

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

PROJET DE MAÎTRISE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

L'INTERCULTURALITÉ EN FORMATION DES ADULTES: PROFIL DU
FORMATEUR ET NÉCESSITÉ DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

PAR

JOËLLE RAAD

AOÛT 2015

Remerciements

Ce travail a été réalisé sous la supervision de Vincent Boutonnet que je remercie du fond du cœur pour ses conseils instructifs et constructifs, pour sa grande ouverture d'esprit et pour sa disponibilité. J'ai particulièrement apprécié les échanges qu'on a eus et qui m'ont été très bénéfiques pour l'accomplissement de mon projet de professionnalisation. Ce fut une très belle expérience!

Je souhaite aussi remercier Francine D'Ortun qui m'a encouragée à poursuivre ma maîtrise en éducation et qui a toujours été une très grande inspiration pour moi, surtout en tout ce qui concerne l'éducation des adultes et les valeurs humaines!

Un grand merci au Comité d'évaluation formé de Stéphanie Demers et David Lefrançois pour leurs précieux commentaires et leur disponibilité.

Sommaire

L'intégration des immigrants à des formations et leur réussite ne semblent pas dépendre des mesures appliquées en matière de sensibilisation à la culture et aux valeurs du pays d'accueil. Elle prend plutôt une dimension interactive et bidirectionnelle. Mes observations et expériences dans des organismes d'aide à l'emploi, ainsi que ma recension des écrits au sujet de l'interculturel m'ont permis de constater que diverses incompréhensions émergent entre les différents acteurs travaillant dans un milieu pluriculturel et en particulier entre les formateurs et les apprenants. Ce rapport vise alors l'identification des compétences nécessaires aux formateurs des adultes, dont la compétence interculturelle et les moyens pour la développer. Le cadre conceptuel de la recherche inclut alors la culture, l'apprenant adulte et la compétence interculturelle. À la suite de la recension des écrits, je présente une analyse critique qui permet de déterminer le profil des compétences d'un formateur dans le cadre d'une formation interculturelle en s'appuyant sur le profil d'un formateur des adultes et les compétences des enseignants reliées à la culture et à l'interculturel. Je poursuis mon analyse critique en évoquant la possibilité d'un passage de la culture à l'interculturel, donc de développer une compétence interculturelle tout en présentant les composantes de celle-ci et différentes méthodes pour la développer. Pour démontrer l'atteinte de mes objectifs, je spécifie comment je compte transférer mes apprentissages dans le cadre de ma pratique professionnelle, en soulignant toutefois qu'une partie de la compétence interculturelle est liée aux attitudes et à un côté émotif, ce qui peut présenter un grand défi pour son acquisition...

Table des matières

Remerciements.....	ii
Sommaire	iii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures	vii
Chapitre 1 : Problématique.....	1
1.1 Contexte général.....	2
1.2 Contexte spécifique.....	5
1.3 Objectifs	9
Chapitre 2 : Cadre conceptuel.....	10
2.1 La culture	11
2.2 L'apprenant adulte	14
2.3 La compétence interculturelle.....	16
2.4 Limites de l'essai.....	20
Chapitre 3 : Méthodologie	22
3.1 La recherche documentaire	23
3.2 Question de recherche	25
3.3 Mots-clés.....	25
3.4 Moyens et moteurs de recherche.....	26

3.5 Recherches additionnelles	26
3.6 Résumé des écrits	26
3.7 Grille de lecture	27
Chapitre 4 : Analyse critique.....	28
4.1 Le profil des compétences d'un formateur interculturel	29
4.1.1 Le profil du formateur des adultes.....	29
4.1.2 Les compétences des enseignants reliées à la culture et à l'interculturel.....	33
4.1.3 Le profil d'un formateur interculturel	37
4.2 Le développement de la compétence interculturelle	39
4.2.1 De la culture à l'apprentissage interculturel	40
4.2.2 La compétence interculturelle et ses composantes.....	42
4.2.3 Méthodes pour le développement de la compétence interculturelle	46
Chapitre 5 : Bilan des apprentissages	53
5.1 L'apport des cours.....	54
5.2 L'apport de la recherche et des rencontres avec mon tuteur	54
5.3 L'apport du travail final	55
5.4 Transfert dans ma pratique professionnelle	57
Chapitre 6 : Conclusion.....	61
Références	64
Appendices	69

Liste des tableaux

Tableau 1 – Mots-clés de recherche.....	25
Tableau 2 – Modèle de compétences du formateur	30
Tableau 3 – Composantes de la compétence interculturelle (en résumé)	46
Tableau 4 – Les trois savoirs	56

Liste des figures

Figure 1 – Méthodologie de recension de Jackson (1989).....	24
Figure 2 – Zones et dimensions d'intervention de Sheehy, Naughton and O'Regan (2007)	49
Figure 3 – Niveaux de formation de Black et Mendenhall présentés par Rakotomena (2005) ...	50

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

1.1 Contexte général

La question de la diversité culturelle est un enjeu social à travers le monde en raison de l'immigration et de la mobilité internationale. C'est un thème qui est devenu omniprésent dans les recherches concernant autant les sciences sociales et humaines que le management organisationnel. Ce changement social a engendré divers mouvements éducatifs encourageant une interculturalité et permettant de lutter contre la discrimination et le racisme tels que l'éducation interculturelle (Abdallah-Preteille, 1993, 2003). Au Québec, « l'éducation interculturelle est devenue un véritable champ d'études et de recherches dans les milieux scolaire, universitaire, collégial et socio-communautaire (...) où se mettent sur pied des chaires d'études ethniques, des instituts de recherches et de formations interculturelles » (Toussaint et Fortier, 2002 p. 5).

Selon Toussaint et Fortier (2002), la pertinence d'étudier la problématique de l'éducation interculturelle s'est avérée cruciale en raison de l'immigration et de l'arrivée d'un grand nombre de réfugiés politiques durant les décennies 1970 et 1980. En conséquence, le ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (1998) a créé une politique qui vise l'intégration des élèves immigrants et qui traite la problématique de la formation des enseignants en matière d'éducation interculturelle:

La politique d'intégration scolaire des élèves nouvellement arrivés au Québec et d'éducation interculturelle est destinée, dans toutes les régions

du Québec, au personnel de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, secondaire et collégial de tous les réseaux et secteurs d'enseignement : public et privé, francophone et anglophone, jeunes et adultes, enseignement ordinaire et formation continue. Notons que les universités sont aussi visées, et ce, par le canal de la formation des maîtres (p. v).

La diversité culturelle dans les formations scolaires, universitaires et professionnelles est de plus en plus omniprésente¹ et augmente avec la croissance de la population immigrante. Tel que l'affirme le MEQ (2001), « la diversité de la composition culturelle de la société québécoise met l'école en présence d'une pluralité des origines, des coutumes et des traditions » (p.5). Selon les chiffres divulgués par Statistique Canada et publiés par la Ville de Gatineau (2011), le Québec a accueilli 53981 nouveaux résidents permanents en 2010 dont 70% provenaient de la catégorie « économique ». Donc, ces nouveaux arrivants ont été sélectionnés pour travailler en tant qu'employés ou pour créer leur propre entreprise, en tant qu'entrepreneurs.

En parallèle, cette même année, la région métropolitaine de recensement [RMR] de Gatineau a reçu 1536 nouveaux immigrants, une augmentation de 28,11% comparée à l'année précédente. En janvier 2011, un peu plus de 5000 personnes arrivées au Québec entre 2005 et 2009, résidaient en Outaouais (voir appendice A).

De plus, puisque la plus grande proportion d'immigrants provient de l'immigration économique dont 90% sont des travailleurs qualifiés, selon le ministère de

¹ Voir répertoire des formations en interculturel et en diversité culturelle du Comité d'adaptation de la main-d'œuvre repéré à http://www.camo-pi.qc.ca/pdf/pdf_site/Repertoire%20des%20formations%20en%20interculturel%20et%20en%20diversite%20culturelle.pdf

l'Immigration et des Communautés culturelles (2011), les organismes d'aide à la recherche d'emploi reçoivent de plus en plus de nouveaux arrivants. Les statistiques émises par ces organismes, le rapport de recherche du Comité consultatif jeunes (2013) et le Guide pratique de la gestion de la diversité interculturelle en emploi du ministère de l'Emploi du Québec (2005) le confirment. En conséquence, les intervenants dans ces milieux devraient dorénavant répondre à des besoins diversifiés auprès d'une population aussi diversifiée.

Compte tenu de tous ces faits, il est crucial de souligner que la diversité culturelle dans une formation inclut des apprenants et des formateurs provenant du pays d'accueil. Par contre, ces principaux acteurs ne sont pas nécessairement préparés à cette diversité culturelle, tel que le suggère Reichold (3 mai 2011, *Le Devoir*) :

« [...] le gouvernement a multiplié avec vigueur la production de guides, de dépliants, d'information sur le Web à l'attention des nouveaux arrivants. On a augmenté les sessions d'information de tout ordre. Le Québec a même imposé la signature d'une déclaration d'adhésion aux six valeurs fondamentales québécoises à chaque nouvel immigrant. On a également investi massivement dans la francisation des immigrants. Il n'est certes pas inutile, ni mauvais d'informer les immigrants sur ce qui les attend au Québec ou de les franciser, mais où est la bidirectionnalité, l'interaction? Comment s'articulent la responsabilité et les actions à mener par la société accueillante pour inclure ces nouveaux arrivants? Quelles ont été les initiatives ou les mesures mises en avant auprès de la société d'accueil afin de préparer le Québec aux changements sociétaux et culturels que nous vivons actuellement? »

Malgré la préoccupation du milieu de l'éducation par le sujet de l'interculturalité et de l'éducation interculturelle, on constate alors que la préparation

concerne surtout les nouveaux arrivants et n'inclut pas nécessairement les formateurs dans des milieux interculturels.

1.2 Contexte spécifique

Depuis presque cinq ans, je travaille en tant que conseillère en emploi et formatrice dans un organisme d'intégration à l'emploi. J'occupe les fonctions de chef d'équipe depuis octobre 2012.

Mon organisme vise à utiliser une approche ciblant l'autonomisation et la professionnalisation de sa clientèle tout en respectant leur vécu et leur potentiel. Or, pour arriver à remplir ce mandat, il est nécessaire que l'équipe de travail soit bien outillée pour répondre aux besoins diversifiés des clients. Donc, une des préoccupations principales de l'organisme est de favoriser le développement des compétences du personnel pour offrir des services professionnels et de grande qualité.

Dans le cadre de mes fonctions, je donne des ateliers pour des groupes de chercheurs d'emploi. Je suis aussi responsable de former les autres conseillers et conseillères et les préparer à donner ces mêmes ateliers.

Environ la moitié de la clientèle accueillie chaque année est immigrante et de diverses origines, selon les statistiques² générées par mon organisme. Le tableau en appendice B, produit par la Ville de Gatineau (2011), illustre les origines variées des

² Statistiques non diffusées

personnes reçues, sans inclure les immigrants qui ne sont pas considérés comme minorités visibles.

En conséquence, plusieurs organismes de la région de l'Outaouais sont, dorénavant, des organismes offrant des formations dans un environnement où le pluriculturalisme domine.

Par contre, dans le cadre de mon emploi, ainsi que de ma participation à des ateliers de formation, j'ai remarqué diverses incompréhensions culturelles mutuelles entre apprenants et formateurs et même entre les différents apprenants. Ces incompréhensions affectent l'ambiance de la formation, nuisent à l'atmosphère du groupe et entravent l'atteinte des objectifs des ateliers. La majorité des conseillers semblent dépourvus d'outils et de connaissances leur permettant de réussir une formation dans un cadre interculturel et de résoudre les problèmes qui émergent entre les participants.

Parmi les actions et réactions verbales et non verbales de plusieurs formateurs que j'ai observés :

- Changer le nom de la personne en lui donnant un nom familier à notre culture au lieu de faire l'effort de comprendre et bien prononcer son nom : « Je ne peux pas prononcer ton nom, je vais t'appeler X » ;
- Stéréotyper certaines cultures, certains pays, par exemple : « les Africains sont toujours en retard » ;

- Englober les membres d'une même langue ou culture dans une même catégorie. Par exemple, durant une formation donnée par un organisme à Montréal, une formatrice m'a dit que sa plus grande réalisation de l'année était de réussir à communiquer avec les Arabes, sans toutefois savoir que j'étais d'origine Libanaise;
- Émettre des commentaires qui affichent une attitude de supériorité par rapport aux autres cultures et à leur système éducatif ;
- Faire une mauvaise utilisation de la gestualité et de la communication non verbale, par exemple, en demandant à un client de s'approcher en faisant un geste qui, dans certains pays africains, est interprété comme un signe pour appeler son chien.

En tant qu'étudiante à la maîtrise en éducation et andragogue, mes principes et mes valeurs me poussent à vouloir agir comme agente de changement dans le milieu de formation des adultes. Les incompréhensions culturelles ont en un effet néfaste sur la formation et empêchent l'atteinte des objectifs des apprenants. Cette réalité me motive à vouloir trouver des solutions concrètes et les appliquer dans mon milieu de travail pour ensuite les proposer à d'autres organismes.

En plus, mon rôle de chef d'équipe et formatrice de formateurs consiste à m'assurer de la qualité des services prodigués aux clients. Pour ce faire, je trouve qu'il est primordial d'aider les formateurs dans un milieu interculturel à prendre conscience de leurs lacunes et à acquérir les compétences nécessaires afin d'assurer un bon

cheminement des participants de différentes origines dans un contexte respectueux, sans confrontations ni problèmes causés par la différence culturelle.

Selon Bartel-Radic (2009), la compétence culturelle est, en résumé, la capacité de comprendre une certaine culture et de s'y adapter ainsi que de comprendre la spécificité de l'interaction interculturelle et de s'y ajuster au moyen de l'empathie et de l'ouverture d'esprit.

D'après mes observations de terrain et les résultats de certaines évaluations et témoignages effectués par des participants, je constate que plusieurs formateurs n'auraient pas acquis la compétence interculturelle qui leur permet de prodiguer des formations à des personnes provenant de cultures différentes de la leur et d'atteindre les objectifs visés par la formation. En effet, ces derniers ne reconnaîtraient pas les différences culturelles; ce qui empêche une interaction adéquate avec le groupe et l'individu.

En fait, mon malaise réside dans le fait que je dois former mon équipe de travail alors que je ne connais pas les moyens pour développer une compétence interculturelle permettant aux formateurs de travailler dans un milieu interculturel et d'établir une communication saine et réussie avec des personnes provenant de différentes cultures.

En conséquence, mon rapport de lecture abordera le sujet de la compétence interculturelle des formateurs des adultes en général et s'organisera autour de la question suivante : Quelles sont les habiletés nécessaires aux formateurs afin de développer une

compétence interculturelle leur permettant de surmonter les obstacles culturels dans le cadre d'une formation?

1.3 Objectifs

Mon objectif général consistera donc à identifier les habiletés nécessaires au développement des compétences permettant aux formateurs d'adultes de travailler dans un milieu interculturel. Alors que mes objectifs spécifiques sont 1) d'explorer l'impact de l'interculturalisme sur les différents acteurs d'une formation 2) d'identifier et de décrire le profil et les compétences du formateur des adultes travaillant dans un milieu interculturel 3) de répertorier les composantes de la compétence interculturelle et des moyens pour la développer.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Mon cadre conceptuel présentera les trois concepts-clés de mon projet, soit : la culture, l'apprenant adulte et la compétence interculturelle. Plusieurs sous-concepts tels que la formation interculturelle, la communication non verbale en formation, la communication et l'interculturalité, etc. en découlent et seront aussi brièvement abordés.

2.1 La culture

Afin de pouvoir aborder le sujet de l'interculturalité, il est nécessaire de comprendre le concept duquel il découle, c'est-à-dire la culture. La culture est l'ensemble des éléments, des concepts, des valeurs et des principes distinguant un groupe ou une société des autres, et telle que définie par l'UNESCO (1982), elle est « considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts, les lettres et les sciences, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances » (p.1). L'iceberg de la culture de Sheehy, Naughton et O'Regan (2007), de Formation-jeunesse, du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne (2001), tel que présenté en appendice C, est un des modèles les plus utilisés afin de définir le concept de la culture. Son objectif est d'illustrer les différentes composantes de la culture, en soulignant qu'on peut seulement contrôler les aspects de la culture qui sont apparents à l'œil. Par contre, les aspects sous-jacents, représentés par la culture en profondeur, donc la partie invisible de l'iceberg, influencent les comportements des individus sans que ces derniers ne s'en aperçoivent. D'où les difficultés à comprendre les personnes provenant d'autres cultures et les

problèmes d'interaction sociale, selon ces mêmes auteurs. Cela constitue une préoccupation dans les milieux scolaires et de formation aux adultes.

Dans les sociétés contemporaines où la composition sociale est diversifiée en raison de l'immigration, le concept de la culture est complexe et devient le résultat d'une activité sociale. Il se compose d'un volet identitaire et d'appartenance et d'un autre volet instrumental qui facilite l'adaptation, comme l'explique Abdallah-Preteceille (1999) :

« Toute culture se définit [...] moins à partir de traits spécifiques (normes, coutumes...) qu'à partir de ses conditions de production et d'émergence. La culture a en réalité deux fonctions, une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite l'adaptation aux environnements nouveaux en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture. [...] Cette évolution consacre la fin de l'illusion référentialiste qui traite les cultures comme si elles reproduisaient la réalité alors qu'elles ne sont que le résultat d'une activité sociale » (p. 9).

Il est donc crucial de bien comprendre la culture et ses manifestations dans le cadre d'une formation qui requiert que l'apprenant mobilise à la fois la fonction ontologique et la fonction instrumentale de sa culture dans son apprentissage.

En 1987, l'Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE] a effectué en France une étude sur les résultats scolaires des enfants de minorités ethniques qui avaient suivi des programmes éducatifs adaptés à leurs spécificités culturelles. L'analyse des résultats a montré, entre autres, que le fait de baser la création des programmes d'études et des stratégies d'enseignement sur les différences

culturelles ne sert pas à améliorer les résultats scolaires. Par contre, la nécessité de concevoir une éducation interculturelle incitant et promouvant le respect des différents groupes sociaux, religieux, ethniques, etc., s'avère importante, selon le ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport du Québec [MELS] (2007) afin de refléter les valeurs d'ouverture, de respect de la diversité et d'égalité du Québec.

En outre, Abdallah-Preteille (2007) suggère que la notion de culturalité est plus appropriée pour décrire la diversité culturelle actuelle. Cette notion découle du fait que de nos jours et grâce à la mobilité mondiale, les cultures sont changeantes, mélangées et instables. La culturalité permet de comprendre les manifestations culturelles à travers les changements et les altérations du tissu social alors que la notion de la culture renvoie à une image plutôt stable et dépassée. Donc, selon Abdallah-Preteille le renforcement de certains vieux clichés culturels efface l'originalité de l'individu en l'identifiant à son groupe d'appartenance. D'où l'importance d'éliminer les stéréotypes et la catégorisation basée sur des aprioris culturels et de reconnaître l'individualité de chacun des participants à une formation. En conséquence, le fait d'étudier les caractéristiques culturelles d'un pays ou d'une origine n'est plus nécessairement efficace dans le cadre de l'éducation interculturelle.

En éducation, on considère aussi l'altérité, c'est-à-dire la prise en compte de l'humanité de l'autre et non seulement l'apprentissage de sa culture. Cela se produit suite à une rencontre qui favorise un apprentissage permettant d'identifier l'autre comme un être unique et collectif à la fois (Abdallah-Preteille, 1999). Cette idée d'altérité a été aussi analysée, entre autres, par Dalongeville (2001) qui rappelle que les élèves sont à la

fois des porteurs de représentations mentales, donc individuelles et des représentations sociales, donc collectives.

Afin de bien comprendre le rôle de l'éducation interculturelle, il est nécessaire de tracer son développement historique, comme le suggère Banks (1989, 2009). Le développement historique et contextuel de l'éducation interculturelle a commencé par des politiques éducatives contre le racisme, le sexisme, la discrimination basée sur la religion, notamment pour aboutir à développer des modèles éducatifs fondés sur la justice sociale et l'égalité. Selon Banks, durant ce cheminement, l'assimilation dans la culture de la majorité dominait le système éducatif, alors que l'éducation interculturelle contemporaine vise à permettre aux minorités de développer leur identité culturelle tout en respectant les autres cultures du monde. Banks (2009) propose une échelle de niveaux de l'identité culturelle que je présente dans l'appendice D détaillant les étapes permettant le passage de l'ethnocentrisme à ce qu'il nomme le « globalisme ».

2.2 L'apprenant adulte

En plus de l'influence de la culture sur l'apprentissage dans une formation aux adultes, la réalité des apprenants et leur identité sont aussi des éléments à considérer.

L'apprenant adulte a tout un bagage d'expériences personnelles et professionnelles ainsi qu'un système de croyances, de valeurs et de perceptions de lui-même, qui le différencient des autres apprenants et qui affectent son apprentissage. Donc, dans un contexte interculturel, un bon formateur doit tenir compte des particularités de l'apprenant adulte et du fait que ses représentations sociales qui

impliquent les valeurs et les croyances partagées de son groupe social affectent son apprentissage.

Ces représentations sociales sont définies par Jodelet (1989) comme « modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal. En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques sur le plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique » (p. 357). Si elles sont bien connues par le formateur et les participants à la formation, elles peuvent servir de pilier pour la réussite du dialogue interculturel en permettant la clarification des ambiguïtés dues à une mauvaise interprétation de l'objet d'analyse et basées sur des acquis sociaux ou en les évitant.

Le processus d'apprentissage étant non seulement un processus intellectuel mais aussi émotionnel et imprégné d'humanisme (Knowles, 1990), la nécessité de bien savoir contourner les incompréhensions interculturelles et de se doter de bons outils et connaissances interculturelles s'avère très importante dans le cadre d'une formation interculturelle. Selon Knowles (1990), un formateur doit tenir compte aussi du fait qu'un apprenant adulte doit être accepté et respecté comme un individu unique avec ses valeurs personnelles, ses idées et ses émotions. Il doit ainsi aider cet apprenant à appliquer son nouvel apprentissage à son expérience vécue afin que cet apprentissage soit pertinent. L'importance de l'expérience personnelle et de l'autonomie de l'apprenant adulte dans son processus d'apprentissage est aussi partagée par Faure (1972 : cité par Marchand 1997) qui parle de l'importance de placer l'apprenant au centre de son apprentissage.

Dans le même esprit, Cross (1981 : cité par Marchand 1997) présente un modèle des caractéristiques personnelles et situationnelles de l'apprenant adulte. Il établit l'importance de l'expérience de l'adulte qui sert comme référence dans son processus d'apprentissage. Cross parle aussi, entre autres, de maturité, d'autonomie de l'apprenant adulte, de son objectif d'actualisation de soi et des changements physiques (auditifs, visuel, etc.) auxquels un apprenant adulte doit s'ajuster et auxquels l'environnement physique, où l'apprentissage est fait, doit être adapté.

Ainsi, un bon apprentissage nécessite qu'un formateur crée un climat sécurisant et respectueux qui règne durant la formation, un environnement physique réconfortant et rassurant, une confiance réciproque, un respect mutuel, une acceptation des différences culturelles et personnelles ainsi qu'une liberté d'expression dans le respect des autres selon Knowles (1990) et Marchand (1997).

2.3 La compétence interculturelle

La compétence interculturelle est nécessaire pour chaque formateur travaillant dans un contexte interculturel et devient de plus en plus un sujet abordé par les différents acteurs du milieu éducatif. Le rapport du Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (MELS, 2007) souligne le manque d'une compétence interculturelle chez les enseignants. Fleury (2009) propose l'ajout de cette compétence aux douze compétences professionnelles requises par le ministère de l'Éducation pour les enseignants du Québec et abordées dans le chapitre 4 du présent essai.

Depuis 2012, le Centre d'études ethniques des universités montréalaises [CEETUM] organise le Sommet du Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation sous la direction de Maryse Potvin. Le premier sommet en 2012 présentait, entre autres, une grille d'évaluation de la treizième compétence, ci-dessus mentionnée et reliée à l'interculturel. Depuis, les sommets suivants ont visé plusieurs propos dont l'échange au sujet des éléments de compétences interculturelles et inclusives et leur intégration dans la formation du cadre enseignant.

Sheehy, Naughton et O'Regan (2007) parlent plutôt de compétence culturelle et la décomposent en quatre niveaux :

1. L'incompétence inconsciente est l'état de l'ignorance joyeuse. Le formateur ne se rend pas compte de la différence culturelle durant son interaction. Il ne se doute pas de la possibilité de faire des erreurs culturelles ou d'être mal interprété par l'autre. Il n'a aucune raison pour douter de ses instincts. Cette incompétence culturelle inconsciente est très dangereuse puisqu'elle pourrait pousser un apprenant à abandonner la formation.
2. L'incompétence consciente est la période durant laquelle le formateur réalise qu'il y a des différences entre lui et l'apprenant, mais ne sait pas encore comment les identifier. Le formateur n'a plus confiance en ses instincts et commence à douter de pouvoir communiquer efficacement avec ses apprenants.

3. La compétence consciente est le niveau où le formateur réalise que les différences culturelles existent et essaie d'ajuster son comportement en respectant les autres. Le comportement d'une façon culturellement appropriée ne vient pas spontanément mais demande un effort de la part du formateur qui essaie de remplacer ses anciennes intuitions par de nouvelles intuitions en effectuant des changements informés.
4. La compétence inconsciente constitue le niveau final où le formateur ne pense plus à ses actions, mais son comportement culturel devient intégré à sa nature. Il n'a plus à produire des efforts puisqu'il a beaucoup appris à propos des différences et est sensibilisé à la culture des autres. Son expertise lui permet alors de bien réussir une formation interculturelle.

Pour plusieurs auteurs comme Bennett (1999 : citée par Toussaint et Fortier 2002), la compétence interculturelle résulte de la compétence à la communication. Bennett propose une définition de la compétence interculturelle et un modèle conceptuel du curriculum multiculturel global, représenté en français par Toussaint et Fortier (2002), reposant sur quatre valeurs fondamentales : responsabilité envers la communauté mondiale; acceptation et appréciation de la diversité culturelle; respect de la dignité humaine et des droits humains; et respect de la planète. Le tout est composé de six buts : développer plusieurs perspectives historiques; augmenter la conscience culturelle; augmenter la compétence culturelle; combattre le racisme; le sexisme et toute autre forme de préjugés et de discrimination; accroître la sensibilisation à l'état de la planète et à une dynamique globale; et acquérir des compétences en action sociale (voir

appendice E). Ces valeurs et buts ressemblent aux éléments des deux derniers niveaux de la compétence interculturelle de Sheehy, Naughton et O'Regan (2007) présentés ci-dessus et partagent le respect des valeurs de l'apprenant des adultes abordé aussi par Knowles (1980).

En outre, Sheehy, Naughton et O'Regan (2007) et Bennett (1986) considèrent qu'une sensibilité interculturelle est développée quand un formateur passe du niveau ethnocentrique incluant les phases de 1) la dénégation, 2) la défense et 3) la minimisation, pour atteindre l'ethnorelativité en passant par les phases de 4) l'acceptation, 5) l'adaptation et finalement 6) l'intégration. Et c'est alors qu'il serait capable de bien agir et d'aborder la problématique de l'interculturel en formation avec succès. Ce passage de l'ethnocentrisme à l'ethnorelativité est expliqué en détail dans le chapitre 4 de ce travail.

Pour Bennett (1999 citée par Toussaint, 2002) :

« La compétence interculturelle est la capacité d'interpréter les actes de communication intentionnels (paroles, signes, gestes) et inconscients (langage du corps) et les coutumes d'une personne issue d'une culture différente de la nôtre. L'accent est mis sur l'empathie et la communication. Le but est de prendre conscience que, à partir de leur propre culture, les gens font des suppositions à propos des comportements et des croyances des gens d'autres cultures » (p. 150).

Chaque culture possède différentes façons de penser et de s'exprimer et son propre registre gestuel. Donc, en se basant sur la définition de la compétence

interculturelle de Bennett, citée ci-dessus, une bonne connaissance et compréhension des différences culturelles ainsi qu'une capacité de communiquer efficacement sont des éléments permettant une meilleure interprétation et une compréhension des comportements des apprenants dans une formation interculturelle.

En plus, Desmond et Ochs (1997) soulignent les différences gestuelles au niveau mondial dans l'interprétation du non verbal. Certains gestes peuvent être mal interprétés dans certaines cultures. Bien comprendre ce langage du corps et des gestes, en plus des autres facteurs, sert à mieux outiller les formateurs dans un milieu interculturel afin d'éviter les incompréhensions et à établir une meilleure communication interculturelle.

2.4 Limites de l'essai

Puisque mon projet consiste à recenser des écrits, je ne pourrai pas utiliser mes observations de terrain dans la rédaction de mon essai alors que je suis dans un contexte professionnel très pertinent au sujet.

Il y a plusieurs sources qui traitent du sujet de la compétence interculturelle et de ses composantes. Par contre, peu parmi eux identifient comment réussir à développer les compétences permettant aux formateurs des adultes de donner des formations dans un cadre interculturel.

En outre, les concepts de l'éducation interculturelle et de la compétence interculturelle sont en changement et évolution continus. Donc, il n'y a pas de théories

validées à leurs sujets, surtout qu'une partie de la compétence interculturelle est reliée à une dimension comportementale et à un savoir-être.

Cependant, mon travail vise à recenser les travaux déjà écrits et à en effectuer une analyse critique permettant de faire le lien entre l'éducation interculturelle, la compétence interculturelle et le formateur des adultes.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Puisque la finalité de mon projet de professionnalisation est la production d'un rapport de lectures, j'utilise la recherche théorique et non pas pratique puisque « la recherche théorique renvoie sur l'axe de l'intentionnalité à la recherche fondamentale caractérisée par l'intention de connaître, comprendre, expliquer les caractéristiques d'un objet d'étude ou d'un phénomène du monde (ici, éducationnel) » (Gohier, 1998, p. 271). Et c'est l'objectif de ma recension des écrits. Donc, ma recherche se basera sur des données théoriques et non pas sur des observations empiriques (Martineau, Simard et Gauthier, 1993).

3.1 La recherche documentaire

La méthodologie adoptée afin d'atteindre mes objectifs est basée sur une recherche documentaire inspirée du Guide de la recherche documentaire de Gagnon et Farley Chevrier (2004) et sur une recension des écrits adaptée du modèle de Jackson (1989).

Dans la recherche documentaire que j'élabore plus loin, j'ai inclus les éléments suggérés par Gagnon et Farley Chevrier (2004), c'est-à-dire; une question de recherche, des mots-clés et différents moyens et moteurs de recherche. Ensuite, j'ai réalisé des résumés des écrits et une grille de lecture, tout en appliquant la méthodologie des recensions intégratives de Jackson (1989) afin d'aboutir à la rédaction de mon rapport puisqu'elle permet, selon Jackson, une recension qui répond aux besoins des chercheurs « intéressés à l'inférence de généralisations sur des problèmes traités par un ensemble

d'études » (p. 11); ce qui correspond au but de mon essai, qui est une recension des écrits aboutissant à la rédaction d'un rapport de lectures.

La recension de Jackson (1989) se décompose en six tâches : 1) Choix des questions et des objectifs de l'étude 2) échantillonnage 3) présentation des études et des résultats 4) analyse des études 5) analyse des résultats 6) rédaction du rapport. La figure suivante explique à quelle étape du processus, j'applique ces tâches.

Méthodologie de recension de Jackson (1989)... 6 tâches

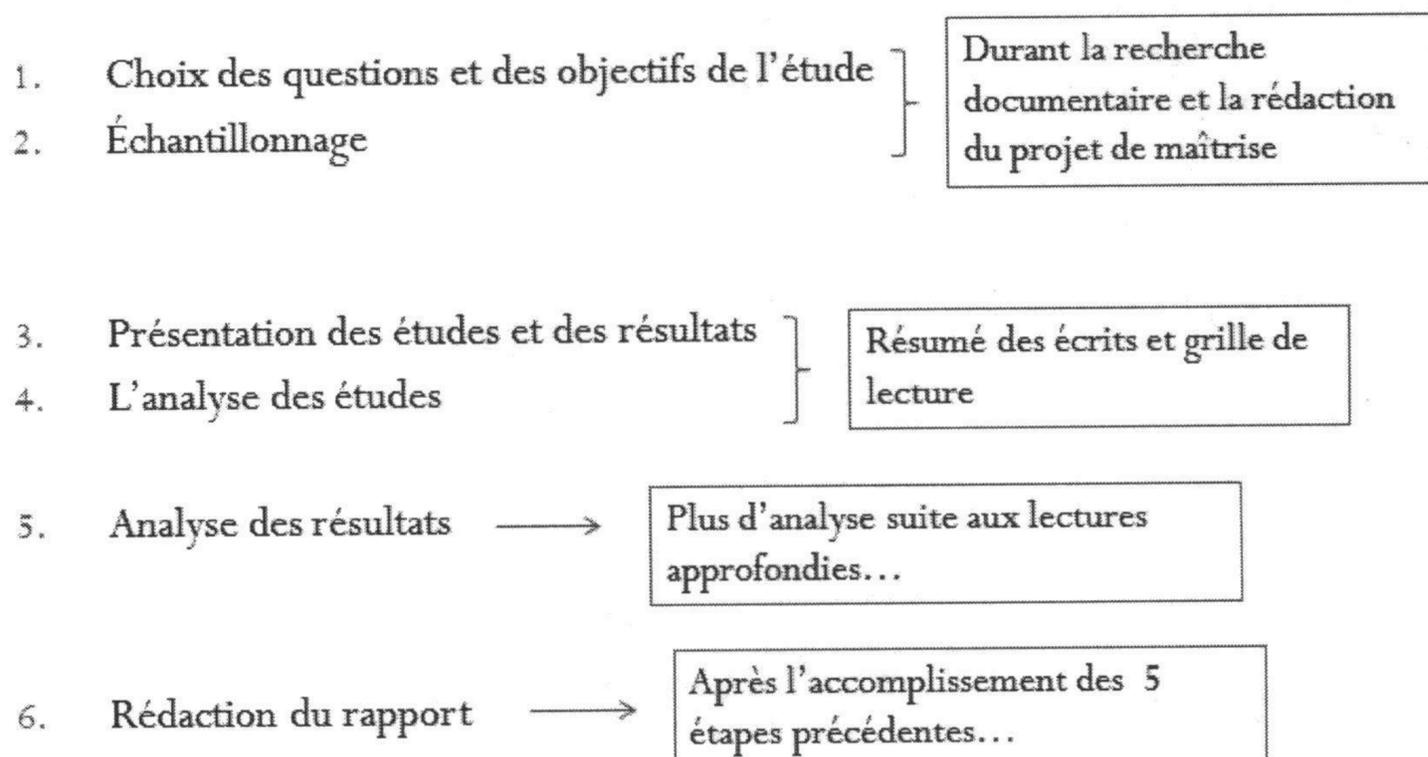


Figure 1 – Méthodologie de recension de Jackson (1989)

3.2 Question de recherche

J'ai d'abord identifié ma question de recherche : Quelles sont les habiletés nécessaires aux formateurs afin de développer une compétence interculturelle leur permettant d'éviter les obstacles culturels dans le cadre d'une formation?

J'ai ensuite cerné les différents concepts et sous concepts de ma problématique : la culture; l'interculturel; l'apprenant adulte; la formation interculturelle; le formateur interculturel; la compétence interculturelle; la communication verbale et non verbale.

3.3 Mots-clés

J'ai identifié les mots-clés de départ et je les ai modifiés au fur et à mesure que la recherche avançait, en profitant des mots suggérés par les moteurs de recherche ou dans les résultats obtenus. Dans le tableau, ci-dessous, j'indique les mots-clés de départ que j'ai utilisés.

Tableau 1 – Mots-clés de recherche

Français	Anglais
Culture	Culture
Multiculturel	Multicultural
Interculturel	Intercultural
Société et multiculturelle	Multicultural AND society
Diversité culturelle ET Québec	Cultural diversity AND Quebec
Apprenant adulte ET culture	Adult learner AND culture
Compétence interculturelle	Intercultural competence

Communication interculturelle	Intercultural communication
Apprentissage ET interculturel	Intercultural AND learning
Enseignement ET interculturel	Multicultural AND teaching
Éducation ET interculturelle	Multicultural AND education
Apprenant ET immigrant	Adult learner AND immigration
Communication non verbale ET enseignement	Nonverbal communication AND teaching
Communication non-verbale ET culture	Nonverbal communication AND culture
Formation ET interculturelle	Intercultural OR Cross-cultural AND training

3.4 Moyens et moteurs de recherche

J'ai utilisé le catalogue en ligne de la bibliothèque de l'UQO (biblio.uqo.ca), le catalogue en ligne de la bibliothèque de la ville de Gatineau, en plus des bases de données ERIC, FRANCIS, ÉRUDIT et le moteur de recherche Google Scholar.

3.5 Recherches additionnelles

J'ai visité les bibliothèques afin de chercher dans les sections concernées ou dans les références qui sont apparues dans le cadre de la recherche en ligne pour des livres traitant de la même problématique.

3.6 Résumé des écrits

Suite à la recherche bibliographique, j'ai retenu les lectures qui paraissaient le plus dans divers résultats de mes recherches et qui étaient souvent cités dans les références des thèses et des ouvrages pertinents. Ensuite, j'ai résumé chacune des

différentes lectures retenues (voir appendice F comme exemple) afin de pouvoir les intégrer dans ma grille de lecture.

3.7 Grille de lecture

Une grille de lecture est proposée, en appendice G, et constitue le résultat de plusieurs lectures effectuées. Suite à la recherche, un résumé des ouvrages retenus a été rédigé pour ensuite les regrouper selon une problématique commune et enfin élaborer une grille de lecture dont les thèmes ont été déjà identifiés et dégagés des concepts de mon cadre conceptuel.

CHAPITRE 4 : ANALYSE CRITIQUE

L'analyse critique permettra d'identifier, en premier lieu, le profil des compétences d'un formateur interculturel en comparant et analysant les divers écrits des auteurs et des différents acteurs dans le domaine de l'éducation tout en soulignant l'importance de la compétence interculturelle. Ensuite, cette analyse mènera à mieux cerner la problématique du développement de la compétence interculturelle incluant ses composantes et les moyens suggérés pour l'atteindre.

4.1 Le profil des compétences d'un formateur interculturel

Afin de bien définir le profil des compétences d'un formateur interculturel, il est nécessaire d'examiner le profil du formateur des adultes en général et connaître les compétences des enseignants reliées à la culture et à l'interculturel. Ensuite, on pourra mieux comprendre le profil de compétences d'un formateur interculturel.

4.1.1 Le profil du formateur des adultes

Pierce, Cheesebrow, et Mathews Braun (2000) ont élaboré un modèle de compétences du formateur, dans la revue de l'Association internationale des formateurs (International Association of Facilitators – IAF), que je traduis³ dans le tableau, ci-dessous. Les énoncés en gras sont particulièrement intéressants au regard des compétences interculturelles.

³ Traduction libre

Tableau 2 – Modèle de compétences du formateur

Modèle de compétences du formateur de Pierce, Cheesebrow et Mathews Braun (2000)					
<i>(A) S'engage dans le développement professionnel</i>	<i>(B) Crée un partenariat et une collaboration</i>	<i>(C) Crée un environnement participatif</i>	<i>(D) Utilise des approches multisensorielles</i>	<i>(E) Orchestre le cheminement du groupe</i>	<i>(F) S'engage à l'intégrité</i>
<p>1. Maintient une base de connaissances en management et développement de groupe, en psychologie et formation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprend les dynamiques de changement • Comprend les théories d'apprentissage 	<p>1. Développe un partenariat professionnel avec les apprenants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clarifie l'engagement mutuel • Promeut les valeurs de la profession 	<p>1. Démonstre des relations interpersonnelles et une communication efficaces</p> <ul style="list-style-type: none"> • Démonstre une communication verbale efficace • Développe une relation avec les apprenants • Pratique une écoute active • Démonstre un bon sens de l'observation et donne une rétroaction aux apprenants 	<p>1. Suscite la créativité et interpelle les différents styles d'apprentissage du groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaît les styles de pensées et d'apprentissage individuels • Communique avec tous les styles • Fait ressortir les styles de tous les participants • Encourage la créativité • Accepte toutes les idées 	<p>1. Guide le groupe avec des méthodes et processus clairs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Établit un contexte clair • Applique une variété de méthodes participatives • Gère les petites et grandes activités du groupe • Connaît les conséquences d'une mauvaise utilisation des méthodes d'animation de groupe 	<p>1. Pose les questions sérieuses à propos de soi et des autres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dévoile les insights profonds d'un groupe • Articule son propre but de • Suscite des questionnements profonds
<p>2. Compare les méthodes de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaît une gamme de 	<p>2. Crée et maintient des relations professionnelles</p>	<p>2. Reconnaît et apprécie la diversité et assure l'inclusion</p>	<p>2. Utilise des processus multisensoriels</p>	<p>2. Facilite la connaissance de soi du groupe</p>	<p>2. Façonne une affirmation profonde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articule la possibilité

<p>processus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distingue le processus des tâches et du contenu 	<ul style="list-style-type: none"> • Conçoit des services coopératifs • Démontre des valeurs d'équipe • Co-animer 	<ul style="list-style-type: none"> • Encourage un regard positif sur les différentes expériences et perceptions des participants • Crée un climat sécuritaire et de confiance • Met en valeur la diversité du groupe • Connait l'impact de la culture 	<ul style="list-style-type: none"> • Évalue les besoins et habiletés sensoriels du groupe • Sélectionne une variété d'approches • Utilise des approches qui répondent le mieux au besoin du groupe • Éveille l'énergie du groupe 	<ul style="list-style-type: none"> • Garde le groupe en action • Reconnaît les tangentes et redirige la tâche • Écoute, questionne et résume pour éliciter le sens du groupe • Aide le groupe à réfléchir à l'expérience 	<p>de transformation dans toute situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Approche les situations avec confiance en soi et affirmation • Définit les limites professionnelles et l'éthique
<p>3. Maintient une attitude professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • s'engage à la formation continue • Pratique la réflexion et l'apprentissage • Participe à un réseau ou organisation de formateurs 	<p>3. Participe à la conception et à la personnalisation des formations pour répondre au besoin du client</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conçoit du matériel personnalisé • Contrôle la qualité du produit • Évalue la satisfaction du client 	<p>3. Résoud les conflits du groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaît le conflit • assure un environnement sécuritaire pour la manifestation du conflit • Gère les comportements et les disputes du groupe • Agit en tant que médiateur 	<p>3. Utilise le temps et l'espace pour soutenir l'activité du groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arrange l'espace pour correspondre à l'objectif de la formation • Planifie et gère efficacement le temps • Sais quand faire bouger le groupe • Gère l'aspect symbolique de la rencontre 	<p>3. Guide le groupe vers un consensus et au résultat désiré</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaît différentes approches pour répondre aux objectifs du groupe • Adapte les méthodes aux changements • Évalue et communique le progrès du groupe • Assiste à la réalisation de la tâche 	<p>3. Croit au potentiel du groupe et veille à l'équité parmi les membres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Honore la sagesse du groupe • Encourage la confiance en la capacité et habiletés des autres • Éloigne les opinions personnelles • Atteint son objectif sans jugement et sans être à la défensive

On remarque que même si la compétence interculturelle n'est pas nommée dans ce modèle, les auteurs reconnaissent l'importance que le formateur soit capable de reconnaître l'impact de la culture sur l'apprentissage des participants et la dynamique du groupe. Ils accordent une importance aussi à la compétence à agir avec la diversité tout en assurant l'inclusion de tous les participants dans un climat sécuritaire et respectueux.

Ils nomment aussi l'importance de s'engager dans le développement professionnel; ce qui, selon moi, devrait inclure le fait de rester à l'affût des mutations sociales et de leurs conséquences dans le domaine de la formation. Donc, ils doivent acquérir des connaissances et des habiletés reliées à l'interculturalisme, qui est de plus en plus dominant dans la société d'aujourd'hui, et dont les répercussions se traduisent dans le domaine de la formation.

Selon le Council on the Continuing Education Unit (CCEU), cité par Marchand (1997), pour assurer une bonne pratique en éducation des adultes, les formateurs doivent être « qualifiés à la fois comme spécialistes en éducation et spécialistes de la matière à enseigner » (p. 157). Donnay et Charlier (1990) proposent un modèle de compétences au formateur professionnel :

« En fonction d'un projet de formation (éducatif) explicité, un formateur professionnel tient compte, de manière délibérée du plus grand nombre possible de paramètres de la situation de formation considérée, les articule de manière critique, (...), envisage différentes possibilités, les met en œuvre dans des situations concrètes, vérifie l'adéquation de son action, la réajuste, l'adapte si c'est nécessaire, tire, plus tard, des leçons de sa pratique » (p. 27).

On peut alors conclure que le formateur des adultes doit être un professionnel en éducation qui connaît plusieurs techniques en enseignement ainsi que les différents styles d'apprentissage. Ce professionnalisme doit être complété par les connaissances adéquates de la matière enseignée et de la capacité de gérer un groupe tout en créant un climat de travail sécurisant et respectueux. Pour ce faire, le formateur doit comprendre la réalité de l'apprenant adulte et prendre en considération tout ce qui façonne son apprentissage. Donc, il doit manifester de l'ouverture d'esprit et du respect pour accepter et comprendre les différences et adopter une posture réflexive lui permettant de modifier ses comportements pour réussir à atteindre ses objectifs de formation.

En étant capable de tirer des leçons de sa pratique, un formateur à mon avis, devrait toujours effectuer une introspection et analyser ses actions et réactions ainsi que celles de ses apprenants afin de pouvoir améliorer sa pratique et évaluer les éléments de réussite et d'échec ainsi que leurs causes. En appliquant ce processus dans le cadre d'une formation des adultes où les apprenants sont d'origines diverses, il pourra acquérir des connaissances interculturelles et des habiletés qui y sont reliées ou au moins obtenir des pistes de recherche.

4.1.2 Les compétences des enseignants reliées à la culture et à l'interculturel

Dans son document intitulé *La formation à l'enseignement*, le ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (2001) discute de l'évolution de la pratique de l'enseignement et définit les douze compétences professionnelles (voir Appendice H) requises à la pratique des enseignants et futurs enseignants. Dans cette section, je retiens

les compétences qui font référence aux connaissances et compétences culturelles et interculturelles.

La première compétence est « Agir en tant que professionnel ou professionnelle héritier, critique, et interprète d'objets et de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions ». Le MEQ précise que cette compétence permet au futur enseignant de comprendre sa culture et ses limites ainsi de pouvoir créer des liens avec les objectifs d'apprentissage et la culture des élèves.

La douzième compétence est reliée à l'éthique et articulée de la façon suivante : « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ». En expliquant les composantes de cette compétence, le MEQ (2001, p. 159) soulève l'importance que l'enseignant soit capable de « discerner les valeurs en jeu dans ses interventions », de « mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique » et « d'éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues ».

On remarque alors que l'importance de respecter la diversité interculturelle est de plus en plus dominante dans les rapports et les écrits. Donc, une compétence supplémentaire doit être acquise par les enseignants et les futurs enseignants afin de pouvoir exercer leur métier d'une façon appropriée et adéquate à la réalité de la société d'aujourd'hui.

En dépit de ces efforts effectués par le ministère de l'Éducation du Québec, les principaux acteurs dans les domaines éducatif et social, n'ont pas trouvé ces douze compétences suffisantes pour pouvoir bien répondre aux besoins des classes

interculturelles. Ils insistent tous sur la nécessité de développer une treizième compétence directement liée à l'éducation interculturelle.

Selon l'Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité [OFDE] (2014), le groupe de travail du CEETUM, dirigé par Maryse Potvin poursuit le travail et l'organisation des sommets annuels concernant la treizième compétence. Les efforts sont consacrés afin de déterminer la nécessité d'ajouter cette treizième compétence ou de seulement intégrer des composantes reliées à des compétences interculturelles et inclusives en éducation aux douze compétences déjà établies.

Dans son rapport intitulé *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés*, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec exige (2012) « que le MELS, dans son document *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles* (MEQ, 2001), ajoute aux douze compétences professionnelles dont l'acquisition par les futurs enseignants est jugée prioritaire une treizième compétence renvoyant à la capacité de s'engager dans une démarche d'ouverture à la diversité par le moyen d'une approche antiraciste et interculturelle » (p. 68).

Fleury (2009, p. 131-135) discute de la nécessité d'ajouter aux compétences des enseignants la compétence en intégration interculturelle à laquelle il attribue huit composantes : 1) gérer une classe hétérogène de façon à favoriser l'intégration de chaque élève 2) soutenir l'apprentissage du français dans toutes les activités scolaires et pour l'ensemble des élèves 3) connaître et respecter la diversité du tissu social québécois par une prise de conscience et une connaissance des différences ethniques, linguistiques,

culturelles, religieuses, économiques ou autres 4) développer une capacité de décentration culturelle par une réflexion sur sa propre identité culturelle et sur ses connaissances d'autres cultures 5) agir de façon éthique et responsable dans les rapports à l'altérité 6) prendre connaissance des ressources culturelles des élèves et de leur milieu socioéconomique et utiliser ces ressources dans les activités scolaires 7) développer chez les élèves une ouverture et un respect de la diversité culturelle par la maîtrise et l'utilisation d'éléments d'éducation interculturelle 8) communiquer et agir en collaboration avec une communauté hétérogène.

Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement évoque dans son rapport annuel de gestion 2012-2013, la pertinence d'une treizième compétence reliée à l'éducation interculturelle.

Toussaint et Fortier (2002) proposent au ministère de l'Éducation du Québec l'ajout d'une treizième compétence. Ils la nomment : « Compétence interculturelle » et lui accordent cinq composantes et sept critères. Ces composantes et critères se résument par la bonne connaissance et la compréhension des différents groupes culturels au Québec, l'intégration de dimensions interculturelles dans l'enseignement en tenant compte des particularités culturelles, l'encouragement à des échanges culturels par le biais de favoriser le développement de la culture générale en histoire et géographie des groupes culturels au Québec, la connaissance de l'histoire et des concepts des grandes religions ainsi que de sa propre culture et l'utilisation de différents moyens afin de promouvoir la culture commune du pays.

Au-delà du respect de la diversité, on ressent à travers les composantes et les critères de la treizième compétence suggérés par les différents auteurs présentés ci-dessus, un appel à connaître les autres cultures et à réfléchir à sa propre culture et valeurs. On remarque aussi une invitation à communiquer efficacement avec les apprenants de différentes cultures tout en intégrant des méthodes d'enseignement qui interpellent la diversité présente.

Par contre, malgré la description élaborée de cette compétence, de ses éléments et de leur manifestation dans le cadre pédagogique ou de formation, les différents acteurs ne discutent pas des prérequis pour acquérir cette compétence interculturelle. Donc, comment garantir que les enseignants déjà en poste puissent l'acquérir ou même qu'ils acceptent d'admettre avoir des lacunes à ce niveau? La problématique de cette compétence ne serait peut-être pas seulement la définition de ses composantes et leur inclusion dans les politiques et les règlements, mais plutôt la réussite du travail de sensibilisation et de formation des formateurs et des enseignants. Donc, la question qui se pose est comment mesurer cette compétence et déterminer si les efforts pour son intégration sont réussis? Il est aussi lieu de se demander si tout le personnel éducatif pourra suivre les initiatives prises dans ce domaine.

4.1.3 Le profil d'un formateur interculturel

Sheehy, Naughtan et O'Regan (2007) décrivent le rôle d'un formateur interculturel par des attributs comme la confiance, la compétence et l'engagement. Ils déterminent quatre éléments principaux pour un formateur interculturel : la théorie, les

habiletés, l'exploration et le soi. La théorie, étant un éventail de concepts, d'informations et d'idées concernant l'ethnicité, la communication, etc., permet une meilleure animation d'ateliers interculturels. Cette théorie devrait être complétée par une connaissance et un savoir-faire des habiletés incluant techniques, processus, méthodes, outils et stratégies nécessaires pour diriger une interaction efficace parmi les apprenants. Le formateur interculturel doit explorer les travaux effectués par d'autres formateurs ainsi que ses propres expériences, les écrits dans son domaine, les études de cas et identifier les modèles et tendances ainsi que les pratiques considérées comme des atouts. Enfin, en parlant du concept de soi, Sheehy, Naughtan et O'Regan (2007) évoquent l'idée d'autoréflexivité qui est centrale dans le rôle d'un formateur interculturel puisqu'elle permet une meilleure exploration et connaissance de son identité, de ses propres croyances, perceptions et valeurs, permettant ainsi l'induction d'une telle réflexivité à ses apprenants. D'ailleurs l'importance de la pratique réflexive et de l'image identitaire dans la fonction des formateurs en général a été abordée par plusieurs auteurs incluant Donnay et Charlier (2008), Boucher et Bouchard (1997) et Legault (2004).

Bennett (2011) considère que le formateur interculturel doit posséder l'habileté à communiquer clairement et d'une façon culturellement appropriée sans émettre des jugements à l'égard de ses apprenants: Il doit aussi avoir une bonne connaissance de sa propre culture ainsi que de la culture et les valeurs de ses apprenants afin de développer des cadres de référence lui permettant d'analyser et d'interpréter différentes situations culturelles qui surgissent durant une formation. Le formateur doit aussi savoir varier ses

méthodes d'enseignement, interpréter le non-verbal d'une manière culturellement appropriée et faire preuve d'un bon sens de jugement face aux différentes situations vécues.

On remarque que même si les deux profils présentés, celui de Sheehan, Naughton et O'Regan (2007) et celui de Bennett (2011), sont exposés différemment, les éléments principaux tels que la bonne compréhension de soi et de sa propre culture, l'ouverture, des connaissances et de l'information aux sujets culturels et interculturels, la bonne pratique du rôle de formateur, etc., sont partagés par ces différents chercheurs. Par contre, il est crucial de souligner que ces deux profils requièrent un niveau de conscience et de compréhension de soi et du monde très élevé, voir difficile à atteindre; ce qui pourrait rendre le défi d'acquérir les habiletés requises pour être un bon formateur en milieu interculturel encore plus difficile.

Les compétences abordées ci-dessus ainsi que le profil requis pour un formateur aux adultes, nous amènent à explorer comment devenir compétent sur le plan interculturel; en conséquence à découvrir comment développer une compétence interculturelle.

4.2 Le développement de la compétence interculturelle

Afin de bien explorer le développement de la compétence interculturelle, il est important de souligner le passage de la culture à l'apprentissage interculturel qui est crucial et qui dépend de la compétence interculturelle. Ce qui implique la nécessité de

bien saisir le concept de la compétence interculturelle et de ses composantes pour ensuite identifier des moyens menant à son développement.

4.2.1 De la culture à l'apprentissage interculturel

En se basant sur le fait que la culture est construite et non innée, le processus d'apprentissage culturel semble possible grâce à l'interaction des cultures. Cette interaction engendre une modification des comportements culturels des individus confrontés à d'autres cultures. Selon Hofstede (1991), la culture est la programmation collective du cerveau qui distingue les membres d'un groupe ou d'une catégorie de personnes. La culture est héritée et dérive de l'environnement social et non des gènes et c'est pour cela qu'elle devrait être différenciée de la nature humaine. Les programmations mentales varient avec les environnements sociaux dans lesquels elles ont été apprises. Donc, la culture est à la fois héritée et construite. Abdallah-Preteille (2011) reconnaît aussi que la culture est dynamique et a une fonction d'adaptation aux différents environnements.

D'ailleurs, si on reprend le modèle de Bennett (1986) expliquant le passage de l'étape de l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme, on comprend que l'interaction entre les cultures permet un apprentissage interculturel menant à une appropriation de traits culturels provenant d'une autre culture que la nôtre. Ce modèle trace le cheminement réussi d'une personne dans une situation interculturelle afin d'acquérir une sensibilité interculturelle:

1. La dénégation : à cette étape, la personne n'a aucune connaissance de l'autre culture, et pense en terme de stéréotypes des personnes provenant d'autres cultures.
2. La défense : la personne adopte une attitude défensive envers les personnes provenant d'autres cultures et pense que sa culture est supérieure.
3. La minimisation : la personne se sent menacée par la différence mais atténue ce sentiment d'insécurité en ayant l'attitude qu'on est tous pareils finalement.
4. L'acceptation : à cette étape, la personne accepte que sa culture en est une parmi d'autres et que la différence est un fait de la vie.
5. L'adaptation : cette étape consiste à sortir de la façon de voir qui correspond à sa culture et à adopter une autre façon de voir le monde.

Afin d'arriver à l'étape, ci-dessous :

6. L'intégration : la personne commence à se familiariser avec différentes cultures et même à absorber certains de leurs aspects pour les intégrer à son identité. Elle commence aussi à acquérir la capacité d'analyser une attitude de différents points de vue culturels.

L'étape de l'intégration implique que la personne, ou plus précisément le formateur, soit rendu à l'étape la plus avancée de l'ethnorelativité. Ce passage à l'ethnorelativité démontre que la culture n'est pas statique mais peut évoluer et être adaptée. Il prouve également qu'une personne est capable de cheminer dans un contexte interculturel afin d'atteindre une compétence interculturelle.

Par contre, pour acquérir cette sensibilité interculturelle et cheminer à travers ces étapes, la personne doit être souvent confrontée à des situations qui créent des malaises et déclenchent ce type de processus. Dans le cas d'un formateur, il faut donc avoir souvent des rapports avec des personnes provenant d'autres cultures et manifester une posture réflexive et analytique afin d'en tirer des apprentissages. Toutefois, durant les premières phases, il faut se baser sur les compétences des enseignants, présentés dans la section 4.1.2, pour maintenir son professionnalisme en respectant ses apprenants et en s'assurant de les inclure dans le déroulement des cours.

4.2.2 La compétence interculturelle et ses composantes.

Deardoff (2009) présente un modèle de la compétence interculturelle qui évolue d'un niveau personnel à un niveau interactionnel. Ce modèle suggère que sur le plan personnel, les attitudes requises sont le respect (des autres cultures et de la diversité), l'ouverture (à l'apprentissage interculturel sans juger), la curiosité et la découverte. Ces attitudes devraient être complétées par une connaissance et une compréhension de sa propre culture, du concept de la culture incluant contexte, rôle, impact de la culture et d'autres visions du monde et de la connaissance sociolinguistique. Cette connaissance et cette compréhension se complètent par des aptitudes à écouter, observer et interpréter et à analyser, évaluer et rapporter. Une fois ces connaissances acquises et aptitudes développées, le résultat interne désiré est l'acquisition d'un cadre de référence. On parle donc, d'une adaptabilité à différents styles de communication et de comportements, d'un ajustement à un nouvel environnement culturel, d'une flexibilité à choisir et utiliser un

style de communication et de comportements appropriés. Cela inclut une flexibilité cognitive, un regard ethnorelatif et de l'empathie. À cette étape, l'interaction appropriée débute et le résultat externe désiré est la capacité de se comporter et communiquer d'une manière efficace et appropriée en se basant sur la connaissance interculturelle et sur les aptitudes et les attitudes nécessaires afin d'atteindre les objectifs voulus. Donc, selon Deardoff, l'atteinte de la compétence interculturelle dépend du degré des attitudes, de connaissances et des aptitudes, préalablement mentionnés, que la personne possède ou a acquis.

Bennett & Bennett (2004) parlent de trois dimensions ou composantes de la compétence interculturelle : la dimension cognitive, la dimension comportementale et la dimension affective. La dimension cognitive inclut la connaissance des cultures spécifiques et des cadres culturels ainsi qu'une conscience développée de sa propre culture et des processus de développement et d'adaptation culturels. La dimension comportementale inclut l'habileté à l'écoute, à la collecte d'information, à l'observation, à l'adaptation, à l'empathie et à la résolution de problème. Quant à la dimension affective, elle comporte, entre autres, l'ouverture d'esprit, la tolérance, la flexibilité, la curiosité, la flexibilité cognitive et l'attitude de non-jugement.

On peut donc remarquer que Deardoff (2009) et Bennett & Bennett (2004) considèrent la connaissance d'éléments culturels, les attitudes d'ouverture et les capacités à écouter et communiquer comme composantes essentielles de la compétence interculturelle.

D'ailleurs, Dirks (1995, cité par Bartel-Radic, 2009) attribue aussi trois composantes à la compétence interculturelle. Ces composantes sont : 1) la composante cognitive qui comporte la connaissance des différentes coutumes et cultures et des différences dans la communication verbale et non-verbale; 2) la composante émotionnelle/psychologique qui inclut une connaissance de soi et l'empathie; 3) la composante sociale, qui inclut, entre autres, l'écoute active et l'engagement.

Selon le ministère des Affaires étrangères, Commerce et Développement Canada (2001), la personne qui est efficace sur le plan interculturel possède trois habiletés majeures, dont l'habileté à communiquer avec les personnes d'une autre culture avec respect tout en promouvant un milieu de travail coopératif et productif permettant l'atteinte des objectifs, la capacité d'adapter ses compétences professionnelles et la capacité de s'ajuster pour bien s'intégrer dans le pays d'accueil. Les deux premières habiletés s'appliquent aux personnes travaillant dans n'importe quelle situation interculturelle alors que la troisième est spécifique à un voyage à l'international. Le ministère attribue neuf qualités au profil de la personne qui est efficace sur le plan interculturel, étant : la capacité d'adaptation, l'attitude de modestie et de respect, la compréhension du concept de la culture, la connaissance du pays d'accueil et de sa culture, la compétence à créer des relations, la connaissance de soi, la communication interculturelle et le sens de l'organisation.

Ainsi, les mêmes composantes de la compétence interculturelle sont répétées par les différents auteurs cités, même si chacun les a regroupées selon son propre modèle ou sa propre vision.

On remarque que les quatre références choisies, accordent une dimension sociale ou comportementale à la compétence interculturelle, donc une grande importance à la communication. Ils lui attribuent aussi une dimension cognitive ou reliée aux connaissances permettant l'acquisition d'un nouveau repère d'informations et un développement professionnel continu. En plus, on constate l'omniprésence et l'importance d'une dimension affective ou émotionnelle dans la compétence interculturelle, ce qui est un aspect plus ou moins difficile à mesurer, à déterminer et à acquérir.

Le tableau, ci-dessous, résume ces composantes.

Tableau 3 – Composantes de la compétence interculturelle (en résumé)

		Composantes de la compétence interculturelle (en résumé)	
Auteurs	Deardoff (2009)	1) Attitudes 2) Connaissances 3) Aptitudes	Résultats aux niveaux personnel et interactionnel
	Bennett & Bennett (2004)	Trois dimensions : 1) Dimension cognitive 2) Dimension comportementale 3) Dimension affective	
	Dirks (1995)	Trois composantes : 1) Composante cognitive 2) Composante émotionnelle/psychologique 3) Composante sociale	
	Ministère des Affaires étrangères, Commerce et Développement Canada (2001)	Trois habiletés majeures : 1) Habileté à communiquer avec les personnes d'une autre culture avec respect tout en promouvant un milieu de travail coopératif et productif permettant l'atteinte des objectifs, 2) Capacité d'adapter ses compétences professionnelles 3) Capacité de s'ajuster pour bien s'intégrer dans le pays d'accueil (ne s'applique pas dans le cadre de ce travail)	

4.2.3 Méthodes pour le développement de la compétence interculturelle

Tel que discuté dans les parties précédentes de ce travail et en se basant sur le modèle de l'ethnorelativisme de Bennett, de la définition de la culture de Hofstede et d'Abdallah-Preteille, la compétence culturelle peut être développée.

Ouellet (2001) considère que la cohésion sociale, l'acceptation de la diversité culturelle, l'équité et l'égalité et la participation critique à la vie et à la délibération démocratique sont fondamentales au projet de l'éducation interculturelle. Il propose donc l'utilisation de la stratégie de l'apprentissage en coopération et l'instruction complexe en s'inspirant de Cohen (2001 : citée par Ouellet, 2001). Cette méthode repose sur des approches socioconstructivistes et vise à répandre l'égalité dans la classe en favorisant l'interaction et en équilibrant le statut des élèves. Les élèves sont alors responsables de leur apprentissage et celui de leurs co-équipiers et travaillent dans des groupes hétérogènes. Selon Ouellet (2001) :

« [...] un programme cohérent de formation interculturelle des éducateurs doit fournir des outils conceptuels pour analyser les grandes transformations qui bouleversent les sociétés contemporaines et l'impact de ces transformations sur l'équilibre de ces quatre préoccupations. Un tel programme doit également fournir aux éducateurs la possibilité de développer des compétences spécifiques pour l'utilisation efficace des stratégies de l'apprentissage en coopération et de l'instruction complexe qui leur permettent d'incarner ces valeurs [...] » (p. 1)

Dans le cadre d'une formation interculturelle, selon Fowler and Blohm (2004), il faut prendre en considération les différentes préférences des apprenants quant à leur style cognitif, style d'apprentissage et style de communication. Donc, la formation doit tenir compte de comment chaque individu tire l'information de son milieu de vie, l'organise et l'utilise; c'est-à-dire de son style cognitif qui peut varier d'abstraction faible à abstraction élevée. Pour l'apprentissage, ils présentent le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb composés des quatre styles d'apprentissage suivants : 1) l'expérience concrète (en s'impliquant dans une expérience), 2) l'observation réflexive (en réfléchissant sur une expérience), 3) la conceptualisation abstraite (en créant des

concepts à partir des observations) et 4) l'expérimentation active (en expérimentant des théories) afin de s'assurer que tous les styles d'apprentissage y trouvent leur compte. Le formateur doit savoir aussi s'adresser à ses apprenants avec le style de communication approprié; certaines cultures et personnes préfèrent le style de communication directe alors que d'autres favorisent une communication indirecte. Enfin, dans une formation interculturelle, il faut aussi prendre en compte trois éléments majeurs : les résultats désirés, l'information concernant le participant (l'évaluation de ses besoins, ses normes culturelles, ses préférences personnelles) et les facteurs situationnels (temps alloué, budget, lieu des participants et les compétences du formateur).

Sheehy, Naughton et O'Regan (2007) discutent de leur adoption de leur propre zone d'intervention dans une formation interculturelle. Ils la nomment Zone 3 puisqu'elle se situe entre deux autres zones, la première étant structurelle et la deuxième psychoculturelle. La première zone est basée sur une approche structurelle qui prend en considération la façon dont l'organisation de la société va modeler les relations humaines tandis que la deuxième est basée sur une approche psychoculturelle qui met l'accent sur l'individu et la façon dont il comprend la vie. Pour être capable de bien réussir dans une formation interculturelle, le formateur devrait facilement évoluer entre ces trois zones, donc amener son groupe à explorer les différents systèmes, structures et idéologies des différentes cultures et en même temps à comprendre les différentes attitudes, histoires et manières de voir les relations interculturelles de chacun. Ensuite, les auteurs ajoutent les dimensions locale, régionale, nationale et globale à leurs trois zones, qui permettent une meilleure compréhension des participants. Le tout, tel que

présenté dans les figures, ci-dessous, permet une meilleure compréhension des individus participant à une formation interculturelle.

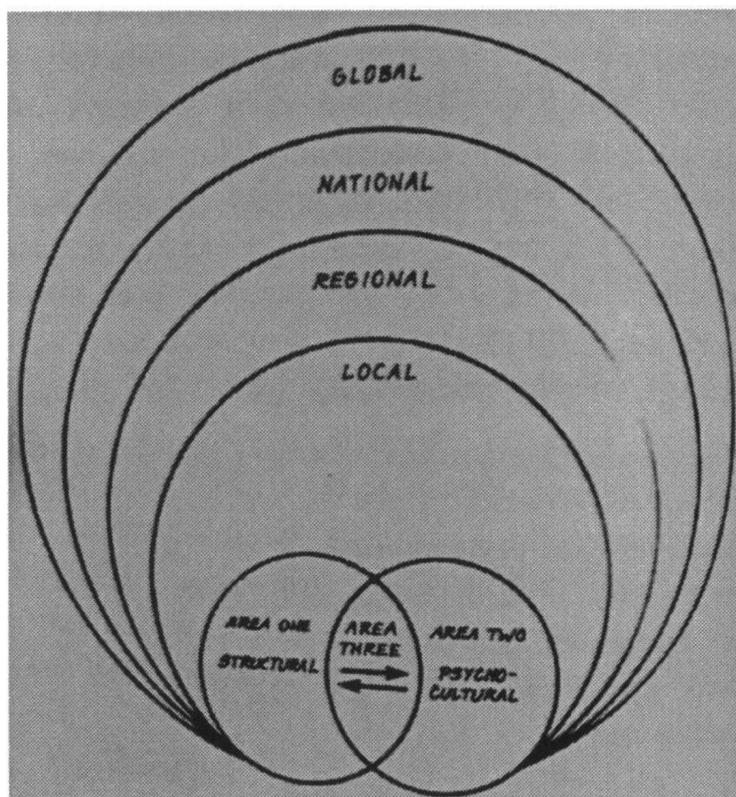


Figure 2 – Zones et dimensions d'intervention de Sheehy, Naughton and O'Regan (2007)

Ce modèle montre non seulement comment utiliser des techniques de formation, mais incite au dialogue entre les différents acteurs de la formation. Il invite à une meilleure compréhension de l'autre personne, de son parcours et de son contexte de vie l'emmenant à être là où elle est présentement.

Rakotomena (2005) parle de l'importance des formations interculturelles afin de développer les connaissances interculturelles et présente, dans le schéma ci-dessous, les niveaux de formation de Black et Mendenhall (1989). Elle explique que ce modèle de Black et Mendenhall vient compléter le modèle de Gudykunst (1984) impliquant le style d'apprentissage et le contenu. On peut en tirer l'importance de l'apprentissage interculturel en utilisant des méthodes de formation variées dont 1) l'académique, donc

des informations obtenues à travers des lectures ou des séances d'information, 2) l'analytique, donc par le biais d'analyse d'études de cas et de formations linguistiques ou culturelles et 3) la formation par expérience donc participative, c'est-à-dire, en vivant des situations réelles ou des simulations incluant des jeux de rôle et des séjours à l'étranger. On remarque, d'après le schéma ci-dessous, le haut niveau d'efficacité de cette dernière.

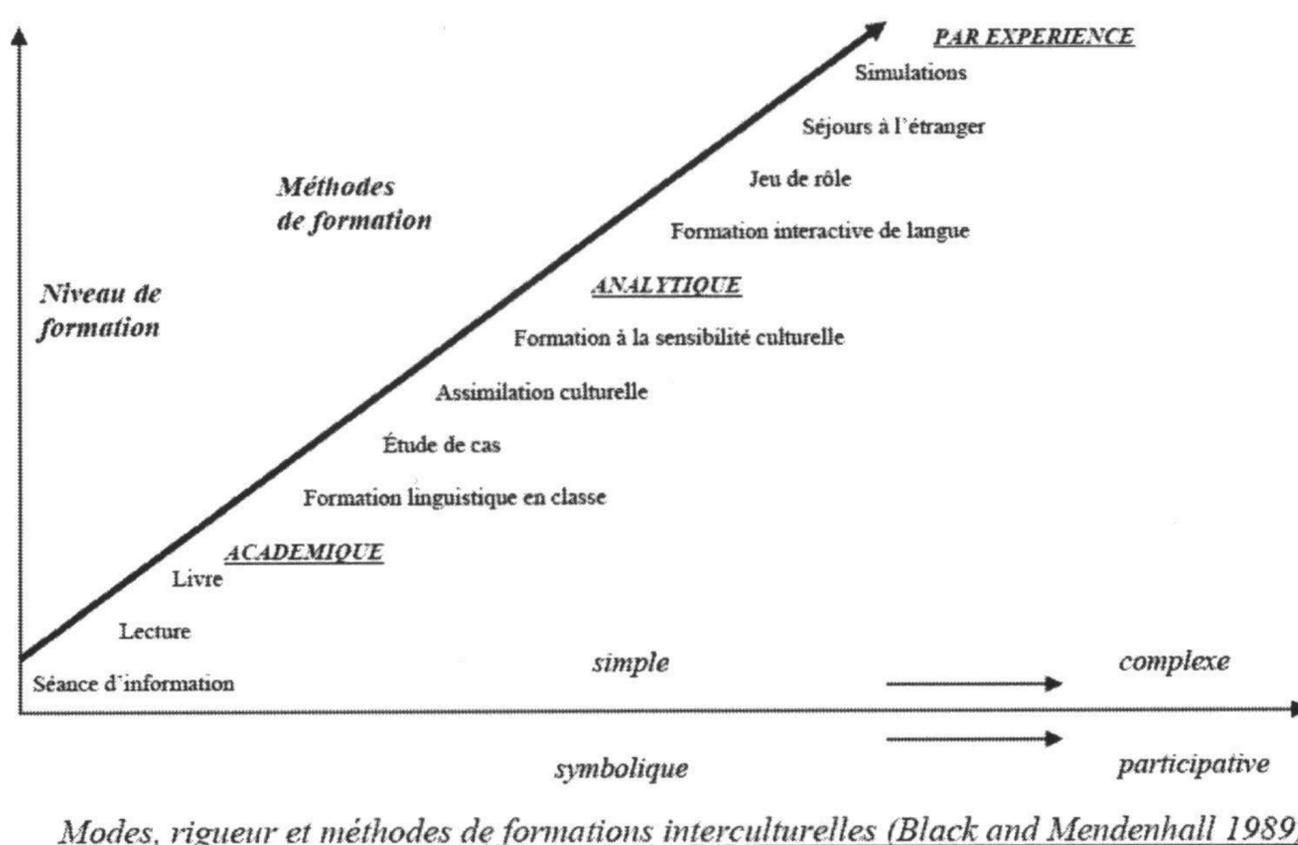


Figure 3 – Niveaux de formation de Black et Mendenhall présentés par Rakotomena (2005)

Fowler et Blohm (2004) introduisent différentes catégories de méthodes de formation interculturelle, dont 1) la méthode cognitive incluant conférences, documents

écrits, matériaux informatiques, films, études de cas et incidents critiques, 2) la méthode active qui comporte des jeux de rôles, jeux de simulation et des exercices interculturels, et 3) la méthode interculturelle, qui est consacrée à l'apprentissage culturel et comporte analyse et dialogues interculturels. Gélinas-Proulx (2014) présente un inventaire de ces méthodes en formation interculturelle sous forme de tableau (Appendice I). Elle présente aussi les résultats attendus par l'utilisation de chacune des méthodes en termes d'attitudes, de connaissances et d'habiletés. Ce tableau montre qu'une variété de méthodes pourraient être sélectionnées et utilisées afin d'aboutir à un apprentissage interculturel; tout dépendamment du style d'apprentissage des apprenants ainsi que des résultats convoités.

L'idée de formation par le dialogue interculturel abordée par Fowler et Blohm (2004) semble être appliquée avec succès dans des modules d'éducation interculturelle avec certaines variantes. Steinbach (2012) présente des expériences pédagogiques et des modèles de cours en éducation interculturelle introduits par son université aux futurs enseignants. Elle constate que le premier cours en 2006 n'a pas été apprécié par les étudiants. Par contre en 2007, une série d'activités pédagogiques a été ajoutée au cours et les étudiants ont surtout apprécié les activités d'échange avec des étudiants en francisation et les témoignages. Steinbach constate :

« En créant un espace sécuritaire pour promouvoir l'apprentissage émotif et affectif et en offrant la possibilité de transformation personnelle significative à travers des rencontres authentiques avec des adultes d'origine immigrante, les changements dans nos interventions pédagogiques ont encouragé le développement d'un tempérament herméneutique dans les perspectives interculturelles des futurs enseignants ». (p. 166)

Berney (1995 : cité par Gélinas-Proulx, 2014), en se basant sur des études de terrain, considère qu'une expérience d'apprentissage sur le terrain permet aux participants de percevoir des diversités culturelles et de développer des compétences adéquates. Il considère cette méthode plus efficace qu'un cours donné en classe.

Plusieurs méthodes de formation interculturelle sont présentées et suggérées, ci-dessus. La majorité de ces méthodes conseillent l'adaptation et la diversification des stratégies d'enseignement selon le style d'apprentissage des apprenants. Mais on peut aussi conclure qu'en général, les méthodes qui semblent être les plus efficaces sont celles qui incluent une interaction, un dialogue et une expérience de terrain; certainement, le tout basé sur des éléments théoriques bien fondés.

La résistance envers l'éducation interculturelle rencontrée par Steinbach en 2006, confirme que certaines personnes auraient beaucoup plus de difficultés à devenir compétents au niveau interculturel puisque le niveau de conscience, d'ouverture et d'introspection n'est pas le même chez tous les individus. En plus, ça démontre la nécessité d'être confronté à des situations interculturelles et d'admettre nos lacunes afin de pouvoir accéder à l'ethnorelativité de Bennett (1986).

CHAPITRE 5 : BILAN DES APPRENTISSAGES

Le programme de maîtrise en éducation et la rédaction du présent essai, m'ont permis d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques qui me permettent d'améliorer ma pratique professionnelle et sans doute mes aptitudes à la recherche scientifique et académique.

5.1 L'apport des cours

Les cours ainsi que les présentations et discussions effectuées en classe et avec mon tuteur concernant mon projet d'essai et mon essai m'ont permis de mieux identifier, cerner et articuler la problématique de mon projet. Ils m'ont aidée à acquérir des outils, des théories et différentes méthodologies de recherche et de compilation de résultats de recherche en général et dans le domaine de l'éducation en particulier. Puisqu'un projet de professionnalisation nécessite une démarche professionnelle, ces activités m'ont appuyée dans ce domaine en me fournissant des méthodes de recherche permettant la résolution de problèmes selon les critères d'une démarche scientifique.

5.2 L'apport de la recherche et des rencontres avec mon tuteur

Les recherches que j'ai effectuées m'ont permis d'approfondir ma compréhension de mon sujet de recherche. J'ai réalisé que la problématique que j'ai présentée est d'une plus grande envergure que je ne m'y attendais et à chaque fois que j'avançais dans mon travail, je découvrais un élément sous-jacent, qui m'obligeait à entreprendre des recherches supplémentaires. Donc, grâce aux recherches et aux discussions avec mon tuteur, j'ai réévalué et filtré mes idées et bonifié le contenu de mon projet. En plus, j'ai appris à mieux cerner le problème à partir duquel mon projet

de perfectionnement a été énoncé et à mieux articuler ma problématique ainsi que mes objectifs d'apprentissage.

5.3 L'apport du travail final

Le travail final m'a permis d'atteindre les objectifs de mon essai, donc d'identifier les habiletés nécessaires au développement des compétences permettant aux formateurs d'adultes de travailler dans un milieu interculturel, d'explorer l'impact de l'interculturalisme sur les différents acteurs d'une formation, d'identifier et de décrire le profil et les compétences du formateur des adultes travaillant dans un milieu interculturel et de répertorier les composantes de la compétence interculturelle et des moyens pour la développer. Cette atteinte des objectifs est démontrée surtout dans l'élaboration du chapitre 4 et à travers ses différentes sections.

En plus, sans le tableau ci-dessous, les apprentissages effectués durant tout le cheminement qui a abouti à l'élaboration du présent essai, sont regroupés en trois catégories, étant 1) Savoir 2) Savoir-faire et 3) Savoir-être.

Tableau 4 – Les trois savoirs

Savoir	Savoir-faire	Savoir-être
Suite aux résultats de la recherche et de la rédaction		
<ul style="list-style-type: none"> • Mesures en matière d'éducation interculturelle • Enjeux de l'interculturel au niveau international et national ainsi que ses implications dans le domaine de l'éducation • Concepts, recherches, théories et pratiques à l'éducation interculturelle • Connaissance des différentes formations interculturelles données aux universités ou dans certains organismes • Profil d'un formateur interculturel efficace • Différentes composantes de la compétence interculturelle • Méthodes et techniques de formation permettant le développement de la compétence interculturelle • Ateliers intéressants à appliquer 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquérir le matériel, les techniques et les ressources en formation interculturelle nécessaires afin de pouvoir créer des tests et des outils visant à utiliser dans ma pratique professionnelle • Transmettre les savoirs acquis à mon équipe de travail • Identifier les grandes lignes d'un nouveau projet à entreprendre en utilisant les connaissances acquises et les découvertes professionnelles; donc, la création d'une formation interculturelle • Intégrer les résultats de ma recherche à ma pratique professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouverture d'esprit puisque c'est une attitude requise dans le profil du formateur interculturel • Curiosité intellectuelle pour connaître l'autre et sa culture et en plus pour faire des recherches supplémentaires • Être toujours objective et professionnelle en prenant compte des changements difficiles que les gens du pays/culture d'accueil doivent faire afin de s'adapter aux groupes minoritaires • Réflexivité : les lectures m'ont poussée à réfléchir à des situations que j'ai vécues et à améliorer mes comportements
Suite à la démarche et au cheminement académique		
<ul style="list-style-type: none"> • Principes d'une démarche scientifique • Différents types de recherche • Étapes et fondements de la conception et de l'élaboration d'un projet de développement professionnel • Stratégies de recension des écrits, de collecte de données et de création de fiches de lectures • Style de rédaction et de mise en page d'un projet de deuxième cycle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Effectuer une recherche bibliographique • Élaborer un projet de développement professionnel • Identifier les objectifs d'apprentissage et les méthodologies pour les acquérir • Utiliser des données sociodémographiques et scientifiques • Sélectionner les ressources à retenir et résumer les ouvrages • Créer une grille de lecture 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir quand arrêter de chercher, • Patience à chercher et à faire la mise en page • Minutie à appliquer les normes de rédaction acquises • Esprit d'analyse et de synthèse • Habileté à vulgariser l'information tout en restant fidèle au sens

5.4 Transfert dans ma pratique professionnelle

Tout le travail entrepris durant le processus d'élaboration de mon projet de professionnalisation autant du point de vue de la recherche, de l'analyse, de la synthèse que de la rédaction, m'a amené à une réflexion approfondie au sujet de ma situation et pratique professionnelles. Il m'a fourni les connaissances pertinentes pour pouvoir mieux définir ma propre identité en tant que formatrice auprès des adultes dans un milieu interculturel. En même temps, j'ai approfondi mes connaissances théoriques à propos des caractéristiques de l'apprenant adulte et comment la culture peut affecter son apprentissage. Pour ce faire, je me suis surtout basée sur le modèle de Sheehan, Naughton et O'Regan (2007) incluant les différentes zones et dimensions qui puissent affecter l'apprentissage, et les défis à surmonter au sein d'une formation composée d'apprenants et formateurs de différentes cultures dont les valeurs sont différentes.

À travers les résultats de mes recherches, je me suis aussi familiarisée avec plusieurs concepts reliés à la formation interculturelle, à la compétence interculturelle et aux aptitudes requises pour un formateur œuvrant dans un milieu interculturel surtout à travers les écrits de Bennett (1998 et 2004), Deardoff (2009), Sheehy, Naughtan et O'Regan (2007). Ces auteurs, proposent entre autres, de se familiariser avec la culture des apprenants. Donc, j'ai commencé à appliquer certaines notions durant les ateliers que j'anime; par exemple, je fais très attention durant mon interaction avec mes apprenants, je m'assure de toujours maintenir un respect envers leur culture et croyances. Je leur pose aussi plus de questions qui m'aident à me familiariser avec leurs valeurs, leurs façons de voir les valeurs des différentes cultures, leurs coutumes, etc. tout en reconnaissant leur individualité.

Ce travail m'a aussi permis de répondre à mes objectifs d'apprentissage; donc, j'ai pu explorer le concept de l'interculturalisme et ses sous-concepts dans le cadre d'une formation et de cerner les caractéristiques du formateur travaillant dans un milieu interculturel ainsi que les composantes de la compétence interculturelle.

Ma réussite à repérer et comprendre les méthodes d'enseignement proposées par Black et Mendenhall (1989 : cités par Rakotomena 2005) et ceux de Flower et Blohm (2004), constituent un pilier pour la création et l'intégration de nouvelles méthodes de formation et d'intervention dans mon organisme. Par exemple, je pourrai déterminer les besoins en formation de chaque participant à une formation ou de chaque employé que ce soit sur le plan des attitudes, des connaissances ou des habiletés. En conséquence, je me fierai aux méthodes, ci-dessus mentionnées, afin de trouver celle qui est appropriée et qui correspond au style d'apprentissage des participants. Certainement, en m'inspirant de Steinbach (2012) et de Berney (1995 : cité par Gélinas-Proulx, 2014), j'inclurai des expériences sur le terrain, des échanges et des témoignages entre les formateurs et les participants provenant de cultures différentes afin de susciter une meilleure compréhension de leurs réalités et de permettre un ajustement de comportements en conséquence.

En outre, j'ai colligé des informations et des techniques nécessaires afin que je puisse évaluer mon équipe de travail et déterminer les besoins en formation interculturelle appropriés. Durant ma recension des écrits, j'ai aussi repéré, grâce à Bartel-Radic (2009) et au site du Intercultural Communication Institute, certaines échelles qui mesurent la compétence interculturelle, dont :

- ✓ Le questionnaire MPQ (Multicultural Personality Questionnaire) de Van der Zee et Van Oudenhoven (2001)
- ✓ L'échelle ISS (International Sensitivity Scale) de Chen et Stratososa (2000)
- ✓ L'échelle IDI (Intercultural Development Inventory) de Hammer, Bennett et Wiseman (2003)
- ✓ Le GCI (Global Competencies Inventory) du groupe Kozai
- ✓ Le CCAI (Cross Cultural Adaptability Inventory) de Kelley et Meyers

Bien que je n'aie pas intégré les descriptions de ces outils dans mon analyse critique, j'ai l'intention de me familiariser davantage avec certains de ces outils, afin d'évaluer l'utilité et la pertinence de leur intégration dans le cadre de mon emploi.

En plus, à la suite de la description du profil du formateur interculturel et des différentes composantes de la compétence interculturelle, je pourrai reformuler les offres d'emploi pour recruter des nouveaux formateurs ainsi que la description du poste et les descriptions de tâches, des tests et des questions d'entrevues d'embauche, en incluant certaines des attitudes et des capacités élaborées dans cet essai. En parallèle, j'utiliserai ces mêmes critères pour l'évaluation du rendement professionnel des employés déjà en poste; je les guiderai ainsi afin de saisir l'importance d'acquérir une compétence interculturelle, et de comprendre les particularités de l'apprenant adulte en général et de l'apprenant adulte provenant d'une différente culture en particulier. En conséquence, je leur élaborerai un plan de formation leur permettant d'acquérir une compétence interculturelle entraînant leur professionnalisation et une amélioration dans leur façon de donner des formations à un groupe interculturel.

Finalemment, à travers ma recension des écrits j'ai inventorié des apprentissages et des théories concernant des techniques qui me permettent de répondre à mes objectifs professionnels. Je prévois des difficultés particulières à atteindre ces résultats désirés puisqu'ils sont aussi tributaires du profil des formateurs et de leur ouverture d'esprit...

CHAPITRE 6 : CONCLUSION

Après avoir effectué la recension des écrits et leur analyse critique, je constate que l'interculturalité s'avère aussi bien un enrichissement qu'un souci contemporain. Cette interculturalité a nécessité des changements dans les mesures sociales, éducatives ainsi que dans le monde des affaires et du développement international.

Différents chercheurs et études ont tenté de dresser le profil d'une personne efficace sur le plan interculturel et de définir la compétence interculturelle et ses composantes. Beaucoup de points en commun en sont ressortis tels que l'habileté à la communication, les connaissances culturelles, la capacité de modifier ses comportements, et le fait qu'une partie de la compétence interculturelle est reliée aux attitudes et caractéristiques personnelles.

Dans son cheminement visant l'acquisition d'une compétence interculturelle, un formateur doit s'approprier des apprentissages dont les résultats sont à la fois internes (ou personnels) et externes (ou interactionnels). Ces résultats se traduisent par l'acquisition de nouvelles connaissances culturelles et techniques en communication, par une meilleure connaissance de soi par rapport à l'autre, et par le développement d'une capacité interactionnelle.

Par contre, il semble que malgré tous les efforts scientifiques afin de déterminer des moyens pour aider une personne à développer une compétence interculturelle, il faut que cette personne soit à la base dotée d'attitudes le lui permettant. Ces attitudes sont, entre autres, l'ouverture d'esprit, la flexibilité, la tolérance, le respect, etc. En conséquence, certains formateurs ne pourront peut-être pas acquérir cette compétence, puisqu'ils n'ont pas le savoir-être nécessaire, dont l'ouverture d'esprit, etc.

Un des défis est alors d'encourager les formateurs à s'apercevoir de leur incapacité de gérer certaines situations interculturelles dans le cadre d'une formation, pour ensuite comprendre que les différences culturelles façonnent l'apprentissage des personnes et reconnaître l'importance de se situer par rapport aux autres. Une fois que cette prise de conscience est accomplie, la possibilité de commencer une démarche permettant le développement d'une compétence interculturelle pourrait être envisagée.

Un autre défi est de pouvoir démontrer aux organismes et au gouvernement l'écart entre ce qu'ils croient être une réussite de leurs mesures concernant la diversité culturelle et la réalité sur le terrain. La volonté d'effacer la culture de l'autre afin d'adhérer à la culture de son pays d'accueil au lieu de varier les techniques d'enseignement et modes d'apprentissage en rejetant tout profilage cognitif, pourrait être un facteur prenant dans la création de cet écart.

En conclusion, ce sujet d'étude touche directement à une réalité humaine et au droit de chaque personne d'obtenir une éducation adéquate. Il est le résultat de plusieurs études et observations démontrant des lacunes dans le domaine de l'interculturalité en formation des adultes. La question sera si les efforts dans la formation des enseignants et des futurs enseignants pourraient porter fruit et devenir un élément déclencheur d'autres mesures, en provenance de divers ministères et acteurs dans le domaine, visant le développement d'une compétence interculturelle chez les formateurs des adultes...

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteuille, M. (2006). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris : Économica.
- Banks, J.A. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York, NY: Routledge.
- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management international*, 13 (4), 11-26. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/038582ar>
- Bennett, J. M. (2011). *Developing Intercultural Competence For International Education Faculty and Staff Facilitator*. Document distribué à la Conférence de l'Association of International Education Administrators, San Fransisco, CA.
- Bennett, J.M., Bennett, M. (2004). Dans Bennett, J.M., Bennett, M. & Landis, D. (Éds), *Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. Handbook of Intercultural Training* (3^e éd., pp.147-165). Thousand Oaks, Californie : Sage Publications.
- Bennett, M. (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Boucher, L-P. & Bouchard, C. (1997). Le développement des compétences professionnelles par une démarche réflexive. Dans Maurice, T. & Ziarko, H. (Éd.), *Continuité et ruptures dans la formation des maîtres Québec* (pp. 18-40). Québec, QC: Presse de l'université Laval.
- CAMO (10 juin 2013). Répertoire des formations en interculturelle et en diversité culturelle. *Site du Camo*. [En ligne]. http://www.camo-pi.qc.ca/pdf/pdf_site/Repertoire%20des%20formations%20en%20interculturel%20et%20en%20diversite%20culturelle.pdf
- CDPDJ (2 avril 2015). Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. *Site de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec*. [En ligne] http://www.cdpdj.qc.ca/publications/profilage_racial_1an_etat_des_lieux_2012.pdf
- Comité consultatif jeunes (25 juillet 2014). L'insertion en emploi des jeunes immigrants de première génération: le cas de quelques régions québécoises. *Site du CCE*. [En ligne]. http://ccjeunes.org/IMG/pdf/rapport_final_ccj_29mars2013.pdf

- Dalongeville, A. (2001). *L'image du barbare dans l'enseignement*. Paris : L'Harmattan.
- Deardoff, D. K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks : Sage.
- Desmond, M. & Ochs, E. (1997). *Le langage des gestes : un guide international*. Paris, France : Calmann-Lévy.
- Donnay, J. & Charlier, É. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Farley-Chevrier, F. & Gagnon, M. (2004). *Guide de la recherche documentaire*. Montréal, QC : Les Presses de l'Université Montréal.
- Fowler, S.M. & Blohm, J.M. (2004). Dans Bennett, J.M., Bennett, M. & Landis, D. (Éds), *An Analysis of Methods for Intercultural Training. Handbook of Intercultural Training* (3^e éd., pp. 37-84). Thousand Oaks, Californie : Sage Publications.
- Gélinas Proulx, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelles pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada*. Thèse de doctorat inédite, Université d'Ottawa. Repéré à <http://www.ruor.uottawa.ca/handle/10393/30655?locale=fr>
- Hofstede, G. H. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Londres : McGraw-Hill.
- Jackson, G. B. (1989). La méthodologie des recensions intégratives d'écrits. *Comportement humain*, 3, 11-28.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Legault, J-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Montréal, QC : Les Éditions Logiques.
- Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international (2000). *A Profile Of The Interculturally Effective Person*. Ottawa, ON : Gouvernement du Canada

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Emploi (2005). *Guide pratique de la gestion de la diversité culturelle en emploi*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2011). *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- OFDE (6 août 2015). Troisième Sommet du Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation 23 mai 2014 Rapport-synthèse. *Site de l'Observatoire sur la Formation à la Diversité et à l'Équité*. [En ligne]. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2450167>
- Ouellet, F. (2001, Septembre). *Les compétences pour l'instruction complexe*. Communication présentée au Congrès de l'ARIC, Genève, Suisse.
- Pierce, V., Cheesebrow, D. & Mathews Braun, L. (2000). Facilitator Competencies. *Group Facilitation: A Research and Applications Journal*, 2, 25-32.
- Programme Euro-Med jeunesse (20 octobre 2013). Tkit n 4 L'apprentissage interculturel. *Site du Programme Euro-Med jeunesse*. [En ligne]. http://www.euromedyouth.net/IMG/pdf/tkit4_fr.pdf
- Rakotomena, H.R. (2005). Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. *Revue internationale sur le travail et la société*, 3, 668-691.
- Reichhold, S. (2011, 3 Mai). Interculturalisme 2011 - Faible stratégie d'intégration des immigrants au Québec. *Le Devoir*. [En ligne]. <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/322418/interculturalisme-2011-faible-strategie-d-integration-des-immigrants-au-quebec>
- Rivard, P. (2000). *La gestion de la formation en entreprise : pour préserver et accroître le capital compétences*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec

- Sheehy, M., Naughton F. & O'Regan, C. (2007). *Partners Intercultural Companions to Training for Transformation*. Dublin: Partners Training for Transformation.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education*, 47, 153-170.
- Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation: enjeux et défis pour l'école*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Toussaint, P. & Fortier, G. (2002). *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants? Rapport de recherche*, Université du Québec à Montréal. Repéré à <http://biblio.uqar.ca/archives/187948.pdf>
- UNESCO (15 mars 2014). Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles Mexico City, 26 juillet – 6 août 1982. *Site de l'UNESCO*. [En ligne].
http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf
- Ville de Gatineau (11 mars 2014). Profil de la population immigrante. *Site de la Ville de Gatineau*. [En ligne].
http://www.gatineau.ca/docs/histoire_cartes_statistiques/donnees_demographiques_socioeconomiques/profil_population_immigrante.fr-CA.pdf

APPENDICES

APPENDICE A

Repéré sur le site de la Ville de Gatineau⁴

Résidents permanents selon le lieu de destination déclaré (provinces et régions métropolitaines), 2006-2010

	2006	2007	2008	2009	2010	Moyenne 2001-2010	Moyenne 2006-2010
Canada	251 642	236 754	247 248	252 172	260 681	246 760	253 699
Québec (province)	44 683	45 200	45 219	49 491	53 982	44 067	47 715
Montréal	38 400	38 684	38 882	42 531	46 461	37 975	40 992
Québec (ville)	1 800	2 076	2 033	2 364	2 629	2 013	2 180
Ottawa-Gatineau (partie québécoise)	1 020	1 125	1 155	1 199	1 536	1 028	1 207
Ontario	125 893	111 316	110 878	106 859	118 114	124 063	114 612
Toronto	99 290	87 139	86 900	82 637	92 185	99 530	89 630
Ottawa-Gatineau (partie ontarienne)	6 279	5 798	6 266	6 297	7 172	6 617	6 366
Colombie-Britannique	42 083	38 961	43 992	41 440	44 183	40 023	42 132
Vancouver	36 299	32 956	37 466	34 620	37 335	34 606	35 737

Source : Citoyenneté et Immigration Canada, Faits et chiffres 2010 : aperçu de l'immigration, résidents permanents et temporaires.

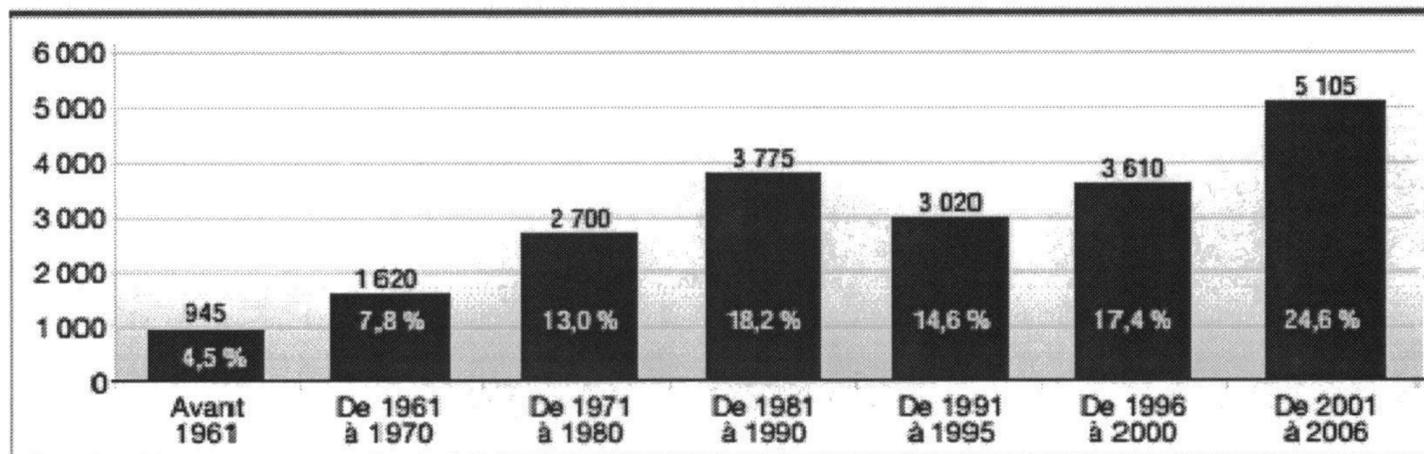
La RMR d'Ottawa-Gatineau a reçu en moyenne 7500 résidents permanents dont 16 % se sont installés dans sa partie québécoise. Le poids des intentions d'installation dans la partie québécoise de la RMR s'est en revanche accru, passant de 14 % en 2006 à 18 % en 2010.

⁴http://www.gatineau.ca/docs/histoire_cartes_statistiques/donnees_demographiques_socioeconomiques/profil_population_immigrante.fr-CA.pdf

APPENDICE B

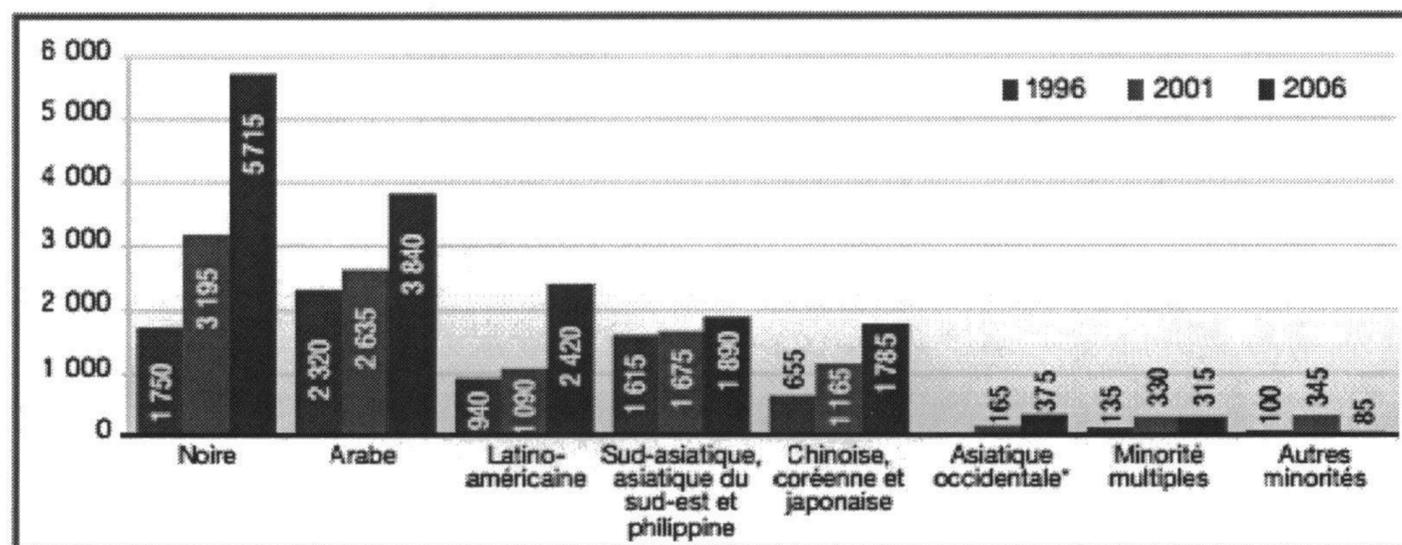
Repéré sur le site de la Ville de Gatineau⁵

Immigrants reçus selon la période d'immigration et part dans la population immigrante (%), Gatineau, 2006



Source : Recensement de Statistique Canada.

Population (nombre) des minorités visibles selon les groupes, Gatineau, 1996-2006



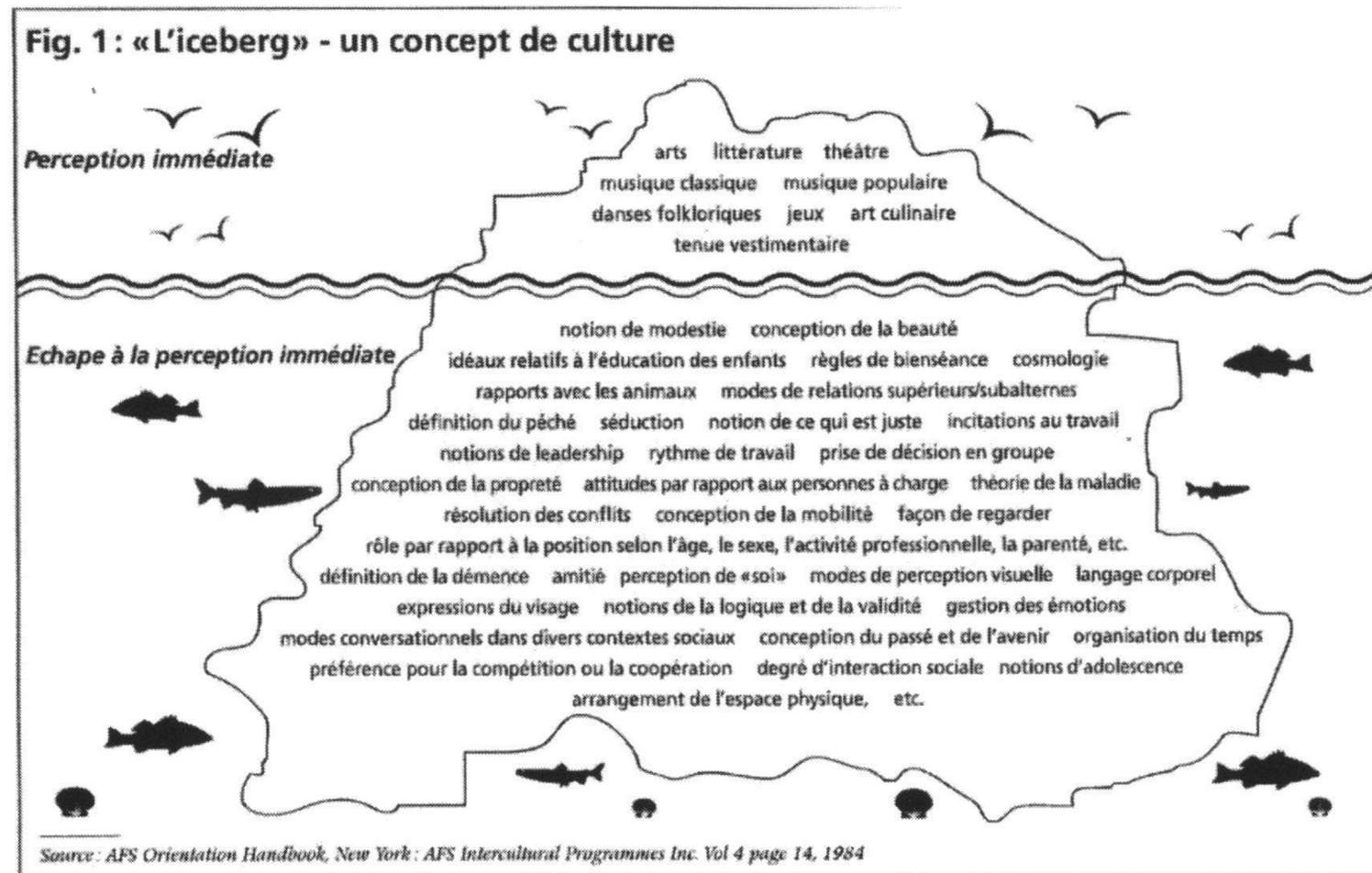
* Inklus avec « Arabe » en 1996.

Source : Recensements de Statistique Canada.

⁵ http://www.gatineau.ca/servicesenligne/infoterritoire/profil_web/profil1_immigration.html
http://www.gatineau.ca/servicesenligne/infoterritoire/profil_web/profil1_minorites.html

APPENDICE C

Repéré sur www.formation-jeunesse.net ⁶



⁶ http://www.euromedyouth.net/IMG/pdf/tkit4_fr.pdf

APPENDICE D

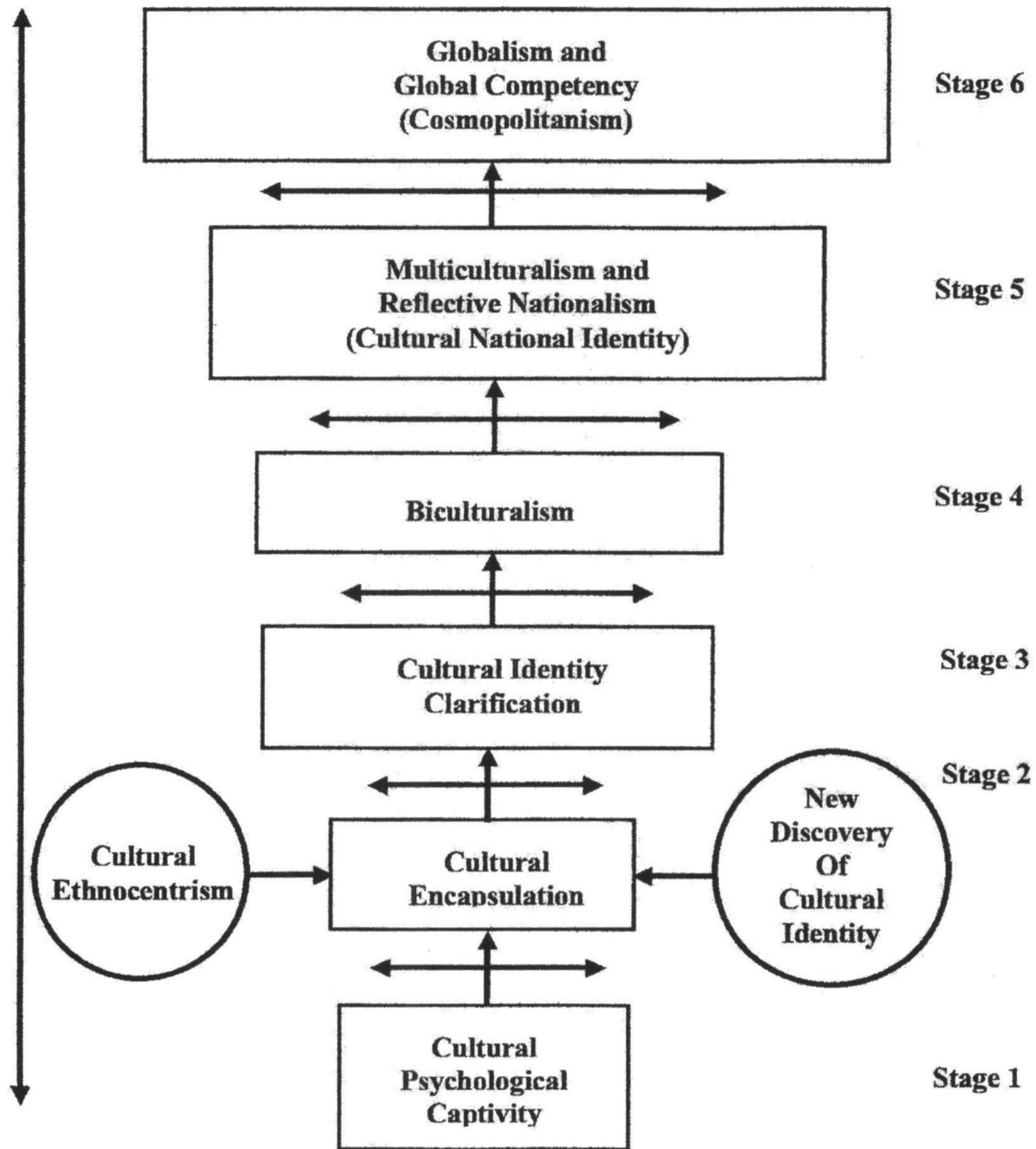
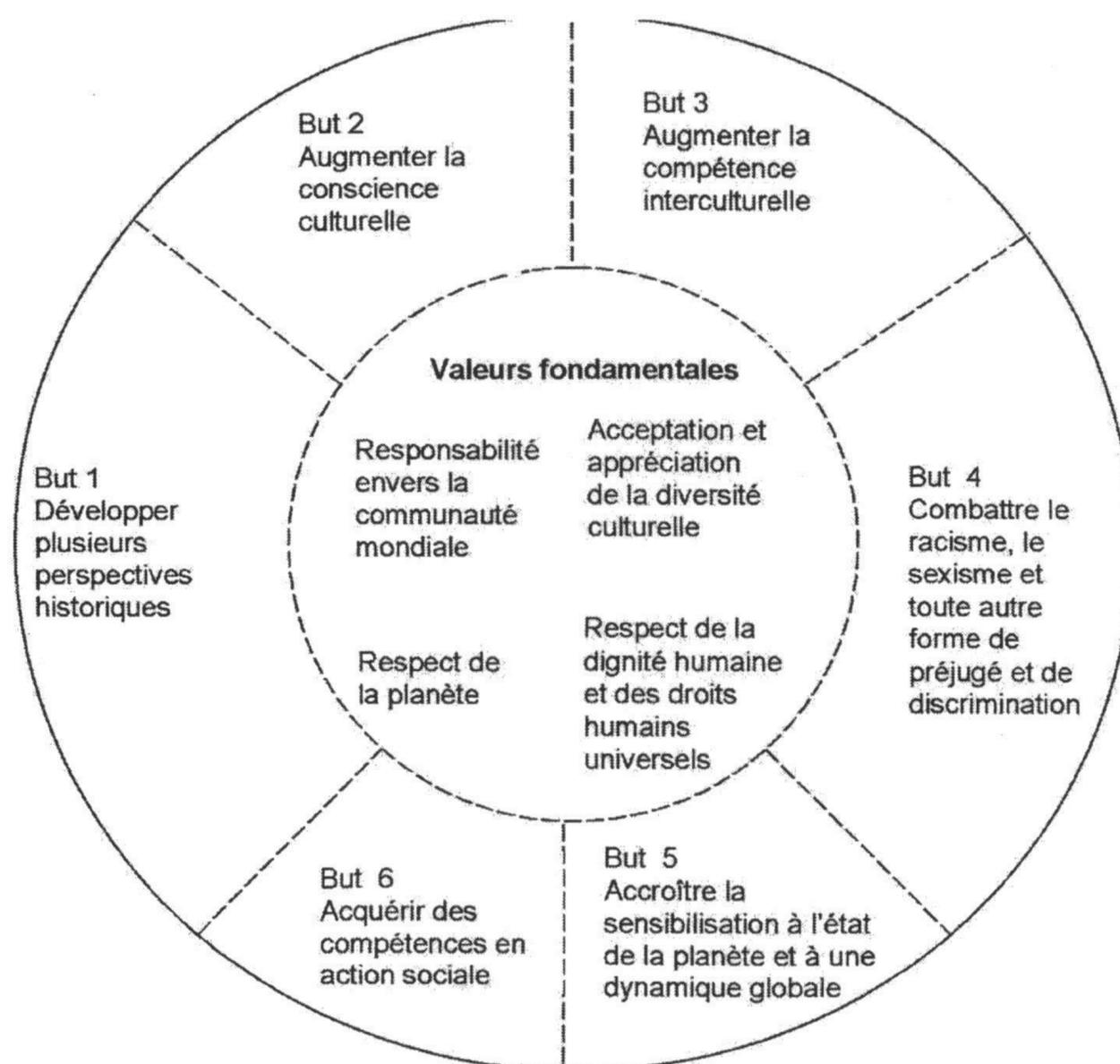


Figure 2: The Stages of Cultural Identity: A Typology
 Copyright © (2009) by James A. Banks

APPENDICE E

MODÈLE CONCEPTUEL DU CURRICULUM MULTICULTUREL GLOBAL DE
BENNETT⁷



⁷ Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants? Rapport de recherche <http://biblio.uqar.ca/archives/187948.pdf>

APPENDICE F

MODÈLE - TABLEAU DE RÉSUMÉ DES ÉCRITS

Moteur utilisé : Catalogue de la bibliothèque de l'UQO

Auteur : Verbunt, Gilles.

Titre : Les obstacles culturels aux apprentissages : guide des intervenants

Éditeur : Montrouge : Centre national de documentation pédagogique

Date de publication: 1994

Nombre de pages : 184

Localisation : UQO - Bibliothèque A.-Taché Collection générale

Cote : LC5225 V47 1994

Résumé : Cet ouvrage analyse divers éléments affectant l'apprentissage tels que : motivations, conditions matérielles accès à la formation, rapport au savoir, formateurs/formatrices versus apprenants/apprenantes et jette un regard sur les différences culturelles et leur impact sur l'inscription, l'orientation, l'évaluation, la présentation de la matière à enseigner, etc. En plus, il fournit des indications et des suggestions pratiques pour une gestion des groupes multiculturels réussie.

APPENDICE G

MODÈLE DE GRILLE DE LECTURE

Grille de lecture

Thème	Détails et localisation	Éléments recueillis	Contexte	Commentaires personnels / Pertinence à mon projet M. Éd.
La formation interculturelle	<p>Titre: The Routledge International Companion to Multicultural Education</p> <p>Auteur : James A. Banks</p> <p>Éditeur: New York, N.Y. : Routledge</p> <p>Date de publication: 2009</p> <p>Nombre de pages : xx, 571 p. : ill.</p> <p>Localisation : UQO - Bibliothèque A.-Taché</p> <p>Cote : LC 1099 R68 2009</p>	<ul style="list-style-type: none"> • concepts, recherches, théories et pratiques à l'éducation multiculturelle dans un contexte international • accommoder immigrants et peuples indigènes 	<p>Début du siècle : défis à implanter les perspectives internationales de l'éducation multiculturelle à une conception globalement représentative.</p> <p>Plusieurs noms de pays et de lieux, différentes des dates.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • comparer les théories et techniques qui ont été déjà établies dans d'autres nations • l'intégration des peuples indigènes dans un milieu éducatif

APPENDICE H

Les douze compétences du Ministère de l'Éducation

Telles que présentées dans : *La formation à l'enseignement* (2001)

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions;
2. Communiquer clairement dans le langage d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante;
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation;
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visés dans le programme de formation;
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour le contenu à faire apprendre
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves;
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap;
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement – apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel;
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école;
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés;
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective au développement professionnel;
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

APPENDICE I

Tableau des méthodes de formation interculturelle, Gélinas Proulx (2012) pages 66-67

Description de 18 méthodes de formation interculturelle et composantes de la compétence interculturelle qui peuvent être développées par chacune des méthodes présentées

<i>Catégories et noms des méthodes</i>	<i>Description des méthodes</i>	<i>Résultats attendus des méthodes</i>		
		<i>A</i>	<i>C</i>	<i>H</i>
<i>Méthodes cognitives</i>				
<i>conférences et présentations</i>	communication 1) unidirectionnelle de l'expert (un conférencier ou plusieurs panélistes) ou 2) interactive sous forme de discussion		x	
<i>matériel écrit</i>	lectures, notes de cours, manuels et recueil de textes		x	
<i>formation par ordinateur</i>	CD, DVD, rencontres en ligne synchrones et asynchrones		x	x
<i>films</i>	films commerciaux ou spécialement conçus pour la formation	x	x	x
<i>questionnaires d'autoévaluation</i>	l'autoévaluation de ses perceptions sert à explorer ses attitudes, ses préférences et ses comportements		x	
<i>étude de cas</i>	portrait systémique et détaillé d'une situation visant à évaluer le problème et à trouver des solutions		x	x
<i>incidents critiques</i>	beaucoup plus brefs qu'une étude de cas, on présente seulement les éléments essentiels du problème interculturel à résoudre	x	x	x
<i>Méthodes actives</i>				
<i>jeux de rôle</i>	une situation de la vie quotidienne ou pouvant survenir en milieu de travail est improvisée par les participants et une rétroaction est ensuite formulée	x		x
<i>jeux de simulation</i>	Activité qui combine le jeu et les règles (but, gains, contraintes,	x	x	x

	gagnant), et ce, en répliquant un système, un processus ou un modèle opérationnel du vrai monde			
<i>exercices interculturels</i>	reliés à un contenu théorique, ils prennent la forme papier-crayon ou de groupes de discussion – il est possible d'inclure dans cette méthode l'étude de cas, les incidents critiques, les assimilateurs culturels et certains questionnaires	x	x	
Méthodes interculturelles				
<i>entraînement sur la différence culturelle (contrast culture training)</i>	un acteur joue le rôle d'une personne originaire d'un autre pays et un apprenant interagit avec ce dernier	x		
<i>assimilateurs culturels ou les sensibilisateurs interculturels</i>	présentation d'une situation problématique - incidents critiques - et des choix multiples de conduite pour résoudre le malentendu culturel sont donnés. Cela permet de détecter dans une culture donnée comment on perçoit et on interprète une situation	x	x	x
<i>analyse interculturelle</i>	les apprenants réagissent à une série de valeurs et de normes culturelles à partir du point de vue de leurs cultures, une discussion de groupe suit l'analyse personnelle, un membre de la culture visée est présent pour alimenter la discussion		x	x
<i>dialogue interculturel</i>	de courts extraits de conversation entre deux personnes de différentes cultures dans lesquels sont incorporées de fausses hypothèses qui pourraient mener à des conflits	x		x
<i>étude d'une région du monde</i>	apprentissage sur les valeurs, les normes, les comportements, le langage, la géographie, la politique, l'histoire, etc. d'une culture spécifique		x	
<i>Immersion au sein d'une autre culture</i>	apprentissages réalisés au sein d'une culture spécifique allant d'une courte visite (excursion) à un séjour d'une longue durée (déménager dans un nouveau lieu)	x	x	x
Autres méthodes				
<i>visualisation et imagerie mentale (visual imagery)</i>	s'imaginer et se percevoir - se projeter dans une situation interculturelle future précédée d'une séance de relaxation et suivie d'une période de débriefage	x	x	
<i>observation de l'Art</i>	apprendre à observer les œuvres d'art pour obtenir des informations sur ce qui compte et ce qui est important dans différentes cultures	x	x	x

Notes. A = attitude; C = connaissance; H = habileté.