui semblent avoir eu le plus d'impact pour faire cheminer les participants vers un plus haut niveau de conscience du soi culturel. Le tableau 12 reprend les différentes activités qui sont associées à des élévations du niveau de conscience des 10 participants sur l'un ou l'autre des trois aspects (cognitif, affectif et DSA).

Dans un premier temps, le simple fait de donner des outils de réflexion et un espace obligeant les étudiants à réfléchir à l'influence de la culture sur leur façon de voir semble avoir un impact, et ce, avant même de réfléchir aux contenus et aux activités plus précises. Cela transparait notamment des commentaires recueillis à la fin de l'entrée 2 du portfolio, par exemple : « *La première chose à retenir est que, bien malgré moi, je ne suis pas aussi ouvert que je pourrais le penser. Tant que je reste la tête froide et que je ne suis pas atteint émotionnellement par une situation, je crois être en mesure d'avoir une bonne ouverture d'esprit.* » (Danny) Ceci semble confirmer que le simple fait de « faire réfléchir » augmente le niveau de conscience (Ragoonaden, 2011).

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	EC
Imen			Test IDI	Présentation des éléments théoriques		E6.1	Verbalisation des freins	Traits culturels québécois		Application, culture chinoise	Application, culture marocaine		
Mathieu			Test IDI	Présentation des éléments théoriques		E6.1	Verbalisation des freins	Traits culturels québécois			Application, culture marocaine		
Ahmed		E2.3	Test IDI		La théorie de Hall	E6.1		Traits culturels québécois		Application, culture chinoise	Application, culture marocaine		Réflexion
Caroline			Test IDI		La théorie de Hall		Verbalisation des freins				Application, culture marocaine	Réflexion et conclusion	
Danny		E2.3 et réflexion	Test IDI	Présentation des éléments théoriques		E6.1	Verbalisation des freins	Traits culturels québécois			Application, culture marocaine		
Joanie						E6.1	Verbalisation des freins + analyse de cas	Traits culturels québécois					
François		E2.3 et préjugés	Test IDI		Theorie en lien avec expérience	E6.1	Verbalisation des freins + analyse de cas	Traits culturels québécois			Application, culture marocaine		Réflexion
Jacinthe		E2.3 et préjugés	Test IDI		Présentation des éléments théoriques			Traits culturels québécois					Réflexion
Kathy		Préjugés	Test IDI				Verbalisation des freins + analyse de cas	Traits culturels québécois			Application, culture marocaine		
Stéphane		E2.3 et préjugés	Test IDI	Présentation des éléments théoriques		E6.1	Verbalisation des freins	Traits culturels québécois					

Tableau 13 : Résumé des activités associées à une élévation de la conscience du soi culturel chez les 10 participants

Cinq activités semblent avoir été particulièrement marquantes dans le cheminement des participants vers des niveaux plus élevés de conscience du soi culturel.

4.3.1 L'activité « Une histoire de service à la clientèle »

Cette activité, qui correspond à la question 3 de l'entrée E2 du portfolio (voir la description de cette activité en annexe G), vise à démontrer aux étudiants ce qu'est un biais inconscient. Elle semble avoir été marquante du point de vue affectif et a représenté le point de départ du développement des aspects cognitifs pour plusieurs participants (François, Jacinthe et Stéphane). Ceux qui ne l'ont pas faite (Mathieu) ou qui l'ont fait sans application (Joanie) sont ceux qui ont le moins évolués. Cependant, cette activité a un impact qui est complexe à apprécier puisqu'elle survient alors que les niveaux de conscience initiaux des participants ne sont pas encore déterminés avec assurance.

4.3.2 Le test IDI : prendre conscience de sa façon de « regarder l'interculturel »

Le test IDI est fait avant la séance 3 du cours, et les résultats sont remis aux étudiants après que les bases théoriques leurs soient expliquées, donc vers la fin de la seconde heure de cours. La verbalisation de la signification et de la compréhension des résultats correspond à l'entrée E3 du

portfolio et ressort comme un déclencheur majeur de l'évolution des niveaux de conscience des participants sur le plan cognitif et, chez certains, sur le plan affectif (Stéphane, François, Jacinthe). À l'exception de Joanie qui effleure le sujet dans son portfolio, l'analyse des résultats au test permet aux participants de mettre des mots sur des éléments intangibles, de concrétiser, mais aussi de situer des façons de réfléchir sur des mentalités. En effet, elle permet de s'attarder non seulement aux comportements mais aussi aux schémas mentaux, aux pensées : « *À bien y penser, il est vrai que je suis en mesure de me représenter l'autre porteur d'une culture et de visualiser sa perception en fonction de sa culture qui diffère de la mienne. Cependant, je fais souvent une distinction entre le nous et eux* » (Stéphane), et ainsi de verbaliser des limites qui étaient jusque-là inconscientes.

4.3.3 Les théories et informations sur différentes cultures

Les théories et informations sont de deux types dans le cadre du cours. Dans un premier temps, lors des séances 4 et 5, nous explorons des modèles théoriques qui organisent et expliquent les différences entre les cultures en utilisant les travaux de quatre auteurs reconnus (Hofstede, Iribarne, Hall et Trompenaas). Dans un deuxième temps, lors des séances 8, 10 et 11, nous communiquons des informations sur les cultures spécifiques québécoise, chinoise et marocaine. La culture québécoise est explorée tout d'abord en profondeur; les deux autres le sont de façon superficielle, pour appliquer les apprentissages des séances précédentes dans une situation possible. Les séances ressortent comme un autre élément moteur de l'évolution vers une plus grande conscience du soi culturel. Les théories permettent de donner « un repérage de départ, nécessaire pour contrer l'ignorance et débiter la réflexion, la prise de conscience et de perspective » (Bennett, 2009). En plus de donner un vocabulaire, elles donnent des points de repère pour décrire, comprendre et mettre en perspective les différends ou dissonances culturels vécus par les participants. Elles sont donc associées au cheminement cognitif chez la grande majorité des participants (tous sauf Joanie et Kathy). Chez certains, elles sont aussi associées à un cheminement sur le plan affectif (Imen, Danny et Jacinthe) et sur le plan de la distinction soi-autrui, surtout pour les deux porteurs de biculturalité (Imen et Ahmed).

Les connaissances liées à la culture québécoise ont un effet révélateur pour un grand nombre de participants, tant ceux qui s'identifient à celle-ci que ceux qui sont porteurs de biculturalité et qui prennent conscience de l'influence de la culture québécoise sur leurs schémas mentaux. Cependant, chez les porteurs de culture québécoise qui ressentent le besoin de « protéger leur culture », ces connaissances et informations sur la culture québécoise peuvent déclencher une

diminution du niveau de la conscience du soi culturel sur le plan affectif : on cherche à protéger ce qui existe sans accepter d'influence (Mathieu, Danny). Pour plusieurs (Imen, Caroline, Danny, François, Kathy), les informations et la mise en situation proposée au cours 11 au sujet de la culture marocaine permettent de compléter un cheminement surtout cognitif. Plusieurs de ces participants avaient annoncé un préjugé contre l'« homme arabe » et/ou eu des expériences avec cette communauté. Imen et Ahmed sont porteurs de cultures différentes - culture tunisienne et culture marocaine - mais qui présentent aussi des similarités dont ils ont pris conscience.

4.3.4 Le fait de revisiter ses expériences vécues à la lumière des nouvelles connaissances

L'activité de la séance 6, intitulée « L'autre par sa différence agit comme révélateur de qui je suis » (E6.1) et expliquée dans l'annexe H, semble avoir été un important déclencheur de l'élévation de la conscience des participants pour l'aspect de la distinction soi-autrui. Cette activité a obligé les participants à se remettre dans une situation vécue et à la comprendre à l'aide de leurs nouvelles connaissances. Notons enfin que les participants présentant les meilleures évolutions ont illustré leurs réflexions à l'aide d'expériences passées tout au long de leur cheminement. À titre d'exemple, François a utilisé une expérience vécue pour illustrer ses apprentissages lors des entrées 2, 5, 6, 9, 11 et l'entrée de conclusion. Nous y reviendrons dans la discussion.

4.3.5 Le fait de nommer ses freins à la coopération

L'activité de la séance 7 qui consiste à nommer ses freins présente des freins surtout de deux ordres : la protection de l'image de soi et la protection de l'identité culturelle ou de son identité. Elle semble avoir été fondamentale dans le cheminement des participants qui ont « sécurisé » la relation à leur identité. Nommer la peur de sa perte identitaire (Caroline, Jacinthe, Stéphane) semble permettre l'ouverture ou la mise en perspective nécessaire pour l'atteinte d'un niveau de métaconscience. Nous avons établi que le niveau de métaconscience des aspects affectifs de la conscience du soi culturel est en partie lié à la capacité d'un individu de présenter son identité de façon sécurisée et flexible, ce qui implique que cet individu est en mesure de se rendre vulnérable et d'avoir des conversations autour de ses facteurs identitaires sans se remettre en question. La prise de conscience des « insécurités » face à sa propre identité semble le faciliter.

Au-delà d'une analyse « activité par activité », c'est aussi la combinaison de différentes activités qui semble déterminante pour le cheminement des participants. À ce sujet, la comparaison entre les évolutions de participants qui ont des points communs peut être particulièrement intéressante. Par exemple, il y a une comparaison à faire entre Stéphane, Mathieu et François, qui sont tous

porteurs de la culture québécoise et présentent des freins culturels comparables en lien avec la protection de leur identité culturelle. Stéphane évolue et se maintient, Mathieu beaucoup moins, et François le fait de façon consciente et avec beaucoup d'efforts. On peut alors noter que Mathieu n'a pas fait l'activité E2.3 (« Une histoire de service à la clientèle »⁵⁴), n'a pas profité des résultats du test IDI pour faire une prise de conscience (ou une remise en question) et ne nomme pas cet élément comme un frein lors de l'activité en E7, contrairement à ses deux collègues qui ont profité des trois activités pour développer la conscience de leur soi culturel. De plus, Mathieu ne bénéficie pas de contact régulier avec des personnes porteuses de culture à l'extérieur de son rôle de policier, alors que François gère une équipe très diversifiée et qu'un ami proche de Stéphane incarne une diversité.

⁵⁴ Voir l'annexe G pour plus de détails.

4.4 Les activités moins impactantes... ou contreproductives!

Certaines activités ont eu moins d'impact que ce que nous avions anticipé. Ainsi, la mise en situation des entrées E1 et E12, la séance 9 qui fait le lien entre la culture québécoise et ses influences sur la gestion, et surtout les activités de réflexion et de synthèse prévues lors des entrées finales (E12 et EC) n'ont pas participé, tel que nous l'aurions pensé, au cheminement des participants.

Contrairement à ce que nous anticipions, la mise en situation « presque identique » des séances 1 et 12 n'a pas permis de « révéler » des changements importants dans la façon d'appréhender la gestion en contexte interculturel. A posteriori, nous nous rendons compte que la description est générale (elle porte plutôt sur une situation de gestion générale), ce qui a probablement stimulé des réponses aussi très générales et moins axées sur les relations interculturelles.

La séance 9 se consacre à l'illustration des traits de la culture québécoise dans la gestion. Ainsi, de façon générale, les découvertes qui permettent une amélioration du niveau de conscience de soi culturel se fait lors de la séance 8, et la suivante sert surtout de confirmation ou d'illustration. Nous pensions que, puisque le cours porte sur la gestion, cette séance aurait plus d'impact.

Enfin, le libellé de la question de l'entrée de conclusion⁵⁵ était volontairement généraliste. La majorité des participants ont répondu de la même façon, surtout à la première partie. Nous nous questionnons à savoir si un libellé plus précis aurait eu plus d'impact. Notons aussi que, conscients du fait que les participants auraient pu choisir d'écrire des commentaires afin de faire plaisir à l'enseignante et/ou obtenir une meilleure note, nous avons volontairement été particulièrement critiques dans notre utilisation de cette entrée dans l'analyse des résultats. Soulignons également que les entrées E12 et EC présentent une particularité : elles ont pu être remplies à l'intérieur d'un délai plus long que les autres entrées, puisque les consignes des entrées 1 à 11 étaient d'écrire le portfolio dans les 48 heures qui suivaient le cours, alors que les deux dernières entrées devaient être complétées dans les deux semaines suivant le dernier cours.

⁵⁵ Il se lit comme suit :

Au cours de la session qui se termine, nous vous avons demandé de réfléchir à vous-même comme porteur de culture. Vous avez répondu aux mêmes questions suite à la S1 et à la S12. Vos réponses sont-elles les mêmes? Qu'en concluez-vous? De façon très large, quels sont les 3 éléments les plus importants que vous voudrez retenir et utiliser lors de vos interactions en situation interculturelle?

Finalement, nous voulons souligner nos constats face à une activité qui s’est avérée plutôt contreproductive du point de vue de la prise de conscience du soi culturel des participants. Il s’agit du questionnaire d’autoévaluation de la dimension métacognitive de l’intelligence culturelle, qui correspond aux activités E1 et E12 dans le portfolio des participants. Les résultats de ce questionnaire d’autoévaluation ne correspondent pas du tout aux données recueillies lors de l’analyse des portfolios : des participants présentant des niveaux de conscience basse, tels Joanie, ont des résultats élevés à ce test, tant en E1 qu’en E12, et des participants faisant un réel chemin vers la métaconscience, comme Jacinthe, ont des résultats finaux plus bas que les résultats initiaux. Le tableau 13 résume les résultats des questionnaires de chaque participant en E1 et E12. Les zones grisées représentent des questionnaires qui n’ont pas été remplis.

Participant	Q4: Je suis conscient(e) de l'influence de ma culture sur mes interactions avec des personnes de cultures différentes.		Q5: Je porte attention à l'influence de certains aspects culturels sur une situation.		Q6: Je suis conscient(e) de la façon dont la culture d'autres personnes influence leurs pensées, leurs émotions et leurs actions.		Q7: J'ajuste ma compréhension d'une culture lorsque j'interagis avec des personnes provenant de celle-ci.		Moyenne	
	E1	E12	E1	E12	E1	E12	E1	E12	E1	E12
P1 - Imen	7		5		5		5		5,5	
P2 - Mathieu	6	6	5	6	5	5	6	5	5,5	5,5
P3 - Ahmed	6	7	6	6	6	6	6	6	6	6,25
P4 - Caroline		5		4		5		4		4,5
P5 - Danny	6	7	6	6	6	6	6	6	6	6,25
P6 - Joanie	6	7	6	6	6	6	5	6	5,75	6,25
P7 - François	5	5	5	5	5	6	5	6	5	5,5
P8 - Jacinthe		6		5		7		5		5,75
P9 - Kathy	5	6	4	6	6	6	5	6	5	6
P10 - Stéphane	7		5		7		5		6	
Moyenne	6	6,1	5,3	5,5	5,8	5,9	5,4	5,5	5,6	5,8

Tableau 14 : Résumé des réponses au questionnaire d’autoévaluation de la dimension métacognitive de l’intelligence culturelle

Plusieurs raisons pourraient expliquer ces incohérences. D’abord, tel qu’il est mentionné dans la revue de littérature, la métacognition culturelle permet d’être conscient des différences culturelles des autres (Varela, 2019) et d’interpréter l’environnement en ayant conscience du fait que les autres peuvent le voir différemment. Nous nous questionnons à savoir si les participants avaient assez d’informations et de connaissances pour être en mesure de mener cette réflexion. Autrement dit, les séances de cours qui transmettent des informations et connaissances au sujet des différences entre les cultures, les façons de percevoir la culture et même l’impact de la culture sont-elles un préalable nécessaire pour pouvoir se questionner? Avons-nous demandé aux participants de s’autoévaluer sur quelque chose dont ils ne percevaient pas la présence?

Il est aussi possible que les participants, voulant bien paraître auprès de leurs collègues ou de l’enseignante, aient volontairement biaisé leurs réponses au questionnaire, ou encore, étant donné

leur appartenance majoritaire au métier de policier et des efforts qui sont demandés à ce corps de métier, qu'ils aient déjà fait des cheminements vers l'amélioration de leurs comportements, ce qu'ils identifient comme des adaptations. Cette dernière possibilité concorde avec les écarts entre les orientations développementale et perçue que présentent plusieurs participants concernant leur test IDI. Quoiqu'il en soit, c'est en raison de ces doutes au sujet du questionnaire d'autoévaluation de la dimension métacognitive de l'intelligence culturelle que nous avons préféré ne pas inclure les résultats à ce questionnaire dans les sections précédentes du chapitre. Nous reviendrons sur cet élément dans le chapitre qui suit, consacré à une discussion des résultats et de leurs implications.

Chapitre 5 : Discussion et implications

Dans ce dernier chapitre, nous discutons les principales conclusions du chapitre précédent et en tirons des implications sur les différents plans: pédagogique, pratique et théorique. Nous terminons ce chapitre en discutant des limites de la recherche.

5.1 Retour sur les résultats

L'intention de ce mémoire était de comprendre, dans le cadre d'un cours destiné à des apprenants en formation continue en gestion, dans quelle mesure il est possible d'élever le niveau de conscience du soi culturel des étudiants, dans le but de développer leurs habiletés de gestion en contexte interculturel. Les résultats présentés dans le chapitre précédent, en particulier le fait que les dix participants semblent avoir élevé leur niveau de conscience du soi culturel sur un ou plusieurs des trois aspects (cognitif, affectif et de la distinction soi autrui), suggèrent qu'il est en effet possible de développer sa conscience du soi culturel dans le cadre d'un cours de douze séances s'étalant sur trois mois. Certains facteurs semblent avoir exercé une influence notable sur le développement de la conscience du soi culturel des participants.

5.1.1 Le rôle-clé de l'identité

La relation qu'entretient un individu avec sa propre identité semble être déterminante de sa capacité à développer sa conscience du soi culturel. Ainsi, ceux qui présentent une identité sécurisée et individualisée semblent davantage en mesure de faire un cheminement vers un niveau de conscience plus élevé que ceux qui sentent le besoin de protéger leur identité culturelle (de leur groupe d'appartenance tel la nation québécoise ou encore la famille), lui présupposant une certaine fragilité. De la même façon, la présence d'une blessure identitaire semble limiter la capacité de développement de la conscience du soi culturel. Puisque cet aspect a semblé déterminant pour un seul de nos participants, et sur aucun autre, il serait intéressant de le confirmer avec un plus grand nombre d'individus. Par ailleurs, être porteur de biculturalité semble complexifier l'atteinte d'une identité individuelle sécurisée. Notons cependant que, dans la présente

recherche, les deux participants porteurs de biculturalité sont porteurs de la religion musulmane, qui propose des paradigmes identitaires très différents de ceux du monde « occidental » (Camilleri 1993). Ceci peut exacerber la difficulté à atteindre une identité individuelle sécurisée. Ce résultat concernant la biculturalité doit donc être confirmé dans des recherches futures, avec des échantillons plus diversifiés de participants porteurs de biculturalité.

5.1.2 Les conceptions et expériences antérieures de la « diversité »

Tous les participants ne débutaient pas le cours avec le même « bagage » sur le plan de l'interculturel. D'une part, la conception antérieure de l'interculturel semble importante. La façon dont un participant « regarde » la chose interculturelle était captée par le test IDI réalisé en début de session. Les résultats à ce test semblent peser non pas sur le niveau de conscience proprement dit, mais plutôt sur la propension à évoluer vers des niveaux plus élevés de conscience du soi culturel. Les participants présentant des orientations développementales centrées semblent avoir plus de difficulté à faire le chemin de la prise de conscience, ainsi que ceux qui présentent un écart notable entre l'orientation développementale et l'orientation perçue déterminées par l'IDI.

Du point de vue des expériences antérieures, nos résultats indiquent que ceux qui sont déjà porteurs d'une diversité, peu importe le type de diversité, et qui ont eu un chemin d'émancipation à faire en raison de cette diversité, sont plus à même de développer leur conscience du soi culturel (mais le fait de porter une diversité ne garantit pas un niveau de conscience plus élevé). De la même façon, ceux qui ont eu des contacts avec des représentants de la diversité ou qui ont des facteurs de motivation les incitant à vouloir mieux comprendre et mieux interagir avec des individus porteurs de diversité ont eu des évolutions plus importantes de leur niveau de conscience du soi culturel. Les participants présentant les évolutions les plus marquées ont illustré leurs réflexions à l'aide d'expériences passées tout au long de leur cheminement. Ceci suggère non seulement l'importance des expériences antérieures, mais aussi et surtout la capacité ou la motivation pour les mobiliser dans une réflexion.

5.1.3 La place de l'affectif

Une conclusion importante de la recherche est l'importance de la place de l'affect dans le développement de la conscience du soi culturel. En effet, nous avons constaté que l'évolution des deux aspects principaux de la conscience de soi, soit les aspects cognitifs et affectifs, sont interreliés et que l'évolution de l'un ne peut se faire sans l'évolution de l'autre. Il semble notamment que, pour certaines personnes, l'élévation de la conscience du soi culturel passe d'abord par le niveau cognitif. C'est sur la base de connaissances d'ordre cognitif qu'elles peuvent par la suite évoluer sur le plan affectif. En retour, les plus hauts niveaux de conscience sur le plan cognitif (notamment la métaconscience) ne sont atteints que si un cheminement a été fait sur le plan affectif. Ces interactions complexes entre les niveaux cognitif et affectif dans le développement de la conscience du soi culturel sont assurément un thème à explorer davantage dans des recherches futures.

5.1.4 La réalité québécoise

Il est impossible de taire, dans cette discussion, la particularité de la dimension situationnelle de ce travail de recherche. Il est clair que les résultats de la recherche sont en lien avec la réalité culturelle montréalaise et qu'ils seraient probablement différents dans un autre contexte. Ce contexte renvoie notamment à la réalité de minorité-majorité de la nation québécoise⁵⁶ (Rifaat 2021) où les porteurs de culture québécoise agissent comme une minorité (qui doit protéger son identité face à la majorité) alors qu'elle est perçue comme une majorité (qui devrait être sécurisée et accueillante pour les minorités) par les groupes porteurs d'une diversité culturelle. Cet aspect pourrait notamment peser sur l'aspect de la relation à l'identité dont nous avons dit plus haut qu'elle ressortait comme un élément-clé pour comprendre ou anticiper l'évolution de la conscience du soi culturel.

⁵⁶ Les écrits de Gérard Bouchard sont particulièrement éclairants sur le sujet. La référence de Rifaat (2021) est une synthèse de deux textes de Bouchard qui a été faite par un étudiant à la maîtrise pour la séance 8. Elle est reproduite dans l'Annexe I de ce travail.

5.2 Contributions théoriques

Les contributions théoriques de la recherche portent sur la conceptualisation et la mesure de l'intelligence culturelle. Sur le plan de la conceptualisation, la recherche a permis de définir et situer « la conscience du soi culturel » comme une dimension-clé de l'intelligence culturelle (voir section 1.5.1 de la revue de littérature) et des habiletés de gestion en contexte interculturel. Les auteurs qui se sont intéressés à l'intelligence culturelle s'entendent pour marquer l'importance pour le sujet de « bien se connaître » et de « savoir d'où on part », mais peu de travaux ont cherché à conceptualiser cette dimension de la conscience de soi sur le plan culturel.

Sur le plan théorique, la recherche soulève le lien entre deux construits : d'une part, la façon de « regarder la chose interculturelle », appréciée par des tests comme l'IDI que nous avons utilisés ici; d'autre part, le développement de la conscience du soi culturel. Ces deux construits ne se confondent pas; ils renvoient à deux dimensions qui sont interreliées.

Enfin, nous avons développé un outil d'appréciation du niveau de conscience du soi culturel inspiré des travaux sur la conscience de soi et des travaux axés sur la rencontre interculturelle (cf. tableau 9). Cet outil permet d'apprécier le cheminement des individus au travers de cinq niveaux de développement de la conscience du soi culturel : inconscience, conscience perceptuelle, conscience basse, conscience haute et métaconscience. Chacun de ces niveaux comporte trois dimensions : aspects cognitifs, affectifs et de distinction soi-autrui. Les recherches futures pourraient notamment permettre de mieux comprendre les aspects de DSA en lien avec les dimensions affectives et cognitives, aspects que la présente recherche n'est pas parvenue à explorer.

5.3 Implications pédagogiques

Dans la section 4.3 du chapitre 4, nous présentons les activités qui semblent avoir eu le plus d'impact sur le développement de la conscience de soi. Nous explorerons, dans cette

sous-section, les éléments à retenir du point de vue pédagogique afin d'optimiser l'apprentissage des étudiants. Cette partie est construite de façon à améliorer le contenu du cours « Gérer en contexte interculturel » qui a servi de terrain de travail pour ce mémoire. Nous sommes confiantes que le lecteur pourra en extrapoler des apprentissages pédagogiques applicables dans le cadre d'autres environnements d'apprentissage.

5.3.1 La création d'un espace sécuritaire

Nos conclusions précédentes face à la place de l'affect ainsi qu'aux facteurs d'évolution que sont la relation que l'on entretient avec son identité et la rencontre de l'Autre suggèrent l'importance de la création d'un espace sécuritaire et partagé au sein de la classe. Cet espace renvoie non seulement au choix des activités des premières séances de cours qui établissent le « climat » dans la classe, mais aussi aux aspects physiques et logistiques de la « classe », incluant un mode d'enseignement en présence plutôt qu'à distance, sans oublier la posture de l'enseignant vis-à-vis des étudiants. Sur ce dernier point, il semble essentiel que, préalablement au cours, l'enseignant prenne lui-même conscience de ce dont il est porteur culturellement et « sécurise » son identité afin d'être en mesure de se rendre vulnérable et donc de participer activement à la relation avec les étudiants.

5.3.2 Les appuis conceptuels

Nous retenons que les activités permettant de concrétiser les éléments inconscients tels les biais et les mentalités, sont fondamentales en début de parcours. En effet, le sujet a besoin de vocabulaire et de perspective pour comprendre que la relation interculturelle ne se limite pas au visible tant dans les comportements que dans les différences et les similitudes. De plus ces éléments étant un peu « détachés » du soi, ils permettent à l'étudiant de s'installer dans la classe et l'environnement. Soon Ang Linn et Van Dyne (2008) suggèrent que la démarche même de compléter le questionnaire servant à mesurer l'intelligence culturelle provoque une prise de conscience de son approche face à la relation interculturelle.

Ensuite, tel qu'expliqué par Bennett et al. (2009) et comme nous l'avons dit plus haut, les informations dites « cognitives » (théories et connaissances) semblent essentielles pour

permettre le développement des aspects cognitifs, lesquels semblent stimuler ensuite le développement des aspects affectifs. L'étudiant a besoin de mots et d'explications sur ce qu'il ne comprend pas et ce qui influence son développement affectif, pour ensuite prendre conscience de celui-ci. Ce rôle « des théories et des concepts » est important à expliciter dès le début du cours auprès des étudiants, dont certains peuvent être rétifs à tout enseignement dit « théorique ».

Ces appuis conceptuels jouent un rôle triple. Afin d'illustrer nos propos, nous reprendrons l'idée de séparer la gestion de la diversité en deux soit la gestion de l'Équité de la diversité et de l'inclusion (GEDI) et le « vivre ensemble » qui en découle. Dans la perspective du GEDI, les aspects dits conceptuels, « historiques » ainsi que les explications de ce qui est vécu par les groupes minoritaires (et/ou dominés) sont fondamentaux pour ouvrir la perspective des étudiants membres des groupes majoritaires (et /ou : dominants) mais aussi pour permettre à certains groupes dits minoritaires de comprendre la complexité de la situation d'autres groupes minoritaires. Dans le cadre du vivre ensemble, les aspects théoriques (ex. : les travaux de Hofstede ou de Hall) sont nécessaires pour mettre des mots sur les différences vécues, mais difficiles à saisir (ex. : la perception du temps monochrone ou polychrone). Cependant nos résultats nous amènent à conclure que les aspects conceptuels sont aussi nécessaires pour comprendre ce dont nous sommes porteurs et qui peut biaiser notre regard. Dans le cadre du cours à l'étude, les étudiants porteurs de culture québécoise ont eu le privilège de recevoir plus d'information conceptuelle, il serait judicieux de fournir plus de contenu aux étudiants issus d'autres cultures (par le biais de vidéo ou de lectures par exemple).

5.3.3 Annoncer et justifier la place de l'affect

Dans l'enseignement des sciences de la gestion, on tend à chercher à se baser sur des faits ou à « objectiver ». Dans les sujets dits « sensibles », cette tendance est encore plus vraie, et ce tant dans la gestion que dans la société en général. Bien que l'enseignement des habiletés fasse beaucoup de place aux émotions comme outil et comme facteur à traiter, notre recherche propose de faire encore plus de place à l'affect dans le développement des compétences interculturelles. En effet, tant la place de la relation à l'identité que le cheminement face aux aprioris sont des processus coûteux du point de vue émotionnel. Il

semble important d'avoir une « conversation pédagogique » avec les étudiants à ce sujet. D'une part, il faut prévenir les étudiants qu'ils risquent de se faire « bousculer » sur le plan affectif tout au long du cours et qu'ils risquent aussi d'avoir des réactions défensives face à certaines remises en question provoquées par le cours. D'autre part, il faut leur expliquer pourquoi cet « inconfort » est nécessaire, à quoi il « sert » et comment l'enseignant.e va s'assurer que le tout reste dans les limites de ce que chacun peut supporter. Cet aspect est entre autres supporté par la place qu'a pris dans le développement de certains participants (Stéphane, Jacinthe) le fait de nommer les freins qu'ils rencontraient lors de l'entrée 7. En effet, ceux qui ont été en mesure de « supporter » le cheminement affectif dans leur démarche de prise de conscience ont été en mesure de nommer ce qui les empêchait de faire preuve d'ouverture et ainsi augmenter encore leur cheminement vers la prise de conscience à tous les niveaux.

La conscience du soi culturel est liée à une prise de conscience émotionnelle qui peut être porteuse de culpabilité et de sentiment d'insécurité ou de perte de contrôle, perte de repère. Plus un individu se « donne le droit » de vivre ses émotions et de les partager plus il pourra les comprendre et ainsi prendre conscience des effets possibles de ses limites et craintes sur sa relation à l'altérité.

5.3.4 Les résultats IDI

L'importance de l'effet du résultat de l'orientation développementale de l'IDI, nous amène à considérer avec attention la façon dont l'outil est présenté et utilisé. En effet, nous pensons qu'un support devrait être apporté aux étudiants dont les orientations développementales sont dans les stades dits ethno centrés afin de les aider à optimiser leur développement. Évidemment, pour ne pas stigmatiser ceux-ci, nous pensons plutôt proposer des outils asynchrones que chaque étudiant fera selon son résultat au test. De la même façon, ceux qui présentent des écarts entre les deux orientations plus importantes bénéficieraient d'outils de compréhension. Dans le cadre du cours étudié, il pourrait aussi être judicieux d'ajouter un second test IDI en fin de parcours ou 6 mois après le cours.

Dès la session d'été 2022, alors que nous terminions la rédaction de ce mémoire, des changements ont été apportés dans le cadre du cours et du portfolio. Ainsi le questionnaire

a été maintenu lors de la séance 1, mais retiré lors de la séance 12. Les questions de conclusions sont plus dirigées et quelques questions ont été modifiées ou retirées selon la pertinence. De la même façon le positionnement du cours (importance de la GEDI et le fait que ce cours traite des aspects relatifs au vivre ensemble dans la perspective d'autorité du gestionnaire) est plus clairement expliqué et discuté non seulement lors de la première séance, mais aussi tout au long de la session de cours afin de différencier le besoin d'actions telles la discrimination positive et les aspects bilatéraux de la gestion en contexte interculturel. De la même façon, une place prépondérante, mais très pratique est accordée aux « informations culturelles » et aux émotions, à la réalité de l'affect.

Les prochains défis de ce cours seront d'optimiser l'équilibre entre les enseignements des aspects cognitifs et metacognitifs ainsi que de trouver ou créer du matériel permettant aux étudiants qui sont porteurs d'autres cultures nationales que la culture québécoise de recevoir plus d'informations conceptuelles leur permettant d'approfondir leur compréhension du soi culturel. L'importance des apprentissages suscités par des rencontres avec des gens porteurs d'une autre culture nous amène aussi à vouloir augmenter le nombre des activités provoquant ces rencontres.

En dehors de son utilisation pédagogique, la question se pose de l'utilisation de la démarche dans les entreprises, dans le but de développer les habiletés interculturelles des équipes. Ainsi un gestionnaire-coach pourrait mobiliser la démarche pour guider son coaché dans une prise de conscience du soi culturel. À ce stade, nous ne suggérons *pas* que l'outil de mesure que nous avons développé puisse servir d'outil d'évaluation. Cependant, et en toute humilité, il pourrait guider conceptuellement le développement de la conscience du soi culturel en permettant notamment de nommer des différences et des niveaux qui sont très abstraits

5.4 Limites

Ce projet de recherche comporte plusieurs limites dont certaines ont été évoquées dans la méthodologie ainsi que dans l'analyse des résultats

5.4.1 Limites en lien avec le statut de la chercheure

Les limites liées au statut de la chercheure sont de deux ordres. D'abord, la chercheure est aussi une porteuse de culture qui peut interpréter les résultats au travers de ses propres biais culturels. La construction du tableau 9, notre outil d'appréciation du niveau de conscience du soi culturel, ainsi que les exemples qui y ont été ajoutés dans les tableaux 9.1, 9.2 et 9.3 ont joué un rôle central dans la réduction des effets de ce biais, tout comme le croisement du regard de la chercheure avec celui de la directrice de la recherche pour l'analyse des résultats.

Ensuite, le fait que la chercheure soit aussi l'enseignante du cours qui fait l'objet de la recherche peut introduire d'autres biais. D'abord, la chercheure pourrait vouloir conclure rapidement à des résultats positifs concernant la capacité du cours à développer la conscience du soi culturel des étudiants parce que cela « fait plaisir » à l'enseignante. Ensuite, l'enseignante bénéficie de tout un ensemble d'informations et d'expériences avec les étudiants au-delà des portfolios qui faisaient l'objet de l'analyse, qui pourraient « polluer » l'analyse de la chercheure. Ici, comme indiqué dans la méthodologie, nous nous sommes efforcés de baser notre analyse sur les seuls éléments colligés dans les portfolios. A posteriori, nous remettons en question cette décision de séparer le plus rigoureusement possible le point de vue de la chercheure du point de vue de l'enseignante. Il aurait été finalement peut-être plus judicieux d'inclure dans l'analyse des informations dont l'enseignante disposait au sujet des étudiants, au lieu de chercher à les ignorer. Ces informations additionnelles auraient permis notamment de solidifier l'analyse, par exemple lorsque nous n'étions pas sûr de l'authenticité d'une entrée de portfolio ou de l'élévation d'un niveau de conscience dont témoignait une telle entrée. Les nombreuses interactions formelles et informelles de l'enseignante avec les étudiants apportent des éléments qui auraient permis de « trancher » plus facilement sur des éléments d'analyse.

Enfin, le fait que les portfolios soient destinés à l'enseignante et non pas à la chercheure pourrait signifier que les étudiants ont écrit certaines entrées dans le but de plaire à l'enseignante avec laquelle ils avaient forgé une relation ou encore, pour avoir une bonne note au cours. Bien que le biais de désirabilité sociale soit certainement présent en recherche, il devenait encore plus important du fait du statut d'enseignante de la chercheure.

5.4.2 Limites en lien avec l'échantillon

Les autres limites de la recherche ont trait à l'échantillon, constitué de dix participants à un même cours. La taille modeste de l'échantillon, combiné au fait qu'il était constitué de personnes qui acceptait de participer à la recherche (sans compensation) imposent déjà la prudence quant à la validité externe des résultats. Par ailleurs, le fait que l'échantillon regroupe des participants ayant grosso modo le même âge (entre 30 et 40 ans), œuvrant dans la même culture (québécoise) et partageant la même culture de métier (culture policière ou autre métier apparenté) renforce cette idée que d'autres recherches sont nécessaires pour valider et enrichir les résultats de la présente recherche au sujet du développement de la conscience du soi culturel. Notons aussi que tous les participants exercent une profession qui se caractérise par une culture de métier forte (pompier/policier en très grande majorité) et que ces métiers sont souvent pointés du doigt dans l'opinion publique pour leurs difficultés à bien gérer les relations avec les porteurs d'autres cultures (notons que nous ne portons pas de jugement sur la validité de cette perspective, nous le notons afin de faire ressortir qu'une telle réalité a des conséquences sur l'affect et le sentiment de culpabilité de ses apprenants, qui ont souvent le sentiment de « devoir se protéger »). Ces deux aspects pourraient avoir entraîné ou exacerbé des résultats qui pourraient être moins importants ou moins visibles auprès d'autres étudiants n'appartenant pas à un tel contexte.

5.4.3 Limites du traitement de la différence culturelle sur le plan de la « culture nationale » seulement

Dans le cadre de ce travail, et puisqu'il portait sur un cours ayant un mandat bien défini, nous avons choisi de traiter de la différence entre les personnes (gestion de la diversité) sous l'angle des différences d'origines culturelles « nationales ». Or, un individu, quel

qu'il soit, n'est pas défini culturellement par sa seule origine nationale. D'ailleurs, nos résultats démontrent l'imbrication des différentes formes d'interculturalité et l'effet facilitant de porter une différence (d'orientation sexuelle, de métier, etc.) face à la norme pour le développement de la conscience du soi culturel. Ainsi la littérature récente fait état de l'importance de considérer l'individu au travers de toutes ces différences. Dans cette perspective, le cours dont il a été question ici ne rend pas justice à toutes les dimensions de « l'interculturel ». Cependant, il propose de considérer la culture nationale comme une porte d'entrée du développement des habiletés interculturelles.

5.5 Impacts sociétaux, le vivre ensemble

La place que prend la relation à l'identité dans l'évolution de la conscience de soi à titre de porteur de culture fait ressortir l'importance de la reconnaissance des acteurs à titre de porteurs de culture et ayant droit à leur subjectivité. Pour que cette reconnaissance soit plus facile, il nous semble important de séparer deux perspectives qui tendent à être confondues. D'une part, la reconnaissance des individus à titre de porteurs de culture, renvoie à la gestion de la diversité, de l'équité et de l'inclusion (GÉDI) qui, par des politiques de soutien, cherche notamment à favoriser l'inclusion d'individus porteur de cultures ou de diversité au détriment, si nécessaire, d'individus qui sont plutôt porteurs de cultures dominantes. D'autre part, le « vivre ensemble » passe par la reconnaissance que n'importe quelle interaction implique deux individus porteurs de culture (plutôt qu'un individu diversifié et un individu « neutre »). Ainsi, sans diminuer l'importance des mesures liées à la GEDI, nous arguons qu'il serait judicieux dans le discours public de séparer les deux aspects de la gestion de la diversité puisque les besoins-attentes-effets de ces deux sujets sont différents et imposent des regards, des engagements et implications diverse. Il serait entre autres très intéressant d'explorer les limites et paramètres de ces deux réalités ainsi que les besoins de formation en enseignement supérieurs qui en découlent. À titre illustratif, devrions-nous offrir deux cours? Un qui se concentre sur la GEDI, les informations et politiques nécessaires et un qui se concentre sur les habiletés de gestions nécessitant la prise de conscience du soi culturel.

Conclusion

L'ignorance des cultures autres est moins dommageable que la méconnaissance de nos processus culturels » (Doutreloux 1994 p.168)

Le projet de ce mémoire de maîtrise s'est développé d'abord pour répondre à ma curiosité, à titre d'enseignante, de mieux comprendre comment développer les habiletés de gestion de mes étudiants en contexte interculturel. Intéressée par le développement des compétences interculturelles et par l'importance de la prise de conscience du soi culturel dans le développement de ces compétences, le mémoire s'est concentré sur la question du développement de cette conscience de soi en tant que porteur de culture. Nous nous sommes demandé, dans le cadre d'un cours en formation continue, comment élever le niveau de conscience du soi culturel des étudiants, dans le but de développer leurs habiletés de gestion en contexte interculturel. Notons que nous n'avons pas démontré ce lien entre élévation de la conscience du soi culturel et amélioration des habiletés de gestion, mais l'avons plutôt tenu pour acquis sur la base de la littérature existante. Il est clair que de nombreux éléments contextuels influent sur ce lien. De futures recherches pourraient s'attacher à mieux comprendre les conditions nécessaires pour qu'une plus grande conscience du soi culturel se traduise en de plus grandes compétences interculturelles.

Dans ce mémoire, nous avons développé un outil d'appréciation du niveau de conscience du soi culturel et l'avons mobilisé dans l'analyse du portfolio de dix étudiants inscrits à mon cours « Gérer en contexte interculturel ». Les résultats suggèrent qu'il est possible d'élever le niveau de conscience du soi culturel des étudiants et que certaines activités pédagogiques semblent particulièrement efficaces pour le faire.

Un des apprentissages majeurs de ce mémoire est qu'il n'est pas possible d'enseigner et/ou d'apprendre la rencontre interculturelle sans accepter une importante part de vulnérabilité. En effet, la place de la relation à l'identité et de l'affect est prépondérante dans la relation à l'Autre, différent du soi de façon consciente ou inconsciente. Dans la perspective du « vivre ensemble », la complexité des relations interculturelles renvoie en

bonne partie au fait que la relation interculturelle nous oblige à remettre en question les fondements mêmes de notre identité, de prendre conscience de ces éléments qui nous définissent de d'accepter de les remettre en question donc de se rendre vulnérable.

Du point de vue plus large de la société, puisque les caractéristiques inclusives et sécurées de l'identité semblent si importantes pour la rencontre entre porteurs de diversité culturelle et que l'identité s'impose dans tous les aspects de notre vie en société, peut-être serait-il judicieux de l'inclure un peu plus dans le discours public ? De la même façon, nous nous posons la question de la nécessaire séparation du discours axé sur la GEDI vs les prises de conscience et responsabilisations bilatérales favorisant le « vivre ensemble ».

De plus en plus de postes sont créés à l'intérieur des entreprises pour favoriser le vivre ensemble. Les titulaires de ces postes devraient-ils effectuer ce travail de prise de conscience du soi culturel ? En bref, est-ce que cet aspect du travail sur soi qui est beaucoup dans l'acceptation des différences des autres ne devrait pas débiter par une acception de qui on est ?

Bibliographie

Abdullah-Pretceille, Martine (1986). « Pédagogie interculturelle: bilan et expertise », dans Claude Clanet (dir.), *L'interculturel en éducation et sciences humaines*, 1^{ère} éd, Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail (p.25-35).

Abdallah-Pretceille, Martine (1997). « Pour une éducation à l'altérité. » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, no 1. p. 123–132, 127.

Abdallah-Pretceille, Martine (2006). « Interculturalism as a Paradigm for Thinking About Diversity », *Intercultural Education*, vol. 17, no 5. p.475–483.

Akkari, Abdel Jalil et Aline Gohard-Radenkovic (2003). « Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, no.1, p. 147-170.

Ang, Soon, Christine Koh, Kok Yee Ng, Rockstuhl, Mei Ling Tan, Linn Van Dyne (2012). « Sub-dimensions of the four factor model of cultural intelligence: expanding the conceptualization an measurement of cultural intelligence », *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 6, no. 4, p. 295-313.

Ang, Soon et Linn Van Dyne (dir.) (2008) *The Sage Handbook of cultural intelligence*, 2ème éd., New York, Routledge.

Antal, Ariane Berthoin et Victor J. Friedman (2008). « Learning to negotiate reality: A strategy for teaching intercultural competencies » *Journal of Management Education*, vol. 32, no.3, p. 363-386.

Auzoult, Laurent (2012). *Conscience de soi et régulations individuelles et sociales*. 1^{ère} éd., Paris, Dunod.

Bandura, Albert (2002). « Social Cognitive Theory in Cultural Context », *Applied Psychology*, vol. 51, no. 2, p. 269-290.

Bartel-Radic, Anne (2009). « La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. » *Management international / Gestión Internacional/International Management*, vol. 13, no 4, p. 11–26.

Beacco, Jean-Claude et Kenza Cherkaoui Messin (2010). « Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France », *Langue Française*, vol. 3, no. 167, p. 95-111.

Bennet, Janet M. (2009). « Cultivating Intercultural Competence: a Process Perspective », dans Darla K. Deardorff (dir.), *The SAGE handbook of Intercultural Competence*, 1ère éd., Thousand Oaks, SAGE publications, p. 121-141.

Bennet, J. M., Bennet, M. J., & Landis, D. (2004). *Handbook of intercultural training*. 3rd ed., Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2004.

Bennett, Milton J. (2017). « Development model of intercultural sensitivity. », dans Kim Young Yun (dir.), *International encyclopedia of intercultural communication*, 1ère éd, John Wiley & Sons, p. 45-74.

Black, J. Stewart et Hal B. Gregersen (1991). « Antecedents to cross-cultural adjustment for expatriates in Pacific Rim assignments », *Human relations*, vol. 44, no.5, p. 497-515.

Blackburn, Miriame (2018). *Apport à la compréhension de l'identité culturelle, du concept de soi et du sens de l'expérience scolaire chez des étudiants universitaires autochtones*, [Essai doctoral], Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi.

Bruna, Maria Giuseppina (2011), « Diversité dans l'entreprise : d'impératif éthique à levier de créativité », *Management et Avenir*, no. 43, vol. 1, p.203-226.

Burakova, Marina et Michelle Filbien (2020). « Intelligence culturelle comme prédicteur de la performance au travail en expatriation : rôle médiateur de l'ajustement culturel », *Psychologie du travail*, vol. 26, no. 1, p. 1-17.

Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael, Coste Daniel et Fleming, Michael (2009) *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*, rapport, np, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. Récupéré de <https://rm.coe.int/societes-multiculturelles-et-individus-pluriculturels-le-projet-de-l-e/16805a223d>

Byram, Michael et Peter Grundy (2002). « Context and Culture in Language teaching and Learning », *Language Culture and Curriculum*, vol. 15, no.3, p. 193-195.

Camilleri, Carmel (1993). « Les conditions structurelles de l'interculturel », *Revue française de pédagogie*, no. 103, p. 43-50.

Changnon, Gabrielle et Brian H. Spitzberg (2009). « Conceptualizing Intercultural Competence », dans Darla K. Deardorff (dir.), *The SAGE handbook of Intercultural Competence*, 1ère éd., Thousand Oaks, SAGE publications, p. 2-51.

Chin-Loy, Claudette, Carol Ann Creque et Doreen J. Gooden (2017). The Impact of Metacognitive, Cognitive and Motivational Cultural Intelligence on Behavioral Cultural Intelligence. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, vol. 16, no 3, p. 223–230.

Chiper, Sorina (2015). « Intercultural communication in business schools: what we can teach and how we can evaluate », *Procedia Economics and Finance*, vol. 20, no. 1, p. 119-124.

Cohen-Emerique, Margalit (2011). « L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants ». *Alterstice : Revue Internationale de la recherche interculturelle*, vol. 1, no 1, p. 145-163.

Cohen-Emerique, Margalit (dir.) (2015). *Pour une approche interculturelle du travail social*, 1ère éd., Paris, Presses de l'École des hautes études en santé publique.

Coste, Daniel, Danièle Moore et Geneviève Zarate (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Rapport. Strasbourg, Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe. Récupéré de <https://rm.coe.int/168069d29c>

Cunnif, Mary K.; David J. Gustafson et David A. Ralston (1995). « Cultural accommodation: The effect of language on the responses of bilingual Hong Kong Chinese managers. », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 26, no. 6, p. 714-727.

Cushner, K., & Brislin, R. (1996). *Intercultural interactions: A practical guide* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Davel, Eduardo, Jean-Pierre Dupuis, Jean-François Chanlat (dir.) (2008) *Gestion en contexte interculturel : approches, problématiques, pratiques et plongés*. 1^{ère} éd., Québec, TÉLUQ.

Deardorff, Darla K. (dir.) (2009) *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, 1^{ère} éd., Thousand Oaks, Sage.

Deardorff, Darla K. (2009). « Synthesizing Conceptualizations of Intercultural Competence: A Summary and Emerging Themes », dans Darla K. Deardorff (dir.), *The SAGE handbook of Intercultural Competence*, 1^{ère} éd., Thousand Oaks, SAGE publications, p. 264-271.

De Briey, Laurent (2013). « Multiculturalisme libéral vs. interculturalisme républicain. » *The Tocqueville Review*, vol. 34, no. 1, p. 89-119.

Deci, Edward L. et Richard M. Ryan (1985). « The general causality orientations scale: Self-determination in personality », *Journal of research in personality*, vol. 19, no. 2, p. 109-134.

Delorme, Vera (2018). *L'interculturel dans les formations de l'enseignement supérieur : Conceptions, pratiques, enjeux et perspectives*, Fabula. Récupéré le 1 juin 2022 de https://www.fabula.org/actualites/l-interculturel-dans-les-formations-de-l-enseignement-superieur-conceptions-pratiques-enjeux_83965.php

Dupuis, Jean-Pierre (2013). *Coopérer dans les entreprises multiculturelles : le cas d'entreprises montréalaises*, Montréal, JFD.

Duval, Céline, Francis Eustache, Béatrice Desgranges, Pascale Piolino (2009). « Le Soi à la loupe des neurosciences cognitives », *Psychologie et Neuropsychiatrie du vieillissement*, vol. 7, no 1. Récupéré de https://www.researchgate.net/profile/Pascale-Piolino/publication/24146107_Looking_at_the_Self_under_the_microscope_of_cognitive_neurosciences/links/0912f5146636014352000000/Looking-at-the-Self-under-the-microscope-of-cognitive-neurosciences.pdf

El Bouragui, Khira, Chrystel Besche-Richard et Mandy Rossignol (2021). Rôle de la conscience de soi et de la distinction soi-autrui dans la prise de perspective. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, np, np. Récupéré de <https://doi.org/10.1037/cap0000295>

Elron, Efrat, Bjørn Ekelund, Günter K. Stahl, David C. Thomas (2008). « Cultural Intelligence: Domain and Assessment », *International Journal of Cross Cultural management*, vol. 8, no. 2, p.123-143.

Gagné-Deland, Alexandre (2017). *Élaboration et validation d'une version francophone de l'expanded cultural intelligence scale*, [thèse de doctorat], Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

Gagné-Deland, A., & Arcand, S. (2021). LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE COMME LEVIER D'INCLUSION: THÉORIES, PRATIQUES ET ENJEUX. *Diversité en milieu de travail: de l'exclusion à l'inclusion*, 167.

Goode, Matthew L. et R. Michael Paige (2009). « Intercultural Competence in International Education Administration – Cultural Mentoring: International Education Professionals and the Development of Intercultural Competence », dans Darla K. Deardorff (dir.), *The SAGE handbook of Intercultural Competence*, 1ère éd., Thousand Oaks, SAGE publications, p. 333-350.

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443.

Hammer, Mitchell (2021), Guide de ressources du « Qualifying seminar IDI », suivi en juillet 2021 (<https://idiinventory.com/idi-qualifying-seminar/>).

Huber, Josef et Reynolds, Christopher (dir.) (2014). *Développer la compétence interculturelle par l'éducation. (Série Pestalozzi n° 3)*, 1ère éd., Genève, Conseil de l'Europe.

Joyeau, Anne et Philippe Robert-Demontrond (2009), « Les politiques de diversité ethnoculturelle dans l'entreprise : avantages, limites et conditions de succès ». *Gestion; Montréal*, vol. 34, no. 3, p. 57-65

Kamiejski, Rodolphe, Serge Guimond, Pierre De Oliveira, Abdelatif Er-Rafiy et Markus Brauer (2012). « Le modèle républicain d'intégration : Implications pour la psychologie des relations entre groupes. » *L'Année psychologique*, vol.112, no 1, p.66.

Kim, Young Yun (2009). « the Identity Factor in Intercultural Competence », dans Darla K. Deardorff (dir.), *The SAGE handbook of Intercultural Competence*, 1ère éd., Thousand Oaks, SAGE publications, p. 53-66.

Kim, Young Yun (dir.) (2018). *The international encyclopedia of intercultural communication*, 1ère éd., New York , Wiley-Blackwell.

Kolb, Alice Y. et David A. Kolb (2005). « Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education », *Academy of management learning and education*, vol. 4, no. 2, p. 193-212.

MacNab, Brent, Rishard Brislin et Reginald Worthley (2012). « Experiential cultural intelligence development: Context and individual attributes. » *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 23, no. 7, p.1320-1341.

Mansaray, Hassan Elsan & Hassan Elsan Mansaray Jnr. (2020). « The Connection between National Culture and Organizational Culture: A Literature Review. » *Britain International of Humanities and Social Sciences Journal*. vol. 2. p. 179–189.

Maroelli, Aureliano (2018). *Enseigner les compétences interculturelles : Pertinence et perspectives*, [mémoire de maîtrise], Lausanne, Haute école pédagogique de Lausanne.

Moodian, Michael A. (dir.) (2008) *Contemporary leadership and Intercultural Competence: exploring the cross-cultural dynamics within organizations*, 1ère éd., Thousand Oaks, Sage Publications.

Mor, Shira, Michael W. Morris et Johann Joh (2013) Identifying and Training Adaptive Cross-Cultural Management Skills: The Crucial Role of Cultural Metacognition. *Academy of Management Learning and Education*, vol. 12, no 3, p. 453-476.

Morin, Alain (2006). « Levels of consciousness and self-awareness : A comparison and integration of various neurocognitive views », *Consciousness and Cognition*, vol. 15, no. 2, p. 358-371.

Newseditor (2010). *Kim helps build positive multicultural environments at orientation*. Harvard Graduate School of Education. Récupéré le 1 juin 2022 de <https://www.gse.harvard.edu/news/10/08/kim-helps-build-positive-multicultural-environments-orientation>

Ouellet, Fernand (2002). *Les défis du pluralisme en éducation: essais sur la formation interculturelle*, 1^{ère} éd., Québec, Coédition L'Harmattan et Les Presses de l'Université Laval.

Pépin, Richard (2016), *Gestion des équipes de travail*, 2^{ème} éd., Montréal, Les Éditions SMG.

Pierre, Alexandra et Lilyane Rachédi (2007), « De l'enseignement de la compétence interculturelle à l'université à la promotion des récits de vie », *Revue canadienne de service social*, vol. 24, no. 1. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/41669862>

Plivard, Ingrid (2014). *Psychologie Interculturelle*, 1^{ère} éd., Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

Ragoonaden, Karen Olivia (2011). « La compétence interculturelle et la formation initiale : le point sur le CECR et l'IDI », *Revue Canadienne de linguistique appliquée*, vol. 14, no 2, p. 86-105.

Rifaat, Joseph (2021). *Modèles de convergence, divergence et crossvergence* [document inédit], Montréal, HEC.

UNESCO (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles*, Déclaration. Mexico City, UNESCO, récupéré de <https://www.bak.admin.ch/bak/fr/home/themes/definition-de-la-culture-par-l-unesco.html>

Thomas, D. C., & Inkson, K. (2003). *People skills for global business: Cultural intelligence*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Varela, Otmar E. (2019). « Multicultural Competence: an empirical comparison of intercultural sensitivity and cultural intelligence », *European Journal of International Management*, vol.13, no.2, p.177-197.

Annexe A : le questionnaire de la dimension métacognitive de l'intelligence culturelle

Ce questionnaire est traduit et validé pour le Québec par Gagné (2017).

Lisez chaque affirmation et choisissez la réponse qui correspond le mieux à vos capacités par rapport à celles de vos pairs. Cochez la case qui vous décrit le MIEUX TEL QUE VOUS ÊTES VRAIMENT.

1. Je développe des plans d'action avant d'interagir avec des personnes provenant d'une culture différente.

- ☐ Fortement en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ Ni d'accord, ni en désaccord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Fortement d'accord

2. Je réfléchis à propos des différences culturelles possibles avant de rencontrer des personnes de cultures différentes.

- ☐ Fortement en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ Ni d'accord, ni en désaccord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Fortement d'accord

3. En contexte professionnel, je me demande ce que j'espère accomplir avant de rencontrer des personnes de différentes cultures.

- ☐ Fortement en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ Ni d'accord, ni en désaccord

- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Fortement d'accord

4. Je suis conscient(e) de l'influence de ma culture sur mes interactions avec des personnes de cultures différentes.

- ☐ Fortement en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ Ni d'accord, ni en désaccord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Fortement d'accord

5. Je porte attention à l'influence de certains aspects culturels sur une situation.

- ☐ Fortement en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ Ni d'accord, ni en désaccord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Fortement d'accord

6. Je suis conscient(e) de la façon dont la culture d'autres personnes influence leurs pensées, leurs émotions et leurs actions.

- ☐ Fortement en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ Ni d'accord, ni en désaccord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Fortement d'accord

7. J'ajuste ma compréhension d'une culture lorsque j'interagis avec des personnes provenant de celle-ci.

- ☐ Fortement en désaccord

- ☐ En désaccord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ Ni d'accord, ni en désaccord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Fortement d'accord

8. Je vérifie l'exactitude de mes connaissances culturelles lors d'interactions interculturelles.

- ☐ Fortement en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ Ni d'accord, ni en désaccord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Fortement d'accord

9. Je mets mes connaissances culturelles à jour après un malentendu culturel.

- ☐ Fortement en désaccord
- ☐ En désaccord
- ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ Ni d'accord, ni en désaccord
- ☐ Plutôt d'accord
- ☐ D'accord
- ☐ Fortement d'accord

Annexe B : Résumé du plan de cours et des objectifs d'apprentissages du cours « Gérer en contexte interculturel »

Objectifs généraux

1. Repérer, identifier et prévenir les impacts des différences culturelles sur les pratiques de gestion.
2. Expliquer ce dont il est porteur culturellement, adapter ses comportements de gestion selon la situation, en contexte interculturel.
3. Choisir, recommander et appliquer des outils de gestion selon les individus concernés et la situation constatée afin de réduire les dissonances culturelles.
4. Expliquer et mettre en contexte la situation de gestion interculturelle au Québec.
5. Entreprendre une démarche de réflexion en continue afin d'optimiser ses habiletés de gestion en situation interculturelle.

Objectifs par session de cours

#	Titre	Objectifs d'apprentissages (À la fin de cette séance l'étudiant sera en mesure de :)	Description
1	Qu'est-ce que la gestion en contexte interculturel?	→ Positionner le sujet du cours et délimiter ses intentions dans le cadre de la GEDI. → Discuter des impacts de la culture dans la construction de l'individu.	La gestion interculturelle s'inscrit dans une perspective plus large de gestion de l'équipe, de la diversité et de l'inclusion. Dans cette première séance, nous prendrons le temps de bien circonscrire les intentions du cours. Nous nous pencherons ensuite sur la définition du mot « culture » et de l'impact de celle-ci dans la construction de l'individu ainsi que sur sa perception de l'environnement et des autres. Les approches utilisées pour la session seront aussi présentées et expliquées.
2	Les bases de la gestion en contexte interculturel	→ Comparer les perspectives d'analyses de la situation interculturelle et en expliquer la portée. → Décrire la complexité de la rencontre interculturelle	En plus d'influencer notre façon de juger de ce qui est bien et de ce qui est mal, la culture influence notre lecture de l'environnement et les filtres que nous utilisons pour lire cet environnement. Dans cette séance nous survolerons plusieurs impacts inhérents aux filtres que nous utilisons de façon inconsciente et débiterons la réflexion sur soi en lien dans la perspective de la subjectivité du sujet. Nous discuterons aussi des préjugées, de leurs rôles et des impacts possibles.
3	Le sujet et sa subjectivité	→ Débuter la réflexion sur soi et ce dont on est porteur culturellement → Prendre conscience de sa sensibilité interculturelle → Prendre conscience de l'impact du mindset (schéma mental) dans nos comportements et nos lectures.	Développé dans l'optique d'améliorer la formation continue en communication interculturelle l'outil de mesure « Le modèle développemental de sensibilité interculturelle (traduction libre de : Développement Model of Intercultural Sensitivity) est une séquence de stades au travers desquels une personne évolue par son parcours d'acquisition de compétence. Cet outil décrit l'adaptation interculturelle comme une réponse à l'évolution de la « configuration mentale » soit de la perspective, du filtre au travers duquel l'individu perçoit son environnement.

			Dans le cadre de cette séance de cours, nous partirons de votre propre rapport obtenu suite à la complétion du questionnaire et ferons des activités réflexives tant sur le contenu théorique que sur votre résultat afin de stimuler la compréhension de l'interculturel ainsi que les réflexions personnelles pour le portfolio.
4	Les approches théoriques	Décrire, au moyen des dimensions élaborés dans les approches théoriques les biais perceptuels culturels Illustrer au moyen d'exemples les impacts de ces dimensions	Bien que l'on soit en mesure de concevoir que l'autre perçoit les choses selon sa culture et que celle-ci implique une différence, il est difficile de reconnaître ces différences si l'on ne les connaît pas. Dans le cadre de cette séance et de la séance suivante, nous utiliserons les travaux de 4 théoriciens et praticiens qui proposent des dimensions/ explications à ces différences. Dans le cadre de ce cours, ces théories seront utilisées à titre d'outil de compréhension et d'analyse.
5	Les approches théoriques (suite)	Décrire, au moyen des dimensions élaborés dans les approches théoriques les biais perceptuels culturels Illustrer au moyen d'exemples les impacts de ces dimensions	Bien que l'on soit en mesure de concevoir que l'autre perçoit les choses selon sa culture et que celle-ci implique une différence, il est difficile de reconnaître ces différences si l'on ne les connaît pas. Dans le cadre de cette séance et de la séance suivante, nous utiliserons les travaux de 4 théoriciens et praticiens qui proposent des dimensions/ explications à ces différences. Dans le cadre de ce cours, ces théories seront utilisées à titre d'outil de compréhension et d'analyse.
6	Situation et problématique de gestion en contexte interculturel	Reconnaître les problématiques de gestion en situation interculturelles Analyser la situation afin de choisir l'outil le plus pertinent	Lorsque deux personnes porteuses de cultures différentes se rencontrent, il y a un risque de ne pas se comprendre, de rencontrer des défis de communication qui sans nécessairement se rendre jusqu'à un choc culturel seront source de dissonances culturelles. Dans cette séance, nous verrons comment se déclenchent les dissonances culturelles et des illustrations des dimensions de l'interculturel dans les dissonances culturelles. Nous introduirons aussi les modèles interactionnistes et utiliserons un cas pour débiter l'intégration des séances de cours précédentes.
7	Situation et problématique de gestion en contexte interculturel (suite)	Reconnaître les problématiques de gestion en situation interculturelles Analyser la situation afin de choisir l'outil le plus pertinent Appliquer de façon concrète des outils de gestion en contexte interculturel.	Cette séance est la suite de la séance précédente. Durant celle-ci, nous poursuivrons l'illustration des dissonances culturelles en y ajoutant les questions suivantes : - Qui a la responsabilité de réduire et/ou gérer les dissonances culturelles? - Comment adapter les interactions selon les dynamiques sociales? - Facteurs de gestions à considérer dans ces démarches - Quels sont les freins et les défis à prendre en considération? - Stratégie de gestion de la diversité

8	La situation culturelle québécoise et montréalaise	Décrire et comprendre la situation culturelle québécoise Décrire et comprendre de quoi est porteuse la culture québécoise	L'approche interculturelle utilisée dans le cadre de cours comporte trois dimensions dont la troisième est la situation. Dans le cadre de ce cours, nous discuterons de la situation au Québec. Comme l'histoire de la province et celle de la métropole ont-elles un impact sur la situation actuelle? Quels sont les effets de ceux-ci sur notre réalité et nos actions? Pour ceux qui se sont construits dans la culture québécoise, c'est aussi une séance qui permettra de comprendre, identifier et réfléchir à ce dont il est porteur culturellement.
9	Gestion culture : l'exemple Québec	Connaître et comprendre les particularités culturelles de la culture québécoise et de ses modes dominants de gestion Reconnaître les biais et les « réflexes » de la culture québécoise.	Cette séance sera consacrée à la mise en perspective de la culture québécoise et d'exemples illustrant ses particularités afin d'en optimiser la compréhension.
10	Gestion culture :	Décrire et utiliser à titre d'exemple des caractéristiques importante de la culture chinoise	En utilisant l'exemple de la culture chinoise, comment pouvons-nous appliquer nos apprentissages de la session dans la réalité des entreprises québécoises?

	l'exemple de la Chine	Recommander des adaptations pour optimiser la gestion des porteurs de la culture chinoise.	
11	Gestion et culture : l'exemple du Maroc	Décrire et utiliser à titre d'exemple des caractéristiques importante de la culture marocaine. Recommander des adaptations pour optimiser la gestion des porteurs de la culture marocaine	En utilisant l'exemple de la culture marocaine, comment pouvons-nous appliquer nos apprentissages de la session dans la réalité des entreprises québécoises?
12	Synthèse et		Présentation des travaux d'équipe Réflexion et exercice de Synthèse Préparation à l'examen final

Annexe C : Portfolio réflexif

Nous reproduisons dans cette annexe l'intégralité du document qui est fourni aux étudiants pour leur travail de réflexion.

Explication générale

Un portfolio est un dossier personnel qui cumule les différentes réalisations, travaux, expériences et réflexions de l'étudiant. Il contient plusieurs éléments qui témoignent de l'apprentissage ou de l'évolution de l'apprenant. À la différence du journal de bord qui se concentre à colliger les réflexions ponctuelles de l'apprenant, le portfolio est dirigé vers l'atteinte d'un objectif.

Dans le cadre de ce cours, le portfolio est construit afin d'améliorer la connaissance de soi à titre de porteur de culture. Ceci afin de mieux comprendre nos biais lors des interventions de gestion en situation interculturelle ainsi que de contribuer à développer le sentiment d'auto-efficacité et donc d'optimiser nos interventions.

Comment faire le portfolio réflexif dans le cours 30462 ?

Votre portfolio réflexif sera synthétique et remis sous forme d'un document Word, une semaine après la séance 12. Une entrée est prévue après chaque séance de cours. Nous vous recommandons **FORTEMENT** de faire l'entrée le plus tôt possible après la séance de cours (12-24h). N'hésitez pas à écrire un premier jet, en ajouter, y revenir, enrichir et questionner. Un portfolio est plus riche s'il est fait en plusieurs temps permettant la réflexion et la mise en contexte.

Chaque entrée est construite directement en lien avec le contenu du cours à laquelle elle est liée. Vous trouverez dans ce document les questions pour toutes les séances de cours. L'entrée #1 étant un marqueur du point de départ de vos réflexions, nous vous demandons de le remettre sur remise de travaux après la séance 1 ET de le remettre avec le reste du portfolio. Une suggestion du nombre de mots à utiliser est aussi indiquée. Ce nombre de mots est à titre indicatif.

Le contenu du document attendu

Chacune des entrées traite d'un aspect qui, bien réfléchi construira une perspective plus globale de votre réalité à titre de porteur de culture. **ATTENTION** : dans tous les cas, nous cherchons à comprendre ce que **vous** pensez, ce que cela signifie pour vous, ne donnez pas les définitions du cours, mais bien ce

que vous en reprenez subjectivement. Voici les directives et questions spécifiques pour chacune des diapositives.

Les séances 1 à 4 demandent plus de temps de réflexion et de travail que les suivantes puisque ces réflexions servent ensuite de base aux réflexions des séances 5 à 12.

L'angle de votre portfolio

Ce portfolio est avant tout un outil de réflexion individuel. Il vous appartient. Toutes les entrées doivent être faites en lien avec VOS impressions, VOS réflexions et non pour résumer la théorie vue en classe. Les concepts enseignés durant le cours sont des bases de compréhension que vous vous approprierez dans le cadre de ce portfolio.

Entrée # 1 — Point de départ

Pour cette première entrée dans votre portfolio, vous devez faire les 3 activités ci-dessous et déposez le document complété dans « remise de travaux » en le nommant ainsi : NOM DE FAMILLE, Prénom — Entrée 1 portfolio, avant de début de la S2.

1. Répondre à un questionnaire

Ce questionnaire comprend neuf (9) questions qui doivent être répondues en choisissant une cote entre 1 et 7 (1= Fortement en désaccord ; 7= Fortement en accord).

Lisez chaque affirmation et choisissez la réponse qui correspond le mieux à vos capacités par rapport à celles de vos pairs. Cochez la case qui vous décrit le MIEUX TEL QUE VOUS ÊTES VRAIMENT.

1. Suivez ce lien ([Annexe C](#)) pour répondre aux questions.
2. Attention de bien entrer votre numéro de matricule HEC.
3. Une fois le questionnaire rempli, inscrivez *la date ici* :

2. Enregistrez vos réponses à 3 questions

Enregistrez (vidéo et audio) les réponses à trois questions. De nombreux outils sont disponibles, soyez à l'aise de choisir celui qui vous convient le mieux. Au besoin, suivez les indications [disponibles ici](#). Une fois l'enregistrement fait, merci de déposer le lien vers votre vidéo ici-bas.

Les questions

1. À quelle (s) culture (s) vous identifiez-vous ?
2. De quoi êtes-vous porteur culturellement ?
3. Prenez le temps de lire la courte mise en situation suivante. Une fois la lecture terminée, enregistrez la réponse à la question suivante : « Que faites-vous pour vous préparer dans les 10 minutes qui précèdent cette rencontre ? »

Mise en situation :

Vous avez accepté un nouveau poste de superviseur d'une petite équipe (6 personnes). Celle-ci est composée de gens que vous n'avez jamais rencontrés et c'est une entreprise montréalaise. Aujourd'hui est votre journée d'intégration qui est organisée par votre prédécesseur. Vous avez passé la première heure à discuter de différents aspects liés aux tâches de l'équipe et vous vous apprêtez à rencontrer chaque membre de l'équipe. Vous disposez de 10 minutes avant la première rencontre quand, juste avant

de vous quitter, votre interlocuteur vous dit : « La première personne que nous rencontrons vient d'une tout autre culture. Elle ne comprend pas notre façon. »

Lien vers le vidéo :

3. Une question de réflexion :

Qu'est-ce que la « culture » ? (Vous devriez répondre en environ 150 mots.)

Entrée #2 – Les perspectives et les filtres

(Prévoir 45 minutes) En utilisant les notes prises durant la S2, répondez aux questions suivantes. Utilisez les documents sur ZC (lectures à faire avant la séance de cours) le PPT et nos discussions en classe à titre de référence.

1. De façon générale comment percevez-vous une situation interculturelle ? Sous la perspective de la convergence, de la divergence ou de la cross vergence ? Quel impact cela peut-il avoir sur votre lecture d'une situation de gestion en contexte interculturel ?
2. Quelle est l'idéologie politique qui a le plus d'influence dans votre lecture de l'environnement ? Quels pourraient en être les impacts sur votre lecture d'une situation de gestion en contexte interculturel ?
3. Quelles sont vos conclusions de l'activité « Une histoire de service aux étudiants » faite durant le cours ?
4. Nommez deux préjugés et deux valeurs qui pourraient influencer votre lecture de situation interculturelle.
5. En relisant les réponses à vos questions 1 à 4, quels sont les éléments centraux à retenir en ce qui a trait à la perspective au travers de laquelle vous percevez les situations interculturelles ?

Entrée #3 – Les perspectives et les filtres (suite)

(Prévoir 45 minutes) En utilisant les notes prises durant la S3, répondez aux questions suivantes. Utilisez les documents sur ZC (lectures à faire avant la séance de cours) le PPT et nos discussions en classe à titre de référence.

1. La position de votre schéma mental (mindset) :
 - a. Avant le cours, votre enseignante vous a demandé de lire un court texte expliquant les 5 orientations. Dans laquelle de ces orientations vous êtes-vous situé avant le cours?
 - b. Dans laquelle de ces orientations vous situez-vous du point de vue de l'orientation perçue ? De l'orientation déterminée ?
 - c. Quelle est votre réflexion à cet effet ?

2. Que retenir de la lecture de votre profil IDI ? Quel est le « mindset » que vous utilisez par défaut et quelles en sont les implications ?
3. En lisant les résultats de votre profil IDI, ainsi que le plan de développement, quelles pourraient être des démarches avantageuses pour vous ? Qu'en pensez-vous ?

Entrée #4 – Les théories pour percevoir ce dont je ne connais pas l'existence.

(Prévoir 45 minutes) En utilisant les notes prises durant la S4, répondez aux questions suivantes. Utilisez les documents sur ZC (lectures à faire avant la séance de cours) le PPT et nos discussions en classe à titre de référence.

1. Choisissez deux dimensions de la théorie de Hofstede (à titre d'exemple Individualisme vs Collectivisme), expliquez où vous vous situez dans cette dimension et l'impact que ceci pourrait avoir sur votre gestion en contexte interculturel.
2. Votre culture nationale tend à suivre quelle logique selon la théorie de Iribarne ? Quel sera l'impact que ceci pourrait avoir sur votre gestion en contexte interculturel ?
3. Que pensez-vous de l'utilisation des théories rencontrés lors de ce cours ?

Entrée #5 – Les théories pour percevoir ce dont je ne connais pas l'existence (suite)

(Prévoir 45 minutes) En utilisant les notes prises durant la S5, répondez aux questions suivantes. Utilisez les documents sur ZC (lectures à faire avant la séance de cours) le PPT et nos discussions en classe à titre de référence.

1. L'approche de Hall propose 3 dimensions (la charge contextuelle, le rapport au temps et la distance physique), positionnez-vous sur ces 3 dimensions et expliquez-en l'impact.
2. Quels sont les autres aspects culturels (supranational, national et infranationaux) qui influent sur votre identité ?
3. Que retiendrez-vous en ce qui vous concerne directement des discussions autour des théories des deux dernières séances de cours ?

Entrée #6 – Les interactions

(Prévoir 30 minutes) En utilisant les notes prises durant la S6, répondez aux questions suivantes. Utilisez les documents sur ZC (lectures à faire avant la séance de cours) le PPT et nos discussions en classe à titre de référence.

1. « L'autre, par sa différence, joue le rôle de révélateur de qui je suis », décrivez une interaction dans laquelle vous avez été confronté à ceci et ce que vous en retenir.
2. Afin d'optimiser vos interactions en situation interculturelle quelle devrait être la chose à retenir pour vous ? Pourquoi ?

Entrée #7 – Les interactions (suite)

(Prévoir 30 minutes) En utilisant les notes prises durant la S7, répondez aux questions suivantes. Utilisez les documents sur ZC (lectures à faire avant la séance de cours) le PPT et nos discussions en classe à titre de référence.

1. Quelles pourraient être vos freins possibles quant aux interactions interculturelles ?
2. Comment vous êtes-vous senti pendant les deux histoires de cas ? Qu'en reprenez-vous en lien avec vous-même et vos interactions en situation interculturelle ?

Entrée #8 – La culture québécoise

(Prévoir 30 minutes) En utilisant les notes prises durant la S8, répondez aux questions suivantes. Utilisez les documents sur ZC (lectures à faire avant la séance de cours) le PPT et nos discussions en classe à titre de référence.

Dans le cadre de cette séance de cours, nous avons discuté de la réalité culturelle du Québec. Qu'est-ce que ces informations vous ont-ils appris sur vous-même ? Qu'est-ce qui vous rejoint moins et quels sont les impacts de ces réalisations ?

Entrée #9 – La culture québécoise (suite)

(Prévoir 15 minutes) En utilisant les notes prises durant la S9, répondez aux questions suivantes. Utilisez les documents sur ZC (lectures à faire avant la séance de cours) le PPT et nos discussions en classe à titre de référence.

Dans le cadre de cette séance de cours, nous avons discuté de la réalité culturelle du Québec. Du point de vue de la gestion, est-ce que je m'identifie à la culture québécoise ? Sous quels aspects, quels pourraient en être les impacts ?

Entrée #10 – L'exemple de la Chine

(Prévoir 15 minutes) En utilisant les notes prises durant la S10, répondez aux questions suivantes. Utilisez les documents sur ZC (lectures à faire avant la séance de cours) le PPT et nos discussions en classe à titre de référence.

Dans le cadre de cette séance de cours, nous avons utilisé l'exemple de la culture chinoise pour illustrer ce dont nous avons parlé dans les sessions 1 à 9. Qu'est-ce que cette illustration vous a-t-elle appris sur vous-même et votre façon d'interagir en situation interculturelle ?

Entrée #11 – L'exemple du Maroc

(Prévoir 15 minutes) En utilisant les notes prises durant la S11, répondez aux questions suivantes. Utilisez les documents sur ZC (lectures à faire avant la séance de cours) le PPT et nos discussions en classe à titre de référence.

Dans le cadre de cette séance de cours, nous avons utilisé l'exemple de la culture marocaine pour illustrer ce dont nous avons parlé dans les sessions 1 à 9. Qu'est-ce que cette illustration vous a-t-elle appris sur vous-même et votre façon d'interagir en situation interculturelle ?

Entrée # 12 — Point de réflexion

(Prévoir une heure) Pour cette dernière entrée dans votre portfolio, vous devez faire les 3 activités ci-dessous et déposer le portfolio complété dans « remise de travaux » en le nommant ainsi : NOM DE FAMILLE, Prénom —portfolio, une semaine après la S12.

1. Répondre à un questionnaire

Ce questionnaire comprend neuf (9) questions qui doivent être répondues en choisissant une cote entre 1 et 7 (1= Fortement en désaccord ; 7= Fortement en accord).

Lisez chaque affirmation et choisissez la réponse qui correspond le mieux à vos capacités par rapport à celles de vos pairs. Cochez la case qui vous décrit le MIEUX TEL QUE VOUS ÊTES VRAIMENT.

- Suivez ce lien ([Annexe C](#)) pour répondre aux questions.
- Attention de bien entrer votre numéro de matricule HEC.
- Une fois le questionnaire rempli, inscrivez **la date ici** :

2. Enregistrez vos réponses à 3 questions

Enregistrez (vidéo et audio) les réponses à trois questions. De nombreux outils sont disponibles, soyez à l'aise de choisir celui qui vous convient le mieux. Au besoin, suivez les indications [disponibles ici](#). Une fois l'enregistrement fait, merci de déposer le lien vers votre vidéo ici-bas.

Les questions

- À quelle (s) culture (s) vous identifiez-vous ?
- De quoi êtes-vous porteur culturellement ?
- Prenez le temps de lire la courte mise en situation suivante. Une fois la lecture terminée, enregistrez la réponse à la question suivante : « Que faites-vous pour vous préparer dans les 10 minutes qui précèdent cette rencontre ? »

Mise en situation :

Vous avez accepté un nouveau poste de superviseur d'une petite équipe (6 personnes). Celle-ci est composée de gens que vous n'avez jamais rencontrés et c'est une entreprise montréalaise. Aujourd'hui est votre journée d'intégration qui est organisée par votre prédécesseur. Vous avez passé la première heure à discuter de différents aspects liés aux tâches de l'équipe et vous vous apprêtez à rencontrer chaque membre de l'équipe. Vous disposez de 10 minutes avant la première rencontre quand, juste avant

de vous quitter, votre interlocuteur vous dit : « La première personne que nous rencontrons vient de l'Ouzbékistan. Elle ne comprend pas notre façon. »

Lien vers le vidéo :

3. Une question de réflexion :

Vous venez d'effectuer un travail de session au sujet d'une dissonance culturelle. Qu'avez-vous appris sur vous-même dans le cadre de ce travail de session ?

Entrée finale – Conclusion du portfolio

Au cours de la session qui se termine, nous vous avons demandé de réfléchir à vous-même comme porteur de culture. Vous avez répondu aux mêmes questions suite à la S1 et à la S12, vos réponses sont-elles les mêmes? Qu'en concluez-vous?

De façon très large, quels sont les 3 éléments les plus importants que vous voudrez retenir et utiliser lors de vos interactions en situation interculturelle ?

Annexe D : Le rapport du test IDI de Nadine Vaillant



**Intercultural
Development Inventory®**

Individual Profile Report

**ORGANIZATIONAL VERSION
STANDARD**

Prepared for:
Nadine Vaillant, IDI Qualifying
Seminar (August 11-13, 2021)

Prepared by:
Diane Washington, Customer
Support, IDI, LLC

IDI, LLC
<http://idiinventory.com/>
info@idiinventory.com

The Intercultural Development Inventory® (IDI®) is protected by copyright and is the proprietary property of Michael R. Hammer, Ph.D., and IDI, LLC. Intercultural Development Inventory and IDI are registered trademarks of Michael R. Hammer, Ph.D., and IDI, LLC. You may not use, copy, display, distribute, modify, or reproduce any of the trademarks found in this Report except as expressly authorized by IDI, LLC.

Page | 2

Introduction

Your IDI Individual Profile Report provides valuable information about your own mindset/skillset toward cultural difference and commonality. You can gain valuable insights about how you engage cultural differences by reflecting on both past and current cross-cultural events or situations you have been or are involved in. Your IDI profile results can help you increase your own cultural self- and other-understanding around such differences and commonalities.

The Intercultural Development Inventory® (IDI®) is a valid and reliable assessment of intercultural competence. It has been developed and tested using rigorous cross-culturally validated psychometric protocols with over 220,000 respondents from a wide range of cultural groups and countries. In addition, the IDI has been translated into several languages using rigorous "back translation" protocols.

As you reflect on your IDI profile results, consider:

- ✓ **Have you responded to each of the statements in the IDI honestly?**
If so, then the IDI profile will be an accurate indicator of your approach for dealing with cultural differences and commonalities.
- ✓ **Have you recently had or are currently experiencing a significant professional or personal transitional experience (e.g., moving to another country, traumatic event)?**
If so, you may wish to reflect on how this transitional situation may impact how you make sense of cultural differences and commonalities as identified by your IDI results.

Page | 5

How to Interpret the IDI Individual Profile Report

The IDI Individual Profile Report presents information about how you make sense of and respond to cultural differences and commonalities. This Report reviews the following information specifically focused on your approach to cultural differences and commonalities:

- **Perceived Orientation (PO):** The Perceived Orientation (PO) reflects where you place yourself along the Intercultural Development Continuum. This reflects how you see yourself when you interact with culturally diverse individuals and groups. Your Perceived Orientation can be Denial, Polarization, Minimization, Acceptance, or Adaptation.
- **Developmental Orientation (DO):** The Developmental Orientation (DO) indicates your primary orientation toward cultural differences and commonalities along the Continuum as assessed by the IDI. The DO is the perspective you most likely use in those situations where cultural differences and commonalities need to be bridged. Your Developmental Orientation can be Denial, Polarization, Minimization, Acceptance, or Adaptation.
- **Orientation Gap (OG):** The Orientation Gap (OG) is the difference along the Intercultural Development Continuum between your Perceived Orientation and Developmental Orientation. The larger the gap, the more likely you may misread how effective you are in bridging across cultural differences. Also, the larger the Orientation Gap, the more likely you may be "surprised" by the discrepancy between your Perceived Orientation score and Developmental Orientation score.
 - A Perceived Orientation score that is higher than the Developmental Orientation score indicates an overestimation of your intercultural competence; that is, you may feel you are more adaptive than you likely are.
 - A Developmental Orientation score that is higher than the Perceived Orientation score indicates an underestimation of your intercultural competence; that is, you may believe you are less adaptive to cultural differences than you are.
 - A Perceived Orientation score that matches the Developmental Orientation score indicates you are generally accurate in your assessment of how you adapt to cultural differences.
- **Leading Orientations (LO):** Leading Orientations are the next steps to take in further development of intercultural competences. For example, if your Developmental Orientation is Minimization, then your Leading Orientations (LO) would be Acceptance and Adaptation.

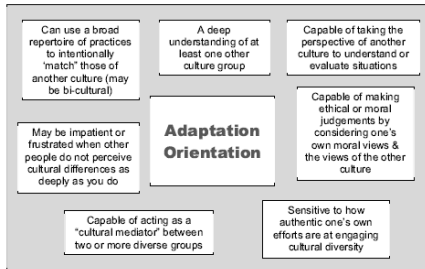
Page | 4

Summary Orientation Descriptions

Denial	<i>An orientation that recognizes more observable cultural differences (e.g., food), but may not notice deeper cultural difference (e.g., conflict resolution styles) and may avoid or withdraw from such differences.</i>
Polarization	<i>A judgmental orientation that views cultural difference in terms of "us" and "them." This ranges from (1) a more uncritical view toward one's own cultural values and practices coupled with an overly critical view toward other cultural values and practices (Defense) to (2) an overly critical orientation toward one's own cultural values and practices and an uncritical view toward other cultural values and practices (Reversal).</i>
Minimization	<i>An orientation that highlights cultural commonality and universal values and principles that may also mask deeper recognition and appreciation of cultural differences.</i>
Acceptance	<i>An orientation that recognizes and appreciates patterns of cultural difference and commonality in one's own and other cultures.</i>
Adaptation	<i>An orientation that can shift cultural perspective and change behavior in culturally appropriate and authentic ways.</i>

A Deeper Look at Your Developmental Orientation

An **Adaptation** Orientation reflects deeper experiences in diverse groups and a capability of shifting cultural perspective and behavior in navigating cultural differences. Characteristics of an Adaptation mindset are:



Adaptation Orientation

- **Strength:** You have the capability to more deeply understand the values and practices of one or more diverse communities and you may be able to adapt your behavior in ways that are acceptable in the other culture(s).
- **Developmental Opportunity:** Your developmental task is to find ways to maintain an authentically competent intercultural experience—one that involves substantial cultural perspective taking and engaging in behavioral adaptation around cultural difference. Also, your task is to temper your frustration with others who may not be as adaptive as you are.

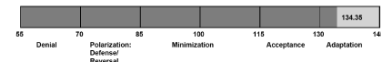
IDI Individual Profile

Perceived Orientation (PO)



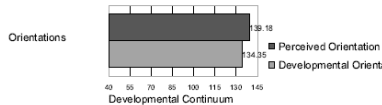
Your **Perceived Orientation Score** indicates that you rate your own capability in understanding and appropriately adapting to cultural differences within **Adaptation**, reflecting a capability to deeply understand, shift cultural perspective, and adapt behavior across cultural differences and commonalities. This capability may be reflective of individuals and groups who are bi-cultural in their experiences.

Developmental Orientation (DO)



Your **Developmental Orientation Score** indicates that your primary orientation toward cultural differences is within **Adaptation**, reflecting a capability to understand, shift cultural perspective, and adapt behavior across cultural differences. This capability may be reflective of individuals and groups who are bi-cultural in their experiences.

Orientation Gap (OG)



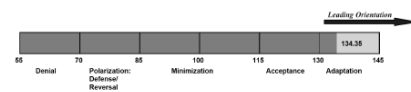
The **Orientation Gap** between your Perceived Orientation score and Developmental Orientation score is 4.83 points.

A Perceived Orientation (PO) score that is higher than the Developmental Orientation (DO) score indicates you have overestimated your level of intercultural competence. If the DO score is higher than the PO score, it indicates that you have underestimated your level of intercultural competence. A Perceived Orientation score that matches the Developmental Orientation score indicates you are generally accurate in your assessment of how you adapt to cultural differences. **Your Perceived level of intercultural competence matches your Developmental Orientation.**

An Organization Example

Assume "Mary" is a manager of a diverse work team and her Developmental Orientation is within **Adaptation**. She is likely able to describe a number of strategies she is using to ensure "everyone has the opportunity to contribute to the accomplishment of our goals." Developmental Orientation of **Adaptation** suggests she is likely attending to how cultural differences and commonalities need to be recognized within the group in order to accomplish team goals. Further, she is engaged to some degree in identifying and implementing behavioral adaptations within the group so that all members can fully contribute. For instance, Mary may observe that a number of her team members "are not participating in the same way other team members participate in brainstorming sessions". In fact, Mary may well sense that the different "culturally learned" ways her staff engage in verbal dialogue. Further, Mary may want to identify creative, mutually adaptive strategies for leading these sessions that result in contributions from her culturally diverse team. For Mary, her challenge is to engage in cognitive-frame shifting and behavioral code-shifting toward an every expanding array of cultural differences. In this instance, Mary's continual challenge is to engage in adaptation strategies around cultural differences in order to achieve team objectives and effectively manage her team.

Leading Orientations



Leading Orientations are the orientations immediately "in front" of your primary (developmental) orientation. The Leading Orientations for you are to continue **Adaptation**. Adaptation is focused on both increasing capability to shift deeply into one or more cultural perspectives and appropriately adapt behavior when in other cultural communities. This can develop into a cultural capability in which you move between two or more cultures as a cultural mediator.

A Deeper Look at Your Orientation Gap

Starting your journey to increase intercultural competence begins by reflecting on the gap (if any) between your own self-rating (Perceived Orientation) and the IDI's assessment (Developmental Orientation) of your intercultural competence (i.e., the way you primarily engage cultural differences and commonalities).

- If you **overestimated** your intercultural competence, this is not unusual. Research indicates that human beings often feel they are more effective in a variety of pursuits than they are. For example, people consistently rate themselves as using communication skills more effectively and frequently than they do.

You may also feel your IDI results are not really "accurate" when in fact, this reaction is often grounded in the gap between your Perceived Orientation and your Developmental Orientation. Being aware of your Orientation Gap can help you engage more fully in your own intercultural competence development.

- If you **underestimated** your intercultural competence, it indicates you use more culturally responsive strategies than you believe you do. This can arise from situations you have encountered where diversity challenges were substantial, and you may feel you responded less competently than you did.

- If you **accurately estimated** your intercultural competence, you likely are accurate about your own sense of how well you do when engaging cultural diversity. Your IDI results likely would not surprise you.

Annexe F : Tableaux des résultats d'analyse de la progression de la conscience du soi culturel

P1: Imen	Cognitif				Affectif				DSA		
	niveau	À quoi je le vois	Ce qui a un impact		niveau	À quoi je le vois	Ce qui a un impact		niveau	À quoi je le vois	Ce qui a un impact
E1	C-CP	Dans la vidéo: je suis moi-même d'origine immigrante et je n'aime pas donc je ne fais pas.							C-CP	Dans le vidéo, elle explique que son statut d'immigrante et ses expériences font qu'elle a une meilleure compréhension	
E2		Assez descriptif			A-CP	Les préjugés annoncés sont forts et la même chose: (les hommes arabes sont menteurs et agressifs; La femme est réduite à un rien avec eux).					
E3	C-CH	Réalise la difficulté de prendre des décisions éthiques. Tourné vers le "je" mais recherche d'outils extérieurs.	Résultats et analyse de IDI								
E4	C-CH	Fait des liens entre les dimensions et les cultures dont elle est porteuse et explique ce que cela implique schéma mentaux et effets. Nomme une limite :prendre des décisions	Les dimensions de Hofstede								
E5	C-CH	On est tous porteur de culture même ceux qui sont "de souche"	réflexion générale		A-CH	Parle de sa biculturalité et de son identité mixte "cocktail culturel" de façon posée et	Les théories		D-MC	Complexité de la culture de tous: "Je retiens de nos discussions autour des théories des deux dernières séances de cours que je suis un cocktail culturel. [...]. Que je ne suis pas la seule et que même un Québécois, dit de souche, est dans la même situation que moi. Chacun est porteur de sa propre culture	Les théories
E6	C-MC	Même si je prends et j'en laisse de ma religion, il en demeure pas moins que MA religion a une place importante dans ma sphère privée. De plus, ce n'est pas naturel pour l'autre de jongler avec tout cela.	activité 6.1		A-CH	idem	activité 6.1				
E7					A-CP	elle débat avec cette idée "Je me pose encore la question si c'est de l'interculturel quand il s'agit de ma culture d'origine???? Quoique je suis porteuse aussi de celle de mon pays d'accueil. Mes freins possibles quant aux interactions interculturelles sont des préjugés et stéréotypes que j'ai vis-à-vis de l'homme arabe : Menteurs, agressifs complexe d'infériorité face à la femme." puis: "« La femme n'a aucune considération ni valeur à ses yeux. Elle pourrait être astronaute, il va comme même la réduire à une moins que rien. [...] De plus, ils sont agressifs et violents. Je m'extrapole mais mon vécu personnel me pousse à ne pas faire confiance aux hommes arabes. » et ensuite: "Je suis bien consciente de ces freins malgré cela, j'accorde le bénéfice du doute sous GROSSE	Les freins puis les histoires de cas		D-CB	Le groupe a qui est dirigé le préjugé est homogène jusqu'ici. Elle dit ici: "J'accorde le bénéfice du doute sous GROSSE RESERVE", donc certains individus sont complexe.	Nommer les freins et les mettre dans une histoire de cas
E8	C-CH	Elle remet en question ses appartenances et leur impact au travers de son appartenance. Nomme les appartenances et les mets en perspective cependant ne les articule pas pour les gérer.	culture québécoise		A-CH	Elle peut nommer l'impact de sa culture sur son identité et celle des membres de sa famille. Semble insécurisée	Traits de culture québécoise				
E9					A-CH	"Malgré que je sois moi-même immigrante, je suis imprégnée de valeurs Québécoises qui peuvent causer un malaise à autrui."	La culture québécoise				
E10					A-CH	"Mais je me retrouve toujours en conflits avec moi-même car je ne possède pas juste ma culture d'origine mais aussi celle de mon pays d'accueil. Je me bats....continuellement, dans ma vie privée mais aussi professionnelle car je dois jongler avec le tout et j'ai peur! Peur de me retrouver face à un cul de sac."	L'exemple de la Chine				
E11					A-CH	Peut nommer des préjugés et les relativiser "Je condamne l'homme arabe et pourtant ma mère n'a pas donné cette éducation à mes 4 frères. Alors, en situation interculturelle (gestion), je dois enlever ces lunettes afin de voir plus clair. Au moins, j'en prends conscience."					
E12		Très descriptif				Très descriptif				Très descriptif	
EC		Pas fait				Pas fait				Pas fait	

P2: Mathieu	Cognitif			Affectif			DSA		
	niveau	À quoi je le vois	qui a un imp	niveau	À quoi je le vois	qui a un imp	niveau	À quoi je le vois	qui a un imp
E1									
E2	C-CP	Son discours est fortement teinté de minimisation" mais dans de petits groupes j'aime mieux avoir une ligne rassembleuse sans nécessairement avoir des gens identique, juste des valeurs qui font d'un groupe plus uni et performant " Ne perçoit pas l'influence de sa culture dans ce qu'il nomme comme ses valeurs (ici concensus) " j'ai toujours préféré que tout le monde se respecte et s'entendent que faire des clans ou des sous-groupes. " Comme il peut les nommer " De façon générale lorsque je suis dans une situation interculturelle je dois faire beaucoup plus d'efforts que normalement pour me faire comprendre ou pour comprendre une situation. " et choisis de ne pas les traiter, c'est une réaction "	emander de réflexi	A-CP	Il ne peut nommer ses préjugés et en diminue la portée "Pour les préjugés, je dirais que tout le monde à des préjugés et souvent nous avons des préjugés sur presque tout ce qui nous est inconnu ou différent. Donc il est difficile pour moi d'identifier un préjugé en particulier qui va faire en sorte d'influencer ma lecture d'une situation interculturelle car je vais probablement être capable d'identifier le préjugé seulement au moment de la lecture d'une telle situation. " Il peut nommer ses valeurs et y accordent beaucoup de place sans y voir l'influence de la culture : "Je suis une personne qui tient à ses valeurs et il n'est pas facile d'aller à l'encontre de ceux-ci car elles font partie de mon identité la plus profonde. "	Il n'a pas fait E2.3	D-CP	Nomme que tous partagent certaines valeurs « Je suis d'avis que l'être humain à la base partage des valeurs communes comme le respect, la justice, la tolérance, etc, mais que ceux-ci varient d'intensité en fonction de chaque culture. »	
E3	C-CP	Son schéma mental est biaisé par le sentiment du devoir de protection "Je crois qu'en terme de développement je devrai me pencher un peu plus sur la culture avec laquelle je fais affaire afin de mieux la comprendre et de pouvoir mieux en tenir compte dans ma gestion. Lorsque je lis que je dois mieux comprendre ce dont je suis porteur de culture, ça me fait penser qu' alors qu'au Québec on dit que les francophones sont la culture dominante et que nous faisons pressions sur les autres minorités afin qu'ils entrent un peu plus dans notre modèle culturel, nous devons prendre en compte qu'il n'en est pas toujours été ainsi. Pendant de nombreuses années on s'est fait taper sur la tête par les anglophones [...]"	Réflexion pour sortir de OD minimisation	A-CP	Les préjugés sont des outils à gérer : "Dans le cadre de mon travail, [...] les préjugés sont nécessaires car lorsque je vois une personne je dois immédiatement analyser s'il peut y avoir danger, [...], il est important par la suite de mettre de côté mes préjugés et de récolter les faits de l'événement." Il défend son identité et son groupe d'appartenance " J'ai l'impression d'avoir un devoir envers le Québec et notre peuple de défendre notre culture et notre langue. " et nomme une injustice face au traitement autochtone - Qc au Canada " Mais de voir que lorsque le Québec tente eux aussi de préserver leur culture distincte et qu'on se fait voler dans les hautes sphères du gouvernement ça mine un peu ma volonté d'ouverture sur les autres. [...] En gros je dois mettre un peu plus de côté ma bataille quotidienne pour la défense de ma culture et enseigner ma culture tout en apprenant plus sur les autres cultures. "	Réflexion pour sortir de OD minimisation	D-CP	« Note à moi-même, les anglophones du reste du Canada sont juste jaloux car ils n'ont pas de culture propre à part un copier-coller de la société américaine ! C'est une blague, ils ont eux aussi une culture qui veulent nous imposer ... vive la reine ! »	
E4		raites analyses qui sont fortement orientées vers lui-même et ont peu de lien avec les aspects culturels plus large. Cependant, il conclut que "	les théories	A-CP	Il ne peut nommer ses préjugés et en diminue la portée "Pour les préjugés, je dirais que tout le monde à des préjugés et souvent nous avons des préjugés sur presque tout ce qui nous est inconnu ou différent. Donc il est difficile pour moi d'identifier un préjugé en particulier qui va faire en sorte d'influencer ma lecture d'une situation interculturelle car je vais probablement être capable d'identifier le préjugé seulement au moment de la lecture d'une telle situation. " Il peut nommer ses valeurs et y accordent beaucoup de place sans y voir l'influence de la culture : "Je suis une personne qui tient à ses valeurs et il n'est pas facile d'aller à l'encontre de ceux-ci car elles font partie de mon identité la plus profonde. "				
E5	C-CB								
E6	C-CH	Il est en mesure de nommer qu'une différence vécue est liée à un différent schéma mental "Aujourd'hui je comprends mieux les raisons du retard du fait qu'ils ne voient pas le temps de la même façon que nous et que pour eux le moment sur l'horloge importe peu, mais c'est de vivre l'événement qui est important." il semble faire un chemin vers C-CH "Ce que je dois retenir lorsque j'interviens avec une personne d'une culture différente est avant de confronter les agissements d'une personne à mes propres valeurs et ma culture, je dois faire un pas de recul et tenter de comprendre d'où proviennent les agissements de cette personne et pourquoi elle réagit de cette façon. La cote est à confirmer	activité E6.1				D-CB	reconnait à un groupe la capacité à se distinguer, à voir les choses différemment "Aujourd'hui je comprends mieux les raisons du retard du fait qu'ils ne voient pas le temps de la même façon que nous et que pour eux le moment sur l'horloge importe peu, mais c'est de vivre l'événement qui est important."	
E7	C-CH	il y a un début de prise de conscience lorsque la protection de l'identité n'est pas en jeu: " À l'inverse lorsque la dissonance ne vient pas chercher mes valeurs les plus profondes je suis facilement capable de faire des compromis et de comprendre les raisons de ses agissements. À la base j'aime la cohésion sociale et j'évite les conflits donc je suis prêt à laisser passer certaines choses. " La cote demeure à confirmer	lexion sur les freins	A-CH	freins possibles lors d'interactions culturelles seraient lorsqu'on touche à mes valeurs les plus profondes. Plus on touche à un ensemble de valeurs qui m'est important et plus je suis sur la défensive au niveau des interactions interculturelles. [...] Je sais que moi la religion c'est un aspect que j'ai beaucoup de difficulté [...] Dans un cas comme celui-là j'aurais plus de difficulté à lui accorder un privilège..." cependant elle est limitée de nouveau par la protection de l'identité "Cette mesure vient toucher à la religion, à la sécurité et au bien collectif (le fait que la société va devoir payer pour les accidents et décès de ces personnes) qui font qu'elle touche 2 valeurs importantes (sécurité et bien collectif) pour une raison que j'ai de la difficulté à accepter (religion) Dans un cas comme celui-là ma position est plus fermée et pour moi c'est inconcevable comme société. Aux États-Unis c'est permis et je vis bien avec cela car lorsque tu sais combien ça coûte de faire soigner ce n'est pas la société qui va payer pour toi."	lexion sur les freins.			

E8	C-CB	Fait une prise de conscience dans une perspective de groupe et de façon un peu générale "Je crois qu'en général je rentre bien dans la culture québécoise et je comprends mieux pourquoi j'ai certaines réactions face à d'autres cultures." Cependant, il reste limité par son sentiment de devoir protéger la culture québécoise "[...] dernièrement il y a eu plusieurs chocs culturels entre le Canada et le Québec au niveau de la laïcité et de la langue et la mention de société distincte au parlement Canadien. Je crois que chaque choc culturel renvoie le Québécois dans de vieux souvenirs de son passé et amène la classe politique sur l'attaque ou la défensive pour défendre la nation québécoise." qui semblent l'empêcher de faire le cheminement vers C-CH	s de culture québécois					Le Canada est vu comme un ensemble. Seul moi et mes proches sont différenciés."« Nous nous devons d'être accueillants envers les nouveaux venus et les minorités culturelles tout en défendant notre propre culture dans un Canada anglais, dans une Amérique du nord anglophone. »	
E9	C-CP	Adhère à l'importance du consensus dans la gestion au Québec. Ne fait aucun lien réflexif face aux impacts.	ation gestion au C	A-CP	Les éléments nobles sont émis comme des faits, des vérités: « Pour moi la langue est très importante dans tous les aspects de ma vie donc en gestion elle va le rester aussi. »	ation gestion au Québec			
E10	C-CP	Utilise son schéma mental pour lire une situation : « [...] sur l'optique de ne pas perdre la face je suis jusqu'à un certain point d'accord. Ça sert à rien de crier après un employé comme du poisson pourri devant tout le monde [...] Pour moi le respect c'est important et ça doit être dans les deux sens, car j'ai pour dire si je te démontre du respect et que toi en retour tu n'en démontre guère, je ne vois pas pourquoi je devrais te traiter avec respect. »	Culture de la Chine	A-CP		Culture de la Chine			
E11	C-CH	témoigne d'une réelle réflexion sur soi " J'ai remarqué que lorsqu'une culture laisse beaucoup de place à la religion dans sa façon de faire les choses, j'ai plus de difficulté à être ouvert à la compréhension de l'autre. J'ai un petit blocage personnel avec les religions peu importe laquelle [...] j'ai remarqué que la plupart des grands conflits dans le monde surviennent en raison de religion ou idéologie [...] C'est peut-être mon petit côté qui n'aime pas les conflits qui parle."	culture du Maroc						
E12									
EC	C-CB	démontre une capacité de questionnement culturel au niveau du groupe pas au niveau individuel : "Ce que je retiens le plus de ma session en gestion interculturel c'est qu'il n'y a pas de culture meilleure que d'autre, qu'il y a simplement des individus porteurs de culture qui ont des interactions ensemble. Chaque personne porteuse de culture est peu ou pas consciente à quel point son bagage culturel peut influencer ses interactions et pour être capable d'identifier les dissonances culturelles et d'y remédier, il faut prendre le temps de savoir qu'est-ce qu'il y a dans notre bagage culturel et aussi dans celui de l'autre personne avec qui nous avons dissonance. J'ai compris aussi qu'il est bien d'en apprendre un peu plus sur l'histoire culturelle des personnes avec qui l'on travaille, mais que rien ne pourra remplacer une rencontre avec ceux-ci, car la première option peut amener à des préjugés alors que la personne avec laquelle on travaille a évolué différemment dans sa vie et son bagage culturel est complètement différent de celui qu'on s'attendrait."							

P3: Ahmed	Cognitif			Affectif			DSA		
	niveau	À quoi je le vois	qui a un imp	niveau	À quoi je le vois	qui a un imp	niveau	À quoi je le vois	qui a un imp
E1									
E2	C-CP		E2.3	A-CP		Préjugés et E2.3	D-I		
E3	C-CP		IDI	A-I					
E4	C-CP			A-I					
E5	C-CB		Théorie de Hallet mise en perspective avec ses parents	A-I			D-CB		Théorie de Hall et mise en perspective avec ses parents
E6							D-CP		Activité 6.1
E7				A-CP					
E8	C-CH	Voir l'entrée longue pour les explications	traits culturels québécois	A-CH	Voir l'entrée longue pour les explications			Voir l'entrée longue pour les explications	
E9				A-CP					
E10	C-CP		comprendre la culture chinoise	A-CP		passer outre un préjugé sur la culture chinoise mais au travers de son propre schéma			
E11	C-CB		Culture marocaine						
E12	C-CB		Réflexion et conclusion	A-CP		réflexion et conclusion			
EC	C-CB		Réflexion et conclusion				D-CP		

P4: Caroline	Cognitif			Affectif			DSA		
	niveau	À quoi je le vois	qui a un imp	niveau	À quoi je le vois	qui a un imp	niveau	À quoi je le vois	qui a un imp
E1				C-CP	Dans le vidéo, elle essaie d'être neutre, elle questionne les consciences de son identité mais pas celle-ci				
E2	C-CB	E2 est surtout descriptive elle ne poursuit pas vers la réflexion introspective, nomme les choses sans agressivité et exprime des intentions mais de façon plutôt générale: "Il est important pour moi de comprendre avec quelles lunettes je regarde la chose interculturelle, afin d'avoir une meilleure compréhension de mes propres biais et de pouvoir comprendre mes réactions. Avec cette ouverture il sera plus facile pour moi d'interagir avec d'autres personnes."		C-CP	Les préjugés sont annoncés de façon assumée, peu d'insropection ou de mise en perspective.	préjugés			
E3	C-CH	elle réalise grace à L'IDI "Une chose est certaine pour moi c'est qu'ayant expérimenté le travail de gestionnaire, il est difficile pour moi de trancher et de prendre une décision concernant des problématiques liées à la gestion interculturelle." et débute un travail de remise en question. "Il va être important de me poser la question si inconsciemment je n'essaie pas d'imposer mes propres limitesLa cote est à confirmer."	Le test IDI						
E4		Fait des réflexion face aux schèmes mentaux mais les garde plsu générales bien que dirigé vers elle. Elle mélange ses différentes cultures d'appartenances (pompière, québec) et son éducation.							
E5	C-CB	elle raconte une situation avec un groupe culturel autre (Haïtiens) et comprends maintenant le rapport au temps. Cependant sa lecture demeure elle comme neutre et l'autre comme différent. Elle ne se remet pas en qestion, elle remet l'interaction en qestion: "Avec le recul et l'expérience je me rends compte qu'en tant que gestionnaire il sera important d'expliquer la valeur au temps, le ''pourquoi'' nous devons respecter certains délais."	une expérience pour illustrer les théories						
E6				C-CP	Elle ne voit pas une fragilité identitaire, ne remet pas en question sa vision: "Au travail, une des expériences où j'ai trouvé que la différence culturelle était dérangeante c'est lorsque deux personnes se sont mises à parler dans leur langue. À plusieurs reprises certains employés parlent par exemple en arabe ou en haïtien. Ce qui est dérangeant c'est que nous sommes à côté d'eux. Je trouve ce comportement irrespectueux. Pour moi le milieu de travail devrait être un milieu neutre. Ou chacun d'entre nous parle en français puisque c'est la langue de notre province. Je ressens une dissonance cognitive et une dissonance culturelle."	L'activité E6.1			
E7		L'entrée est très générale et ne permet pas de conclure à une cote							
E8	C-CB	Se rend compte de l'impact de la culture en général et de la québécoise en particulier " Je n'avais pas conscience que nous étions un peuple hybride : influencé par autant d'identités mais en même temps je ne suis pas surprise de ce constat. Il n'y a pas grand chose qui me perturbe dans le constat que l'on fait du Québec, mais une chose est sûre c'est que le fait que l'on balance entre la majorité au Québec et la minorité au Canada est une dualité qui complexifie énormément le fait de soutenir notre identité francophone Québécoise." cependant ne fait pas de lien vers elle-même	culture québécoise	C-CH	fait une réelle réflexion. Au début de l'entrée elle a un bails caché (protection de l'idenité québécoise frnacophone) et elle cherche à l'expliquer pour en diminuer l'importance "je me suis rendu compte que mon influence anglophone est peut être plus forte que je ne le pensais et même que je ne l'aurais souhaité. Je crois que les différences entre les générations jouent un rôle dans ce questionnaire. Si je fais passer ce questionnaire à mes parents par exemple, je suis certaine que leur profil serait un profil plus proche des francophones que des anglophones" puis elle nomme une insécurité, la postionne et l'analyse en en expliquant les conséquences " Avec du recul je me rends compte que je souffre d'insécurité à l'idée de perdre mon identité. Il est clair qu'au niveau de ma gestion je devrai prendre en considération cette partie de moi. La réalité des accommodements raisonnables est bel et bien à nos portes également, réalité à laquelle je devrai sans doute faire face même si personnellement j'ai un peu de difficulté avec cet aspect de notre réalité au Québec." elle établit sans l'exploiter (est inconscient) un élément deprotection de l'identité "une dualité qui complexifie énormément le fait de soutenir notre identité francophone Québécoise"	culture québécoise			

E9	C-CB	fait des liens calirs avec les schèmes mentaux liés à la culture et leur influence sur la gestion. Peut noter les effets pervers et contextualise. <i>"Par contre j'ai l'impression qu'inconsciemment nous cherchons à imposer nos propres normes de la culture, [...] Les impacts pourraient être que l'on mettra l'emphase sur les aspects communs que nous partageons mais également, que nous pourrions mettre de côté les aspects de nos différences sans prendre pour acquis que ces différences ont un réel impact dans nos relations. L'autre aspect de la gestion qui pourrait avoir des impacts est que nous recherchons le consensus. Le danger est que les employés sentent qu'ils ne peuvent plus apporter leur points de vue et défendre leurs idées." cependant sa démarche demeure au "on"</i>						
----	------	--	--	--	--	--	--	--

E10	C-CB	reconnait et nomme un changement, reconnaît la part de nos schèmes mentaux, elle semble tout prêt de débiter ce travail de remise en question plus personnel amis demeure majoritairement dans le général. <i>"Par contre après le cours, j'avoue que j'ai une autre perspective de cette culture, un autre regard. Ce qui me fait dire que peut importe la culture, l'important c'est de connaître nos limites personnelles mais surtout de ne pas se limiter dans notre apprentissage envers les autres."</i>	la remise en contexte d'un préjugé au travers de l'acquisition de connaissance.				D-CP	Elle sous-tend qu'il ne faut pas mettre toutes les personnes dans le même <i>"Bon évidemment je ne mets pas toutes les personnes dans le même bain mais..."</i>	
E11				A-CH	A une réaction posée d'acceptation des changements qui seront inhérent à la rencontre culturelle : <i>"Je me dis alors que notre village changera, aucune idée si c'est pour le mieux ou non mais je sais que le visage du village ne sera plus pareil. Le lien avec les apprentissages que je ferai en tant que gestionnaire c'est de comprendre que le changement en lien avec les cultures différentes me bouscule dans mon confort surtout lorsque ces changements touchent mon environnement."</i> et nomme le fait d'être bousculé	ouverture face a une situation			
E12	C-MC	Réalise qu'elle ne sait pas de quoi elle est porteur complètement mais comprends mieux les impacts de sa culture (elle parle des influences de plusieurs aspects des cultures d'influence). Réalise l'effet de ses schèmes mentaux (discrimination sur la notion du temps avec un groupe de gens porteur de la culture haïtienne) <i>"Pour moi les conflits demeuraient des incompréhension entre 2 personnes, des problèmes de communication, j'étais loin d'imaginer que ces conflits pouvaient être des conflits liés à des dissonances culturelles"</i>	Réflexion sur le parcours				D-CH		Réflexion sur le parcours
EC		Pas fait			pas fait				

P5: Danny	Cognitif			Affectif			DSA		
	niveau	À quoi je le vois	qui a un imp	niveau	À quoi je le vois	qui a un imp	niveau	À quoi je le vois	qui a un imp
E1	C-CP	Dans E1, il rattachait clairement une entité culturelle à une nation: "la culture d'un pays appartient à l'identité collective des citoyens qui composent ce pays et l'identité personnelle des citoyens est fortement influencée par la culture collective du pays."		A-CP	en raison de la prise de conscience en E2, il part de moins.				
E2	C-CP	La séparation des types d'individus ou des opinions est proposée à titre de facteur d'respect. « J'ai pour devise, "vivre et laisser vivre". Cela implique que la différence ne m'importune pas, tant et aussi longtemps que le porteur d'une autre culture ne tente pas d'envahir ma façon de vivre et mon environnement sous le motif qu'il est porteur d'une autre culture. [...] Par contre, si le porteur de l'autre culture éprouve sur ma façon de vivre et que sa façon de vivre amène des changements que j'estime négatifs dans ma/ma/ma façon de vivre, je serai réfractaire à cette personne, mais pas nécessairement à sa culture. »	réflexion	A-CH	dès l'Activité 2.3, il réalise son manque d'ouverture. "Par contre, lorsque vous avez donné le 3e exemple, je me suis aussitôt que l'homme était réellement une manière de laisser parler sa femme à sa place. Je me suis surpris tellement ma réaction fut instantanée et sans équivoque " et termine : "Tant que je reste la tête froide et que je ne suis pas atteint émotionnellement par une situation, je crois être en mesure d'avoir une bonne ouverture d'esprit [...] Par contre, si on tente de m'enlever des acquis ou que je suis en mesure de constater une iniquité ou une injustice, cela vient bousculer les valeurs de Respect et Justice qui viendront influencer ma perception de la situation. "	E2.3	D-CP		
E3	C-CH	La cohérence de ses résultats IDI avec les constats de son journal de bord l'ont amené à questionner ses schémas mentaux: "si on tente de m'enlever des acquis ou je suis en mesure de constater une injustice ou une iniquité, cela me bouscule et cela pourrait causer chez moi un repli et une fermeture à l'autre et à la culture qu'il porte. Il s'agit selon moi d'un mécanisme de défense qui était inconscient jusqu'à la rédaction de ce journal de bord. "	test IDI						
E4	C-CH	Bonne utilisation des théories pour en lien avec ses habitudes et les effets. Maintien de la cote précédente.			"un employé heureux est un employé performant" en fin d'entrée. Applique-t-il des valeurs qui sont siennes au groupe? Maintien de la cote mais regard.				
E5	C-CP	perçoit sa façon de faire comme étant "supérieure" : "Je ne peux imaginer ma vie si je ne positionnais dans la dimension polychrone. Ce serait certainement le Chaos et je ne serais assurément pas en mesure d'effectuer tout ce que je fais dans une journée."	les théories				D-CH	reconnaît la difficulté de l'autre dans un moment précis "Il m'est arrivé moi-même de me sentir étranger dans mon pays. Ce que peuvent subir les immigrants doit être très dur à vivre. Une fois que l'on se rend compte de cela, je crois que nous sommes en meilleure position pour bien accueillir ces derniers"	les théories
E6	C-CH	reconnaît à l'Autre un schéma mental qui pourrait être différent du sien: "J'en retiens qu'il ne faut pas juger en lien avec mes valeurs de référence, mais tenter de me transposer dans la tête du non-porteur de ma culture qui tente de me demander de l'aide pour quelque chose qui lui tient réellement à cœur"	E6.1				D-CH	Réalise et nomme les différences entre les individus. Cependant, il ne qualifie pas la complexité ni de la met en perspective. "Trop souvent, les conflits surviennent après un léger malentendu sur des non-dits ou sur des attentes que l'on a envers les autres selon nos schémas de pensées. Le jour où l'on réalise que l'on est tous différents, autant les non-porteurs de notre culture que les porteurs de notre culture, cela aide à relativiser les choses et à prendre un pas de recul afin de trouver une solution qui fonctionne pour nous." en direction d'une cote D MC mais en attente de confirmation	
E7	C-CH	voir section affective. La description des dangers de sa limite maintient la cote dans C-CH		A-CH	pense pas être capable d'être à l'aise avec un de ses enfants étant en couple avec une personne représentant la diversité culturelle. Il explique que dans le cadre de son métier, les expériences sont surtout négatives et qu'elles . Il conclut: "Serait-il possible que cela soit un frein puisque je veux protéger l'identité culturelle de ma famille? Je ne saurais dire mais j'ai malheureusement l'impression que cette hypothèse soit fortement possible" Bien que cette entrée ne présente pas une ouverture à l'Autre comme nous espérons le faire, elle témoigne tout de même d'un niveau de conscience haute	freins			
E8	C-CH	il s'identifie au trait consensuel mais remet en question ce que ce soit ou non la bonne façon de gérer. Comme si le fait que ce trait est lié à son bagage culturel est une mauvaise chose... ou un biais à contrôler.		A-CP	Prend la défense de son groupe d'appartenance comme si elle avait besoin d'être protégée. " à l'époque, étions nous un petit peuple de YES MAN par choix ou parce que nous étions contrôlés par l'entité fédérale qui savait qu'au Québec nous avions une main d'œuvre accessible et non qualifiée qui ne demandait qu'à travailler pour faire vivre leur famille faute de filet social comparativement à aujourd'hui. Je crois qu'un parallèle peut être effectué entre la relation Canada-Québec de l'époque et la relation Québec-Immigrant d'aujourd'hui par rapport à notre perception d'eux et ce qu'ils vivent en lien avec la culture dominante." ce qui témoigne d'une conscience perceptuelle	traits québécois			
E9					reconnaît bien son appartenance aux traits. Démonstre une identité sûre sans plus d'information. En attente de réévaluation la cote				
E10									
E11	C-CH	démontre une bonne compréhension du concept de diversité en l'appliquant à d'autres diversités.		A-CP	tend à ne pas "gérer" réellement ses préjugés, il les cotourne : "Certes je ne suis pas dénué de préjugés, mais je tente d'en faire abstraction afin de ne pas être biaisé dans mes relations avec les autres"	réflexion de sinformation sur le Maroc			
E12									

EC		L'entrees de conclusion ne permet pas de conclure de changments de cotes			L'entrees de conclusion ne permet pas de conclure de changments de cotes			L'entrees de conclusion ne permet pas de conclure de changments de cotes	
----	--	--	--	--	--	--	--	--	--

P6: Joanie	Cognitif			Affectif			DSA		
	niveau	A quoi je le vois	qui a un imp	niveau	A quoi je le vois	qui a un imp	niveau	A quoi je le vois	qui a un imp
E1		Vidéo descriptive. Je suis ouverte et bienveillante comme mon patrimoine					D-I	En raison de l'image de découverte qu'elle partage lors de la E8	
E2	C-I	d'une phrase "La polarisation est souvent mise de l'avant, par les idéologies nationaliste, bien ancré et cela influence grandement mon premier point de vue d'une situation et dans le contexte interculturel. "		A-I	Les préjugés ne sont pas nommés, beaucoup de généralité, P6 ne s'engage pas				
E3	C-I	P6 ignore le test IDI et contourne la réflexion "En fait, mon « mindset » a été biaisé par ma paire de lunettes, car je regardais l'autre de mon point de vue et non du sien".							
E4	C-I	Le discours part de l'individu comme indépendant de la culture. Continue généraliste							
E5	C-I	Idem							
E6	C-CB	l'identifier, juste la nommer la rendre visible. Identifie ce dont elle est porteuse, sous-tend de l'acceptation de l'autre mais ne témoigne pas de prise de conscience de soi. Elle prend conscience du fait.	Activité 6.1						
E7	C-I	Tous les freins sont généraliste et annoncé au nous, aucun engagement de sa part	freins	A-CB?	Nomme un inconfort sans l'expliquer. Une simple identification du ressenti	histoires de cas			
E8	C-CP	Nomme l'impact de sa culture sur son ressenti dans une situation interculturelle: "C'est ce qui explique pourquoi, je ne fais pas l'unanimité, car je ne cadre pas, dans ce profil typique de la Québécoise. Je ne crains pas de dire haut et fort ce qui ne fonctionne pas. Cela ne me dérange pas de ne pas atteindre le consensus, même si paradoxalement (empreinte culturelle), je ressens souvent un profond malaise. Je suis du style fonceur, dans le but de faire avancer les choses. Or ma façon de faire est un peu confortante et pour la majorité, je suis hors du cadre attendu.	traits de culture québécoise	A-CP	S'identifie en opposition à sa culture d'appartenance (ce qui est cohérent avec son IDI polarisation inversée) et réagit fortement à la compréhension du trait de consensus. "C'est ce qui explique pourquoi, je ne fais pas l'unanimité, car je ne cadre pas, dans ce profil typique de la Québécoise. Je ne crains pas de dire haut et fort ce qui ne fonctionne pas. Cela ne me dérange pas de ne pas atteindre le consensus, même si paradoxalement (empreinte culturelle), je ressens souvent un profond malaise. Je suis du style fonceur, dans le but de faire avancer les choses. Or ma façon de faire est un peu confortante et pour la majorité, je suis hors du cadre attendu. "		D-CP	Elle s'oppose au groupe : " Or ma façon de faire est un peu confortante et pour la majorité, je suis hors du cadre attendu."	traits québécois
E9	C-CP	"Le consensus est dans les dogmes des Québécois, mais je ne m'en sens pas l'obligation de l'appliquer, si ce n'est pas la bonne façon d'arriver à des fins décisionnelles."	culture et gestion québécoise	A-CP	réitère les affirmations de E8				
E10		entree descriptive et détachée			entree descriptive et détachée				
E11		entree descriptive et détachée			entree descriptive et détachée				
E12		entree descriptive et détachée			entree descriptive et détachée				
EC	C-I/C_CP	Entrée descriptive et détachée. Dans sa conclusion ne parle pas de conscience de soi. Elle conclut: "Pour moi, les 3 éléments importants à retenir et à utiliser c'est : L'ouverture à l'autre porteur de culture ; La connaissance de l'autre porteur de culture ; Se mettre à la place de l'autre porteur de culture. "			entree descriptive et détachée				

P7: François	Cognitif			Affectif			DSA		
	niveau	À quoi je le vois	qui a un imp	niveau	À quoi je le vois	qui a un imp	niveau	À quoi je le vois	qui a un imp
E1		S'identifie à la culture québécoise, nomme les valeurs et aux aspects visibles. S'identie au groupe. Pas assez d'informations pour qualifier la cote de E1							
E2	C-CP	en cohérence avec E1 et les réalisations de E3 nous attribuons la cote CP à l'entrée E2		A-CB	Nomme deux préjugés clairement et de façon assumée, les explique et veut travailler pour trouver un compromis. Ne décrit pas les impacts qui sont sous entendu. La cote est a confirmer	activité 2.3 et			
E3	C-CH	Réalise ses schéma mentaux: "Mon premier réflexe a été de rejeter le résultats du test. Toutefois, en étant vraiment honnête avec moi-même, je dois admettre qu'il m'arrive de faire comme si la différence n'existait pas.[...] il m'est arrivé de travailler avec un policier issu d'une autre culture et je me suis rabattu sur le fait qu'il était policier donc comme moi.	le test IDI	A-CH	Il subit un choc (résultat de IDI-DO en déni) qu'il accepte et reconnaît la présence de biais. Cependant il ne nomme pas les effets et impacts. La cote est à confirmer				
E4	C-I	l'analyse de fait autour de la culture de métier et des "explications raisonnées" sans lien avec la culture nationale	Les théories						
E5	C-CH	Applique de façon judicieuse la théorie de Hall à une situation vécue "Pour moi, il s'agissait d'un manque de respect de sa part envers l'équipe. Pour lui, nous étions axés sur la tâche et cette rencontre allait probablement aider la collaboration avec son interlocuteur dans l'avenir. Il voulait absolument terminer sa discussion avant de débiter une nouvelle tâche, soit la rencontre d'équipe. Cette théorie m'a permis de comprendre que notre façon de percevoir le temps est peut-être différente. Ceci m'aide à comprendre la réaction de mon partenaire face à cette situation précise. " Il fait encore des liens avec la personnalité et la culture de métier, sans exclure sa culture nationale.	Expérience mis en lien avec des théories	A-CH	il peut nommer un préjugé de façon claire (relation au temps), la mettre en situation, l'illustrer ainsi que les conséquences. Il fait encore des liens avec sa personnalité et ne reconnaît pas directement le lien entre ses valeurs et sa culture nationale. La cote est à confirmer	Théorie de Hall - temps			
E6	C-CH	élevé. Par contre il ne parle pas de comment les gérer. Il est dans un processus de prise de conscience, je ne vois pas d'indice qu'il est conscient d'être conscient, c'est un chemin en cours. "Cette situation me fait réaliser comment il peut être difficile parfois que deux individus porteurs de culture différentes arrivent à travailler efficacement ensemble. Toutefois, avec de l'effort, c'est possible d'être efficace. " et des indices de comment le faire "Pour limiter cette dissonance, je dois m'assurer de bâtir une relation avec mon interlocuteur. Par la suite, lors de mes échanges avec l'autre, je dois reconnaître les choses qui me choquent ou qui ne correspondent pas avec qui je suis" il est entre le Ch et le MC	Expérience mis en lien avec des théories				D-CB	Les indices face à la DSA sont difficile à voir et peu nombreux. Je note que de façon générale, il se concentre plus sur son propre cheminement en ouverture à l'autre. Lorsqu'il décrit sa relation avec son collègue, il ne spécifie pas sa complexité et le décrit plutôt au travers de ses groupes d'appartenance cependant sans effet de polarisation....D-CP/D-CB?	
E7				A-CP	Il comprend l'impact de la culture sur une situation et impact sur sa relation avec l'image de soi "Nous avons eu des chocs d'idée et je dois admettre que j'ai parfois mis un frein au débat pour protéger mon image de soi, sous prétexte que ma façon de faire était définitivement la meilleure. " et craint de déranger sans noter le lien avec sa culture, plutôt avec sa personnalité (trait consensus- n'a pas été vu encore S8)	Les freins 7.1			
E8	C-CH	Réalisation des liens entre les traits des porteurs de cultures québécoises et ses "valeur et personnalité". Pas d'articulation des impacts...	traits québécois						
E9	C-MC	"Finalement, je dois admettre que ces deux traits culturels peuvent amener une difficulté d'affirmer son identité"	traits québécois appliqués	A-CH	On sent dans sa réalisation des impacts des traits culturels québécois une fragilité, vulnérabilité. Vers un A-CH	traits québécois appliqués			
E10									
E11	C-MC	Peut prendre la perspective de l'autre dans une situation précise. "Cette session m'a permis de prendre conscience de cette erreur capitale au début de mon projet. " Je ne sais pas si il pourrait le faire avec un porteur d'une autre culture. Cote à confirmer	éléments théoriques sur la culture de l'autre et nombreuses réflexions	A-CH	Peut se rendre vulnérable de façon construite et posée. « Cette session m'a permis de prendre conscience de cette erreur capitale au début de mon projet. »	éléments théoriques sur la culture de l'autre et nombreuses réflexions			
E12									
EC	C-MC	descriptions des schéma cognitifs et de leurs effets.							

P8: Jacinthe	Cognitif			Affectif			DSA		
	niveau	A quoi je le vois	qui a un imp	niveau	A quoi je le vois	qui a un imp	niveau	A quoi je le vois	qui a un imp
E1	C-I	Dans le vidéo, elle explique ce dont elle est porteuse et mentionne " Je ne me suis pas beaucoup arrêté à la culture avant. Je suis très respectueuse des différences mais sans trop savoir pourquoi." Ceci est confirmé par les révélations qu'elle identifie dans la E2.		A-CP	Dans E2, "les valeurs étaient comme des valeurs absolu avant"				
E2	C-CH	Nomme des limites et des aprioris et en explique les conséquences. Elle note qu'elle gère son équipe selon ce qu'elle perçoit comme leurs forces sans le voir comme des caractéristiques distinctes à qui a l'effet de laisser les gens dans les boîtes. Dans l'activité E2.3, elle note la présence de préjugés "[...] puisque je l'analyse immédiatement avec mes lunettes." elle nomme clairement ses préjugés et leurs effets.	Discussion: l'impact de la culture sur nos schémas mentaux et E2.3	A-CH	Nomme et explique clairement les effets de ses préjugés en les mettant en perspective avec son mode de gestion	E2.3 et E2.4	D-CH	Dès les premières entrées, grande valorisation des particularités individuelles : "Je vois le positif des différences entre individus et je sais à quel moment le mettre à contribution."	
E3	C-MC	Peut expliquer son schéma mental et l'impact avec conscience "Je n'ai pas encore la capacité de changer de perspective culturelle. J'ai probablement encore de la difficulté à me détacher de ma propre culture afin d'avoir une vision claire qui ne passe pas automatiquement au travers de mes lunettes ou de mes jugements associés à cette même culture." et "je prends présentement conscience de ce dont je suis porteur culturellement. Je regarde mes biais, je reconnais que mes actions peuvent être interprétées différemment par une autre culture. Je dois partir de là pour comprendre mon fonctionnement et mes biais."	Les résultats et explications du IDI	A-CH	Est en transition vers A-MC cependant je ne lis pas de prise de conscience de la conscience de l'identité. Plus de la prise de conscience de cette identité en cours.				
E4	C-MC	En transition entre C-CH et C-MC. Elle explique très bien ses schémas mentaux, les liens avec sa culture (dans les limites de ses connaissances actuelles) et les effets de ceci sur sa gestion. La prise de conscience de ceci est en construction.	Les théories	A-CH	Discute de son identité et des effets de celle-ci de façon posée et initie une remise en question de façon réfléchi. "onc pour ne pas influencer négativement mon groupe, pour ne pas affecter le climat et pour m'assurer d'une coopération de leur part je dois maintenir ma forte croyance dans la distance hiérarchique pour moi ou encore en discuter au moment approprié."	Les théories			
E5									
E6	C-MC	Je ne comprends pas la nature de la plainte. En effet je gesticule et je pointe, mais il s'agit de ma personnalité. Aujourd'hui, je comprends que pointer du doigt est un signe agressif, autoritaire et accusateur. Cette dame que je pointais du doigt s'est probablement sentie attaquée et insultée »	Activité E6.1				D-MC	Ma plus grande découverte à ce jour est la base de ce cours. C'est-à-dire comprendre que dans une interaction il y a deux individus porteurs de culture. Ainsi, la chose à retenir pour moi est de comprendre qu'être deux individus porteurs de culture crée des obstacles à la communication.	Activité E6.1
E7	A-MC	Se maintient "Par contre, dans certaine situation en dehors d'un contexte de travail ou la religion ou encore les croyances sont en jeux je considère que j'aurai des efforts à faire personnellement pour apprendre à gérer équitablement et à intégrer au quotidien ce pluralisme de façon cohérente dans ma structure."	Histoires de cas	A-MC	Nomme relativise, contextualise explique un préjugé et ses conséquences: "Je considère être une personne inclusive et très ouverte d'esprit, mais j'ai découvert avec le temps et compris avec ce cours que j'ai un obstacle personnel de taille qui peut influencer ma coopération lors d'une dissonance culturelle. Je tends à protéger mon identité culturelle et cela particulièrement dans les situations de discrimination positive. Je considère que notre société québécoise en tentant d'augmenter la représentation des différentes cultures dans les diverses sphères génère de la discrimination dite positive qui a une influence négative dans certains milieux. Je crois aussi que cette vision favorise parfois la protection de certaines identités culturelles au détriment des membres de la majorité. [...] Dans ce contexte je dois admettre qu'il peut s'agir d'un frein bien enfoncé de ma part qui risque de minimiser ma participation dans ce type d'interactions culturelles.	Nommer els freins			
E8	A-MC	Compréhension des origines des schémas mentaux : " Je constate actuellement que ce dont je suis porteur se retrouve en partie dans les 5 grandes influences de l'identité du Québec et dans le code du Québec. Ce constat est étonnant.	Les origines des influences sur la culture québécoise, les traits culturels québécois.	A-MC	pose clairement son identité de façon sécuritaire " Je constate actuellement que ce dont je suis porteur se retrouve en partie dans les 5 grandes influences de l'identité du Québec et dans le code du Québec. Ce constat est étonnant. Bref, ce cours permet vraiment de comprendre nos racines et il est surprenant de voir que malgré toutes mes particularités comme individu, je ne suis pas si unique! Mon identité culturelle cadre très bien avec l'identité culturelle du Québec. "	Les origines des influences sur la culture québécoise, les traits culturels québécois.			
E9	A-MC	idem: l'influence de la culture sur la gestion	L'influence de la culture sur la gestion						
E10	A-MC	Excellente application de la conscience cognitive à l'application : "L'idée première est de rencontrer l'individu. Cela sans être obligée d'apprendre toutes les notions de la culture chinoise. Il faut travailler consciemment à limiter l'apparition de la dissonance culturelle. En effet, ma responsabilité première en tant que gestionnaire est de créer et favoriser une relation avec mon employé. Je dois aussi réfléchir différemment et relativiser en double. Je dois être la personne qui se questionne à savoir si j'ai bien compris ou encore qui reformule afin d'être bien comprise. Bref, cette approche me permettra de bâtir une confiance entre nous et ma crédibilité	Application						
E11	A-MC	Plus précisément, ce cours m'a permis de mettre l'accent sur l'idée que les principes de gestion occidentaux ne sont pas partagés mondialement et qu'ils peuvent être mal interprétés par un employé d'origine ethnique autre.							

E12									
-----	--	--	--	--	--	--	--	--	--

EC	Conscience de la conscience: "Finalement, je sais aussi maintenant que la gestion interculturelle est différente de ma gestion quotidienne à laquelle je suis habituée. Je dois donc m'adapter. En effet, mes principes de gestion occidentaux ne sont pas partagés mondialement et ils peuvent être mal interprétés par un employé d'origine ethnique autre."	Relecture et conclusion	L'identité est posée et affirmée: "Après 12 semaines à suivre ce cours certains volets de moi sont en changement alors que d'autres demeurent imperturbables!" et "Je suis consciente de qui je suis et je porte attention à l'autre."	Relecture et conclusion	Complexité et abstraction des complexité des deux porteurs de culture: "Sachant pertinemment que je ne peux pas comprendre totalement ce dont l'autre est porteur et son appropriation subjective de sa culture"	Relecture et conclusion
----	--	-------------------------	--	-------------------------	--	-------------------------

P9: Kathy	Cognitif			Affectif			DSA		
	niveau	À quoi je le vois	qui a un imp	niveau	À quoi je le vois	qui a un imp	niveau	À quoi je le vois	qui a un imp
E1	C-CH	et les conséquences. Elle débute la mise en situation en disant "je prendrais une petite minute pour me rappeler de ce dont je suis porteuse".	Est-ce son appartenance à une minorité						
E2	C-CH	Maintien de la cote par son explication des conséquences de l'importance de la cohésion sociale dans sa façon de gérer. "Parfois cela peut être exprimé comme banaliser la différence." et sa compréhension de la provenance de ses préjugés "Mes préjugés sont basés généralement sur l'inverse mes valeurs, c'est-à-dire ce qui va à l'encontre de ce que j'interprète comme valeur"		A-CH	Nomme clairement ses préjugés et les situ " Mes préjugés sont basés généralement sur l'inverse mes valeurs, c'est-à-dire ce qui va à l'encontre de ce que j'interprète comme valeur." Lacote est a confirmer	préjugés			
E3	C-CH	maintien de la cote dans sa compréhension des effets du IDI	test IDI						
E4		articule bien les dimensions qu'elle portent, fait peu de lien avec la culture cependant explique bien les conséquences. Pas de changement							
E5		idem							
E6		relate une histoire - attention de mettre les gens dans la même boîte. Bonne compréhension. Elle reste en conscience haute, il y a un détachement quant à l'implication pour elle			maintien de la cote "Suspendre mon jugement et mes préjugés par rapport à la différence, car parfois sans le vouloir on peut tenir des propos blessant sans s'en rendre compte. Et lorsqu'on fait cela, il est fort possible de rompre le pont de communication entre les deux personnes. "	6,1	D-CH	Explication des implication des particularité : ", je vois tout l'implication que cela peut avoir. Il y a une profondeur dans cette situation que je n'avais pas pris en considération. La façon dont les personnes nous ont décrit peut sembler simple, mais en réalité, la culture que l'on porte est tellement plus profonde qu'une simple couleur de peau ou d'un métier. Ma voisine porte en elle l'esclavagisme subi par ses ancêtres, elle est le résultat d'une culture et de personnes qui se sont battus pour faire reconnaître leurs droits, elle porte une culture qui s'est faite dénigrée, brutalisée et beaucoup d'autre chose. Il s'agit tellement plus qu'une simple couleur de peau."	6,1
E7	C-CH	Début de prise de conscience de la prise de conscience, cependant je note un manque d'explication de ce que cela signifie. Elle dit ce qu'il faut faire mais ne l'articule pas clairement. "Je retiens de ne jamais prendre pour acquis que ce que je dis est clair et évident pour tout le monde. Je retiens aussi qu'il est important de supporter ses employés, de faire des suivis régulièrement et d'offrir les ressources nécessaires pour qu'ils y arrivent.	histoires de cas	A-MC	réalise que ses valeurs peuvent limiter son ouverture aux autres "Lorsque j'interviens avec des hommes provenant d'une culture différente et qu'ils ne veulent pas m'adresser la parole car je suis une femme, je le prends vraiment difficilement. J'ai énormément de difficulté à passer par-dessus, je le prends comme une attaque personnelle à mon identité. Par instinct, je ferme mon esprit et je n'ai plus le goût de faire des efforts de communiquer avec eux ou de trouver une alternative. Je pense que mes limites sont mes freins"	freins			
E8	C-CH	S'identifie clairement à l'aspect consensuel de la culture québécoise et en décrit les effets négatifs. "J'ai appris d'où vient mon malaise face aux conflits d'idées. Mon malaise vient du fait que comme « québécoise » je recherche le consensus dans des échanges d'idées. Dès que quelqu'un a une autre vision/opinion et qu'on débat ensemble, j'ai tendance à me retirer à cause du malaise causer par ma recherche de consensus. Cet aspect a été ancré en moi dès mon enfance, ça été inculqué par mes parents. Je comprends mieux maintenant pourquoi je ressens des malaises lorsque je dois trancher pour prendre une décision au travail lorsque je n'ai n'arrive pas à avoir le consensus sur mon équipe de travail. Je trouve par contre que cela vient jouer beaucoup sur les aspects de conformité et de soumission du peuple québécois. Peut-être que je n'utilise pas les bons mots pour exprimer ma façon de voir, mais j'ai l'impression que le consensus affecte notre positionnement face aux débats d'idées." cependant ne décrit pas comment elle en déminuera l'effet	culture québécoise						
E9									
E10									

					Nomme un préjugé, en explique les conséquences et propose une solution : " En fait, je me rends compte qu'en tant qu'individu, j'ai des biais de perception envers cette culture. J'ai beaucoup de difficulté et j'ai des préjugés envers la notion de religion. Je vois l'importance de l'islam au sein de la communauté dans les pratiques courantes. Cependant, au travers portfolio et des apprentissages fais dans le cours, je me rends compte que pour moi c'est une limite. Maintenant, je peux exprimer en mot plus clairement ce que je ressens face à cette culture. Par contre, ce que je retiens c'est qu'en tant que gestionnaire au sein d'une équipe de travail, je dois faire preuve de bienveillance et m'assurer que cette personne sera incluse dans l'équipe et qu'elle puisse entrer dans un climat de travail qui est agréable pour elle. C'est un devoir que j'ai envers cette personne malgré ma limite. Je sais que j'aurai besoin de relativiser en double pour palier à mes biais perceptifs. Également, dans le modèle interactionniste ARIA, ce qui représentera un défi et qui sera important pour moi sera l'étape de la résonance. Il sera important pour moi de faire ressortir les points communs/buts. "	religion dans la culture maroc			
E11				A-CH /A-MC					
E12									
EC		confirme la cote précédente		A-CH	information ce qui la laisse avec une cote de C-CH				

10: Stéphanie	Cognitif			Affectif			DSA		
	niveau	À quoi je le vois	qui a un impact	niveau	À quoi je le vois	qui a un impact	niveau	À quoi je le vois	qui a un impact
E1	C-I	Ne détecte pas ses schèmes mentaux en E1							
E2	C-CP	tend à défendre. En cheminement vers le C-CH il sous tend les schéma mentaux mais ne peut expliciter la relation entre la culture et les	Réflexion	A-CP	les préjugés sont expliqués et clairement établis cependant il en explicite peu ou pas les impacts.	activité E2.3 et expliciter les préjugés.	D-CB	Certains individus peuvent me surprendre dans mon environnement proche	Description préjugés
E3	C-CH	Note un schéma mentale en polarisation et reconnaît l'effet. Cote à confirmer	résultat IDI	A-CH	Début de A-CH. Il se rend vulnérable. Il ne doit pas « pas me sentir menacé par les différences culturelles ». Cote à confirmer	réflexion suite à IDI			
E4	C-CB	L'analyse des entrees E4 et E5 a été faite ensemble. le cheminement vers la conscience (C-CH) se poursuit « Il n'y a pas de logique meilleure qu'une autre. » ce qu'il explique ensuite en demeurant a un niveau général sans faire une démarche de conscience personnelle clairement établit. (C-CB) Il débute à la fin un regard plus de prise de conscience personnel « Moi-même porteur d'une culture a reçu une éducation et j'ai évolué dans un cadre qui n'est	La réflexion après les théories				D-CH	Il réalise que dans la relation, les deux parties peuvent être complexe et sous-tend un malaise par rapport à la complexité des individus complexes et mis en relation. « Je comprends que chacun a une programmation mentale qui a été acquise dès un très bas âge afin de faire face à des problèmes et que les réactions sont conditionnées par cet apprentissage culturel. »	Les théories
E5									
E6	C-CH	qui complexifie la communication et remet en question son interprétation : "Ceci m'a permis de comprendre que ce qui est clair pour moi, ce qui est dans les normes, ne sera peut-être pas bien interprété ni compris par les autres issus d'une culture différente. " et di potentiel de malentendu qui demande de relativiser en double. la démarche est fait dans une prise de conscience individualisée	Principe de "relativiser en double" dans les modèles interactionnistes et analyse de la rencontre de l'autre (6.1).						
E7	C-MC	Nomme clairement son schème mental, explique comment ce qu'il cherche à protéger et propose dans le paragraphe suivant une façon de le gérer. Il ne remet pas en question son identité dans ces phrases, il remet en question le besoin de protection de celle-ci,	LA compréhension des effets de la protection de l'identité (activité des freins)	A-MC	question de ses facteurs identitaires de façon posé et réfléchi: Note une réaction de protection de son identité. La challenge et en décrit les dangers. « Mon plus grand frein est celui de la peur de perdre son identité culturelle. Je trouve ceci délicat car il participe au préjugé que quelqu'un qui est porteur d'une culture différente, ou plutôt un groupe ethnique, représente une menace envers ma culture, comme si l'acceptation allait conduire à la disparition de qui je suis. »	L'identification des freins.			
E8	C-MC	ces réflexions témoignent d'une curiosité et d'une capacité de remise en question, un début d'explication des schèmes mentaux. Nous maintenons la cote C-MC à confirmer.	Contenu culture québécoise	A-MC	Il poursuit ses réflexions et a des remises en question de ses facteurs identitaires de façon posé et réfléchi. (A-MC) et fait un constat identitaire posé « Ceci me fait réaliser à quel point cette notion est sensible pour moi et pour le Québec. »	Contenu culture québécoise	D-MC	témoigne d'une reconnaissance égale de la complexité de l'autre « J'ai trouvé nos discussions intéressantes car beaucoup de gens ethnoculturelles variables sont des québécois et adhèrent à la culture québécoise. Mais eux aussi vivent des conflits identitaires car malgré qu'ils se considèrent québécois, ils sont étranger dans leur pays d'origine. Et la complexité est encore plus grande puisque de plus en plus d'enfants d'immigrants sont nés ici, donc se considèrent 100% québécois avec une hybridation des cultures. »	
E9	C-CP	opinions tranchées et en protection	Les caractéristique de la gestion au québec						
E10									
E11									
E12		Non remise			Non remise			Non remise	
EC	C-CH		Conclusion et synthèse	A-MC	confirme la cote de A-MC en témoignant d'une identité sécurisée, assumée et assumée et d'une capacité à la remettre en question. « J'ai encore du travail à faire pour me rendre au stade de l'adaptation puisqu'il y a encore la notion de protection de mon identité culturelle (la culture québécoise) qui me freine à vouloir bâtir une culture en cross-vergence par peur que la langue française s'effrite, que le hockey ne soit plus notre sport national, que nos comportements se rapproche de nos voisins américains et que je ne m'y reconnaisse plus. Mais c'est une fausse peur et je le sais très bien. L'immigration n'est pas là pour menacer notre culture. Les gens qui viennent vivre au Québec viennent pour s'épanouir à nos côtés [...]»	Conclusion et synthèse	D-MC		Conclusion et synthèse

Annexe G : L'activité E2.3 « Une histoire de service aux étudiants »

L'activité « Une histoire de service aux étudiants » se déroule d'abord en classe puis les étudiants doivent revenir sur les notes prises en classe pour répondre à la question 3 de l'entrée 2 du portfolio.

En classe :

La seconde partie de la séance 2 présente les « aprioris » et des biais. Nous discutons du fait que ceux-ci peuvent être conscients ou inconscients. De façon générale, les étudiants sont d'accord avec le fait générique de l'existence des biais inconscients, mais ont l'impression qu'ils « maîtrisent » les leurs et en réduisent ainsi l'effet. L'objectif de cet exercice est de faire ressortir certains de ceux-ci.

Avant

Dans un premier temps, l'enseignante demande aux étudiants de prendre un papier et un crayon et indique qu'absolument personne ne lira ce qui est écrit sur le papier, la discussion qui suit l'exercice portant pour sujet les similitudes et les différences entre les trois « réponses » notées et non les réponses elles-mêmes. Les étudiants sont donc encouragés à noter de façon instinctive et crue la première chose qui leur traverse l'esprit.

Pendant

L'exercice débute avec l'affichage d'une diapositive vide et chaque très courte mise en situation apparaît lorsqu'elle est lue par l'enseignante et reste affichée pendant les deux minutes (120-150 secondes) accordées aux étudiants pour leur prise de note. Voici les trois mises en situation :

1. Vous faites partie d'une équipe de préposées du service aux étudiants. Aujourd'hui, vous recevez une femme (l'étudiante) accompagnée par son conjoint. Celui-ci répond aux questions pour son épouse et semble s'attendre à ce que vous conversiez avec lui. Qu'en pensez-vous?
2. Vous faites partie d'une équipe de préposées du service aux étudiants. Aujourd'hui, vous recevez une femme (l'étudiante) accompagnée par son parent.

Celui-ci répond aux questions pour sa fille et semble s'attendre à ce que vous conversiez avec lui. Qu'en pensez-vous?

3. Vous faites partie d'une équipe de préposées du service aux étudiants. Aujourd'hui, vous recevez un homme (l'étudiant) accompagné par sa conjointe. Celle-ci répond aux questions pour son époux et semble s'attendre à ce que vous conversiez avec elle. Qu'en pensez-vous?

Après

Par suite de l'activité, l'enseignante anime une discussion autour des similitudes et les différences. Les étudiants comprennent d'emblée que le fait que certaines réponses sont porteuses de biais inconscient (la première mise en situation est associée à la culture arabo-musulmane) cependant il est aussi intéressant de faire ressortir que certains sont porteurs d'un biais plus général par exemple : « je ne parle qu'à la personne concernée, elle devrait pouvoir s'exprimer, les autres ne devraient pas la contrôler. »

Dans le portfolio

L'entrée qui suit la séance 2 (E2) contient cinq questions. La troisième question se lit comme suit : « Quelles sont vos conclusions de l'activité « Une histoire de service aux étudiants » faite durant le cours ? »

Voici quelques exemples de réponses reçues:

- *Lors de l'activité, j'ai eu une réponse identique dans les deux cas. Je suis très à l'aise avec le fait qu'un homme parle au lieu de la femme dans des cultures différentes, le fait que les femmes ne s'adressent pas aux hommes ne m'offusque pas. Cependant, dans le 3^e cas, le fait que l'homme ne répond pas, je trouvais cela comme étant un signe de faiblesse. (P3)*
- *Chacune de mes réponses était influencée par ce dont je suis porteur, par mes limites ou encore par mes zones de fragilité. J'ai répondu des réponses relativement similaires à chacune des questions; « laisse-la (le) donc parler pour elle-même ou lui-même » ou encore « il faudrait peut-être que tu laisses ton enfant voler de ses propres ailes » (P8)*
- *Ma conclusion est que je suis biaisée dans ma façon d'interpréter une situation due à mes préjugés. Dans les 3 situations, j'ai eu 3 interprétations différentes. (P9)*
- *Cet exercice m'a fait réaliser que j'ai un préjugé envers les personnes de nationalité arabe. J'ai tout de suite sauté aux conclusions que l'homme était contrôlant et qu'il tentait de réprimer tous les droits de sa femme à cause de sa religion. Tandis que dans la situation du jeune avec ses*

parents, j'ai tout de suite eu en tête une image d'un homme blanc québécois timide, vraiment introverti qui aura beaucoup de difficulté à percer dans la vie, car il n'est pas assez débrouillard. Finalement, dans la situation de l'homme qui est accompagné par sa conjointe, j'ai eu des préjugés dus au fait qu'il était complètement soumis à sa conjointe et qu'il se faisait contrôler. (P7)

Annexe H : L'activité E6.1 « L'autre, par sa différence, joue le rôle de révélateur de qui je suis »

Lors de la séance 6, nous introduisons la dimension « interactionniste » de l'approche interculturelle. Ainsi, l'attention est portée moins sur le ou les individus (séances 2 et 3) ou sur les différences entre les cultures (séances 4 et 5), mais vraiment sur l'interaction entre les porteurs de cultures. Ce regard sur l'interaction introduit tout au long de la séance le fait que c'est lorsque je rencontre quelqu'un de différent que je me rends compte de ce que je porte. Si je fonctionne toujours avec des gens qui me ressemblent, j'ai l'impression que ce que je porte est porté par tous et par conséquent est « normal », « vrai », et /ou « neutre ». Lors de l'entrée 6 du portfolio (E6), nous demandons aux étudiants de raconter une telle histoire qu'ils ont vécu et d'en tirer des conclusions. L'intention est de faire verbaliser les étudiants les conclusions d'une expérience passée. Voici le libellé de la question :

En utilisant les notes prises durant la S6, répondez aux questions suivantes. Utilisez les documents sur ZC (lectures à faire avant la séance de cours) le PPT et nos discussions en classe à titre de référence.

« L'autre, par sa différence, joue le rôle de révélateur de qui je suis », décrivez une interaction dans laquelle vous avez été confronté à ceci et ce que vous en retenir.

Annexe I : Synthèse de deux textes de Gérard Bouchard sur l'interculturalisme au Québec

L'interculturalisme au Québec (Gérard Bouchard)

Quelques définitions en contexte

interculturalisme

une approche de gestion de la diversité ethnoculturelle qui prône un « terrain d'entente » entre l'assimilation et la segmentation

dualité

l'existence réelle au sein d'une société d'un groupe majoritaire ainsi que plusieurs groupes minoritaires

pluralisme

modèle qui prône la reconnaissance et l'acceptation de plusieurs valeurs et idées différentes, même si celles-ci peuvent être divergentes

culture commune

l'espace social accessible à tous, qui est produit et reproduit en continu par des interactions et des rencontres culturelles, notamment entre la majorité et les minorités

rapport majorité-minorité

les relations de pouvoir, à la fois réelles et perçues, entre les groupes majoritaire et minoritaires

libéralisme

modèle qui prône la primauté des droits et des intérêts individuels, la prospérité économique et la limitation de l'intervention de l'État

Définition approfondie de l'interculturalisme

L'interculturalisme...

...insiste sur le **respect des droits individuels** et de la **diversité**

Ainsi, il s'inscrit dans l'approche pluraliste et prend acte d'une culture majoritaire « fondatrice » et plusieurs cultures minoritaires « issues de l'immigration récente »

...vise à **surmonter la dualité**

Il s'agit là de reconnaître l'existence de la dualité, tout en évitant d'y contribuer ou de la favoriser. L'interculturalisme cherche plutôt d'arbitrer le rapport majorité-minorités dans l'optique d'atténuer les « clivages Eux-Nous » qui peuvent en résulter

...accorde une **importance élevée à l'intégration**

L'approche interculturaliste mise sur la vie civique comme mode d'intégration et insiste sur l'accessibilité de celle-ci aux personnes issues de l'immigration ou de la diversité

...favorise des **rapprochements et interactions** entre tous

À la lumière de ce dernier point, l'interculturalisme propose que ces échanges nourrissent une culture commune et contribuent à la lutte contre la discrimination

...préconise la **langue française comme dénominateur commun**

Le français remplit une fonction à la fois civique et culturelle, favorisant la participation sociétale et permettant à tous de s'approprier le sentiment d'appartenance y associé

...prône la **formation et entretien d'une culture commune** québécoise

La culture commune, négociée entre groupes majoritaire et minoritaires, devrait être inclusive, citoyenne, et basée sur les valeurs « fondatrices » du Québec

...identifie **trois cultures : majoritaire, minoritaire et commune**

La relation entre ces trois groupes est nécessairement dynamique et fluide; l'interculturalisme prône l'expansion continue de la culture commune qui est co-crée et ainsi partagée entre la majorité et les minorités

L'interculturalisme au Québec : huit fondements et motifs

La réalité d'une majorité culturelle au Québec

Malgré quelques débats autour de l'identification de celle-ci, l'approche interculturelle reconnaît explicitement qu'il existe une culture « majoritaire » au Québec. De manière logique, l'existence des minorités (ce qui est peu contesté) implique l'existence de cette majorité. Au Québec, elle exerce un contrôle sur les grandes institutions, elle tire son identité de plusieurs valeurs et mythes nationaux, et elle a contribué grandement aux trajectoires sociales québécoise et canadienne. Tous ces faits permettent de justifier l'interculturalisme, où l'on tient compte de la nature et des besoins de la culture majoritaire, tout en protégeant les cultures minoritaires d'exclusion ou de marginalisation, que celles-ci se fassent à dessein ou non.

La présence d'un rapport majorité-minorités

À la lumière du point 1, même si le rapport s'avère difficile à définir précisément, il est difficile de nier l'existence de relations de pouvoir entre le groupe majoritaire et les minorités et ce, sur les plans linguistique, religieux, coutumier et autre. Ce rapport peut être à la fois une source de tensions (stéréotypage, exclusion etc.) mais permet également aux communautés de conserver des éléments de leur culture propre (pratiques, valeurs, traditions etc.). On conçoit le rapport majorité-minorités comme étant fluide dans le temps, surtout selon des événements politiques et sociaux, ce qui requiert un travail d'analyse et d'arbitrage en continu. Notons aussi que ce type de rapport est présent non seulement au Québec mais aussi dans la plupart des démocraties libérales à l'échelle mondiale.

Le besoin d'arbitrage entre majorité et minorités

Comme mentionné dans la définition, l'interculturalisme ne vise pas à créer, favoriser ou accroître les rapports majorité-minorités. Plutôt, il considère que la reconnaissance de ceux-ci est nécessaire afin de les arbitrer, faute de quoi on ne peut pas lutter efficacement contre la discrimination et l'exclusion des minorités. Un objectif-clé de l'interculturalisme est ainsi d'empêcher que ces identités (majoritaire et minoritaires) « se durcissent », car ceci peut mener à des tensions ou même des conflits ethnoculturels.

L'utilité de reconnaître le rapport majorité-minorités

On fournit quatre avantages de l'utilisation du rapport majorité-minorités comme outil. D'abord,

le concept de dualité sert comme *bon cadre d'analyse des relations sociales* : sans une approche structurée, la résolution des problèmes et la tenue des débats deviennent rapidement pénibles. Ensuite, *un manque de reconnaissance des minorités peut occulter la discrimination ou exclusion* affrontées par celles-ci, ce qui peut entraîner un cercle vicieux là où la majorité n'accorde pas suffisamment d'attention aux besoins et aux spécificités des différents groupes de la population. En troisième, une vision claire du rapport majorité-minorités permet de *mieux adapter les politiques publiques*, surtout là où elles ont un impact considérable sur des personnes issues de la diversité. Finalement, puisqu'il s'agit d'un *consensus émergent en sciences sociales*, il serait difficile à justifier la décision de ne pas prendre acte du rapport majorité-minorités.

Le double statut : majoritaire au Québec et minoritaire au Canada

Bien qu'elle soit majoritaire « chez elle », la culture fondatrice québécoise constitue une minorité ethnoculturelle dans les contextes canadien et nord-américain. On peut arguer qu'elle pourrait éprouver un sentiment d'insécurité et devrait ainsi bénéficier de certaines protections légales, surtout face aux tendances de la mondialisation et de la sous-fécondité. L'interculturalisme, qui considère que cette argumentation est légitime, favorise la contribution à et la croissance d'une culture commune, ce qui permet de conserver et protéger les éléments de cette culture fondatrice. Cela va à l'encontre des modèles de multiculturalisme qui, quant à eux, ne préconisent pas généralement ces types de protections pour la culture majoritaire.

La majorité n'est pas nécessairement tyrannique

On reconnaît ici que les majorités sont susceptibles d'être dominantes ou même d'abuser leur pouvoir au sein de la société, mais que ce n'est pas pour autant une conclusion inévitable de la dualité. Dans le contexte du Québec on souligne les politiques progressistes, libérales et pluralistes dont la culture majoritaire (québécoise/canadienne-française) a fait la promotion, avançant notamment la lutte contre les inégalités sociales. Ainsi, la promotion d'un sentiment de culpabilité généralisé chez la majorité est contre-productif quant au progrès social dans un contexte d'interculturalisme.

Le rôle de symboles et de mythes au sein de la société

Si la règle de droit est valeur fondamentale au Québec, l'interculturalisme reconnaît qu'il y a d'autres éléments qui sont tout aussi nécessaires au maintien et à la conservation de la culture québécoise. Il s'agit entre autres de valeurs, normes, mythes et fidélités qui constituent les « fondements symboliques » ayant défini le Québec d'aujourd'hui. Contrairement à la perspective de libéralisme pure qui favorise l'individualisme avant tout, l'interculturalisme préconise plutôt un rôle plus grand pour le collectif, surtout en vue de son importance dans le maintien d'une culture commune. Le développement continu de la culture commune permet de soutenir cet objectif.

La lutte contre la discrimination et le racisme

Comme l'interculturalisme insiste sur l'intégration sociale et économique de tous, il peut servir comme outil puissant pour contrer les préjugés et les stéréotypes qui alimentent la discrimination. Le fait que l'interculturalisme s'inscrit dans l'approche pluraliste implique le respect des droits

individuels et la poursuite de l'égalité, soit deux éléments fondamentaux dans la lutte contre le racisme.

Implications managériales et questions d'actualité

La laïcité de l'État au Québec

- la laïcité est considérée de manière générale comme étant une valeur fondamentale de la société québécoise, notamment depuis la Révolution tranquille
- la protection des groupes religieux est négociée généralement par la pratique des accommodements raisonnables, sans pour autant tenir compte de l'interculturalisme
- à son tour, l'interculturalisme propose une approche inclusive qui est équilibrée entre les différents intérêts des parties prenantes
- en matière de gestion, il s'agirait ainsi de « tracer une voie » entre les approches d'assimilation et de multiculturalisme (le modèle du Canada-hors-Québec)

L'insécurité de la majorité culturelle

- étant une minorité ethnolinguistique à la fois au Canada et en Amérique du Nord, la majorité québécoise ressent de l'insécurité identitaire et un besoin de protection
- la conservation des « fondements symboliques » québécois est reconnue comme étant une démarche légitime et nécessaire, surtout dans le contexte judiciaire canadien qui repose formellement sur le multiculturalisme (p. ex. la Constitution)
- toutefois, cette volonté de conservation peut entrer en conflit avec l'impératif de la diversité ethnoculturelle, surtout là où les intérêts de la majorité divergent de ceux de la minorité
- on évoque l'idée du « poids et contrepoids », qui permet de soutenir la protection à la fois de la majorité québécoise et des minorités en son sein

Le terrain constitutionnel canadien

- à l'échelle canadienne, l'approche de gestion de la diversité privilégiée en vertu de la constitution est le multiculturalisme, qui ne reconnaît pas à proprement parler une majorité culturelle
- toutefois, cette approche demeure flexible et évolutive, et on peut considérer que l'interculturalisme et le multiculturalisme font les deux parties de « l'orientation pluraliste », malgré les différences entre les modèles
- certaines lois québécoises peuvent ainsi être contestées aux tribunaux canadiens en raison des tensions qui existent entre les deux perspectives, notamment la loi 101 (Charte de la langue française) et la loi 21 (Loi sur la laïcité de l'État)
- ces débats ont des effets tangibles dans un contexte de gestion, par exemple la langue normale d'usage au travail, ou le port de signes religieux dans des postes d'autorité du secteur public, pour reprendre les deux exemples du point précédent

Références

Bouchard, G. (2012). L'interculturalisme. Conférence, Librairie Monet. [Lien](#).
Tremblay, J.M. (2005). L'interculturalisme québécois. Esquisse d'un modèle. Actes du Symposium international sur l'interculturalisme. [Lien](#).
Résumé de Joseph Rifaat sous la direction de Nadine Vaillant.

Annexe J: Image résumant les 7 traits identitaires des québécois selon le livre « le Code Québec » et les liens entre ceux-ci.



282 Le Code Québec

Tiré de Jean-Marc Léger & al. (2021). *Le Code Québec : les sept différences qui font de nous un peuple unique au monde*, 2^e éd., Montréal, Édition de l'homme, p. 282.