

Perceptions des étudiants en ergothérapie et en travail social quant au développement de leurs compétences interculturelles durant la formation initiale

Sylvie Tétreault, Camille Brisset, Carine Bétrisey, Alida Gulfi, Yvan Leanza
et Nicolas Kühne



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edso/9112>

DOI : [10.4000/edso.9112](https://doi.org/10.4000/edso.9112)

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Université de Bordeaux



Référence électronique

Sylvie Tétreault, Camille Brisset, Carine Bétrisey, Alida Gulfi, Yvan Leanza et Nicolas Kühne,
« Perceptions des étudiants en ergothérapie et en travail social quant au développement de leurs
compétences interculturelles durant la formation initiale », *Éducation et socialisation* [En ligne], 55 |
2020, mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 14 mars 2023. URL : [http://journals.openedition.org/
edso/9112](http://journals.openedition.org/edso/9112) ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.9112>

Ce document a été généré automatiquement le 16 février 2023.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Perceptions des étudiants en ergothérapie et en travail social quant au développement de leurs compétences interculturelles durant la formation initiale

Sylvie Tétreault, Camille Brisset, Carine Bétrisey, Alida Gulfi, Yvan Leanza et Nicolas Kühne

Introduction

- 1 Les professionnels de la santé et du social interviennent auprès de personnes présentant une diversité de caractéristiques, que ce soit en termes d'âge, d'origine géographique, de langue, de religion, d'état de santé ou de milieu socioéconomique. Ogay et Edelmann (2011) se questionnent sur la préparation à agir efficacement dans ce contexte. Bien que de nombreuses études longitudinales mesurent l'efficacité de différentes méthodes pédagogiques sur le développement des compétences interculturelles (Beach et al., 2005 ; Donoso Brown, Muñoz, & Powell, 2011 ; Hall & Theriot, 2016 ; Murden et al., 2008 ; Reyneke, 2017), très peu expliquent comment cette transformation s'opère au fil de la formation. La présente recherche vise à documenter le cheminement d'étudiants en ergothérapie et en travail social de Suisse romande durant leurs trois ans d'études. L'objectif est d'explorer comment le rapport à l'Autre se modifie dans le discours des futurs professionnels. Plus précisément, leur perception du développement de leurs compétences interculturelles, incluant les stratégies à mettre en œuvre en contexte de diversité, est détaillée. Ces changements peuvent être induits tant des cours théoriques que des stages, notamment par des expériences de rencontre avec la différence culturelle.

- 2 Tout d'abord, la notion de diversité et les concepts-clés de l'intervention dite « interculturelle » sont abordés. Puis, la pertinence d'une préparation des étudiants à la rencontre de personnes aux caractéristiques diverses est explorée. En outre, la formation en ergothérapie et en travail social est brièvement décrite. Enfin, le cadre théorique utilisé pour documenter les changements de perception du rapport à l'Autre des étudiants est présenté.

Diversité et intervention interculturelle

- 3 Plusieurs auteurs (Beagan, 2015 ; Cai, 2016 ; Hall & Theriot, 2016 ; Henderson, Horne, Hills, & Kendall, 2018 ; Reyneke, 2017) confirment la nécessité de définir la diversité dans un sens large. Ils jugent important de voir au-delà du pays de naissance, de la langue ou du parcours migratoire. En ce sens, Beagan (2015), Cai (2016) et Reyneke (2017) conseillent d'inclure d'autres éléments qui caractérisent la personne, comme le genre, l'âge, l'état de santé, le niveau socioéconomique, l'apparence physique, les croyances religieuses ou encore l'orientation sexuelle. Selon eux, ces « marqueurs culturels » peuvent teinter les valeurs, les croyances, les attitudes et les comportements de chaque individu, et par là, leurs interactions. Des chercheurs (Cohen-Emerique, 2011 ; Hall & Theriot, 2016) considèrent que rencontrer des personnes porteuses de ces marqueurs de différence, travailler au sein d'une culture institutionnelle, ainsi qu'appliquer les stratégies et les modèles transmis durant la formation initiale jouent un rôle important lors des interventions en ergothérapie ou en travail social. À ce propos, Hall et Theriot (2016), tout comme Cohen-Emerique (2011), remarquent que durant les échanges entre des professionnels et des individus ayant des ancrages culturels différents, les intentions et les comportements de chacun peuvent être mal interprétés. Ces auteurs notent que ces sources de malentendus et d'incompréhensions réciproques peuvent parfois conduire à des évaluations ou des interventions inadaptées. Les incompréhensions, qu'elles soient langagières ou culturelles, peuvent contribuer à un manque d'adhésion de la part de la personne vis-à-vis des accompagnements proposés (Govender et al., 2017 ; Hammell, 2013). La rencontre avec cet Autre, perçu comme porteur d'une différence parfois radicale (Fedor, 2014), peut amener une remise en question des compétences, surtout chez les étudiants durant leurs premières expériences pratiques.
- 4 Dans ce contexte, plusieurs associations professionnelles préconisent le développement de compétences interculturelles, que ce soit dans le domaine de la santé (Beagan, 2015 ; Cai, 2016 ; Hammell, 2013 ; Henderson et al., 2018 ; Sonn & Vermeulen, 2018) ou en travail social (Hall & Theriot, 2016 ; Kohli, Huber, & Faul, 2010 ; Nadan, 2016 ; Reyneke, 2017 ; Warde, 2012). En somme, il s'agit d'adopter une attitude respectueuse des croyances, des valeurs et comportements des personnes aux appartenances culturelles diverses (Henderson et al., 2018). Malgré cette volonté, Cai (2016), tout comme Henderson et ses collaboratrices (2018), souligne la difficulté de définir clairement ces compétences, ainsi que les modalités permettant leur développement. L'hétérogénéité des modèles théoriques et des types de formation proposés nuirait d'ailleurs à l'implantation de lignes directrices concernant l'intervention interculturelle (Beach et al., 2005 ; Cai, 2016 ; Henderson et al., 2018). Afin de pallier ces difficultés, des auteurs ont établi une synthèse de ces modèles. Par exemple, Cai (2016) propose de définir l'acquisition de compétences interculturelles comme un processus dynamique qui

favorise la prise de conscience de ses propres cadres de référence (valeurs, croyances, coutumes, normes sociales et morales) et de ceux des autres. Ces compétences sont sans cesse développées et affinées au fur et à mesure des expériences de rencontre avec l'Autre (Cai, 2016). Lors des interactions, les professionnels doivent être en mesure de faire ressortir les similarités et les différences de valeurs, de croyances et de pratiques, ainsi que les stéréotypes, biais et *a priori* qu'ils ont envers les usagers (Beagan, 2015 ; Cai, 2016 ; Kohli et al., 2010). De plus, ils doivent réaliser comment ces éléments influencent la pratique professionnelle, tant dans la communication que dans l'intervention (Govender et al., 2017 ; Hammell, 2013 ; Kohli et al., 2010). Plusieurs chercheurs (Beagan, 2015 ; Cai, 2016 ; Henderson et al., 2018 ; Kohli et al., 2010) expriment également l'importance de développer une sensibilité interculturelle, à savoir une attitude ouverte, empathique et respectueuse de la culture de l'Autre. Dans le même esprit, le concept de l'humilité culturelle est présenté comme une manière d'intervenir en contexte de diversité qui cible davantage les conséquences des rapports de pouvoir qui peuvent apparaître entre les professionnels et les populations qu'ils rencontrent (Beagan, 2015 ; Fisher-Borne, Cain, & Martin, 2015 ; Hammell, 2013 ; Rosen, McCall, & Goodkind, 2017). C'est pourquoi les intervenants doivent offrir des services équitables et éthiques, adaptés aux valeurs, croyances, et comportements des usagers (Hammell, 2013 ; Henderson et al., 2018 ; Kohli et al., 2010). Dans ce sens, ces auteurs conseillent de ne pas imposer les systèmes de valeurs et les principes dominants à l'Autre. Cai (2016) prône aussi l'acquisition de connaissance au sujet d'autres groupes culturels, ainsi que des attitudes qui peuvent les offenser. Toutefois, cette auteure, comme d'autres (Bolzman, 2002 ; Nadan, 2016), évoque le danger de généraliser et d'avoir une vision stéréotypée de ces groupes comme étant homogènes et figés. En somme, le but de l'approche interculturelle est d'adopter une réflexion critique et d'ajuster la pratique afin de réduire les effets des disparités sociales sur les interventions (Beagan, 2015 ; Fisher-Borne et al., 2015 ; Hammell, 2013 ; Rosen et al., 2017). Dans un processus d'apprentissage dynamique et continu, l'acquisition de ces compétences comprend des étapes de progression et de régression, car chaque rencontre met en interaction deux visions du monde (Beagan, 2015 ; Cai, 2016 ; Govender et al., 2017).

- 5 En ce qui a trait à la formation, diverses modalités pédagogiques portant sur la pratique culturellement sensible sont documentées dans les écrits scientifiques. Il peut s'agir de l'utilisation en classe de vignettes ou de vidéos présentant l'intervention interculturelle (Murden et al., 2008 ; Sales, Jonkman, Connor, & Hall, 2013 ; Whiteford & St-Clair, 2002), du génogramme culturel (Warde, 2012), ainsi que d'activités de réflexion sur ce thème (Conley, Deck, Miller, & Borders, 2017 ; Donoso Brown et al., 2011 ; Reyneke, 2017). Des auteurs (Donoso Brown et al., 2011 ; Hall & Theriot, 2016 ; Kohli et al., 2010 ; Murden et al., 2008) privilégient aussi l'expérience acquise au contact de populations diverses. Toutefois, il est essentiel d'encadrer ces activités pédagogiques, car comme l'explique Reyneke (2017), le fait d'aborder ces thèmes avec les étudiants peut amener des conflits interpersonnels ainsi que de fortes émotions (colère, stress, culpabilité, etc.). Il est également primordial de mettre l'emphase sur l'auto-réflexion et de proposer des moments de débriefing, et ce, dans un espace d'apprentissage non jugeant, voire ludique (Hall & Theriot, 2016 ; Kohli et al., 2010 ; Reyneke, 2017). Malgré les écrits recensés, il reste difficile de déterminer les modalités pédagogiques à privilégier pour la formation, compte tenu de leur diversité et de l'hétérogénéité des méthodologies

utilisées pour en vérifier l'efficacité (Beach et al., 2005 ; Cai, 2016 ; Henderson et al., 2018).

Contexte de la formation en Suisse romande

- 6 En Suisse romande, la formation initiale en ergothérapie et en travail social se déroule dans des Hautes écoles spécialisées de Suisse occidentale (HES-SO). D'une durée de trois ans, elle alterne des temps de formation en classe et des stages. Trois orientations sont proposées en travail social : animation socioculturelle, éducation sociale, et service social. Cette formation de trois ans comprend deux périodes de stage d'une durée de 22 semaines chacune. La pratique de terrain peut avoir lieu dans des foyers d'accueil, des associations ou des services publics régionaux, pour ne citer que ceux-là. Les clientèles rencontrées présentent également des problématiques très variées (itinérance, rupture familiale ou sociale, parcours migratoire, situation de dépendance, etc.). En ergothérapie, trois stages de neuf semaines sont effectués dans des hôpitaux ou cliniques publiques ou privées, des organismes de soins à domicile, ou encore des milieux scolaires. À nouveau, les clientèles sont diversifiées, en termes d'âge et de situation de santé.
- 7 En matière de formation interculturelle, peu d'écrits décrivent la réalité des contenus transmis et des modalités utilisées. Les cours portent prioritairement sur les enjeux des relations entre les professionnels et les usagers aux cadres de référence divers (Fattebert, Rüegger, & Salerno, 2005). En effet, les questions relatives à la diversité culturelle, l'identité, la communication, la relation à l'altérité, ainsi que les interactions entre groupes majoritaires et minoritaires sont principalement traitées. L'égalité et les discriminations, ainsi que le racisme et les autres attitudes de rejet (xénophobie, homophobie, sexisme, intolérances religieuses, etc.) sont abordés dans une moindre mesure (Fattebert et al., 2005). À l'heure actuelle, l'offre de formation sur la question de l'approche interculturelle semble similaire en ergothérapie et en travail social selon les renseignements obtenus à ce sujet. Les contenus varient selon les programmes et les enseignants, lesquels doivent intégrer ces éléments dans des cours plus généraux (sociologie, handicap, santé mentale, méthodes d'intervention, etc.), grâce à des exemples tirés du vécu de populations aux caractéristiques diverses. Des cours à option sont également proposés, ce qui permet d'approfondir ces thèmes, mais ils ne concernent alors qu'une partie des étudiants.

Cadre théorique

- 8 Peu de recherches expliquent comment se développent les compétences interculturelles chez les étudiants durant leur formation initiale. La plupart des travaux se concentrent principalement sur les retombées des stages internationaux (Das & Carter Anand, 2014 ; Davies, Curtin, & Robson, 2017 ; Simonelis, Njelesani, Novak, Kuzma, & Cameron, 2011). Or, plusieurs se basent sur la théorie de l'apprentissage transformateur (Mezirow, 1991). En effet, depuis plus de 30 ans, le modèle de Mezirow, en constante évolution, sert à comprendre l'apprentissage à l'âge adulte (Biasin, 2018 ; Calleja, 2014). Dans ses premiers écrits, Mezirow (1991) estime que chaque individu a sa propre vision du monde et que celle-ci est influencée par sa culture, son éducation, son contexte de vie et ses expériences antérieures. L'auteur

soutient que les cadres de référence guident les actions et les interprétations des événements. Tout comme pour les chocs culturels ou les incidents critiques décrits par Cohen-Emerique (2011), Mezirow (1991) affirme qu'une situation déstabilisante (*disorienting dilemma*), qui remet en question la pertinence et l'efficacité des cadres de référence de l'individu, est la base d'un apprentissage transformateur (étape 1). Dans son modèle, cet auteur décrit comment, suite à ce type de situation marquante, la personne entre dans un processus d'autoréflexion, tout en ayant des émotions négatives (peur, colère, culpabilité, honte) (étape 2). À travers l'examen critique de ses présupposés habituels dont elle a pris conscience (étape 3), elle reconnaît graduellement que ceux-ci sont inappropriés dans la situation rencontrée et qu'il faut les modifier (étape 4) (Mezirow, 1991). Selon le modèle de Mezirow (1991), un processus d'exploration et de réflexion critique (étape 5) permet à l'apprenant d'élaborer de nouveaux cadres de références (étape 6) et de développer les connaissances et les habiletés pour les mettre en action (étape 7). En testant cette nouvelle ligne de conduite (étape 8) et en acquérant les compétences nécessaires à son application (étape 9), la personne pourra décider de l'intégrer si elle s'avère efficace (étape 10). Au fil du temps, le modèle de l'apprentissage transformateur a été bonifié, en accentuant notamment le rôle des émotions, du contexte et des interactions sociales dans l'apprentissage (Biasin, 2018 ; Cranton, 2017 ; Dirkx, Espinoza, & Schlegel, 2018). En effet, les interactions avec autrui et la communication sont essentielles à ce processus, lequel n'est pas linéaire et peut comporter des phases de régression (Calleja, 2014). Concrètement, les résultats de la démarche de l'apprenant se manifestent par un changement dans la manière d'agir, une conscience plus approfondie de soi, des cadres de référence plus ouverts et un changement majeur dans sa représentation du monde environnant (Cranton, 2017).

- 9 Sur la base du modèle de Mezirow, Greenhill et ses collaboratrices (2018) ont constaté qu'avec le temps, les 20 étudiants en médecine qu'elles ont suivis durant leur résidence ne se perçoivent non plus comme novices, mais comme des professionnels, dans leurs valeurs et leur manière de penser. Cette étude longitudinale révèle une évolution chez les participants, par une pratique plus centrée sur la personne, visant son autonomisation. De plus, face à des patients aux cadres de référence divers, les futurs médecins apprennent progressivement à tenir compte des croyances et des comportements parfois différents des leurs qui peuvent contribuer à une non-adhésion aux traitements (Greenhill et al., 2018). Les auteures relèvent aussi comment les étudiants surmontent les barrières de la langue par diverses stratégies. Durant les entretiens, les participants attestent ainsi de la nécessité d'intervenir de manière respectueuse, de ne pas formuler de jugements basés sur des stéréotypes et de chercher à défendre les intérêts des individus vulnérables (Greenhill et al., 2018).

Méthodologie

- 10 L'objectif de la présente recherche est de documenter les changements amorcés par des étudiants durant la formation initiale en ergothérapie et en travail social en lien avec la pratique en contexte de diversité. Plus précisément, il s'agit d'identifier dans leur discours les compétences qu'ils disent avoir acquises, incluant les stratégies développées afin de travailler efficacement avec des personnes porteuses d'un marqueur de différence. Pour cela, une étude longitudinale à devis mixte (Creswell,

2014) est réalisée en Suisse romande auprès d'étudiants au Bachelor en ergothérapie ou en travail social. Cette recherche exploratoire de trois ans comporte trois temps de mesures, soit une par année. Les participants ont complété un questionnaire en ligne et ont participé à un entretien semi-structuré en 1^{ère} et 3^{ème} année d'étude. En 2^{ème} année, ils ont réalisé un entretien sous forme de récit de pratique (Audet, 2008 ; Bertaux, 1997). Le présent texte porte uniquement sur les données qualitatives provenant des trois entretiens.

Sélection des participants

- 11 Les étudiants ont été recrutés parmi les 644 personnes inscrites à temps plein en 1^{ère} année (2015-2016 et 2016-2017) de formation en ergothérapie et en travail social dans deux Hautes écoles de Suisse romande. Selon les règles d'éthiques en vigueur, l'accord des responsables de programme a été obtenu avant de les contacter par message électronique pour les inviter à participer à l'étude. Les personnes intéressées ont reçu un formulaire de consentement à signer, ainsi qu'un court questionnaire sociodémographique à remplir, avant de débiter les entretiens.

Outils de collecte des données

- 12 Pour les besoins de l'étude, trois guides d'entretien semi-directifs (cf. Annexe 1) ont été élaborés selon les recommandations proposées par Miles, Huberman, et Saldaña (2014). Ces entretiens doivent permettre d'atteindre « de l'intérieur » les résultats du processus d'apprentissage transformateur, s'il a eu lieu. En effet, les questions posées visent à mettre en avant l'incidence que des événements déstabilisants (à savoir des expériences interculturelles jugées significatives) ont eue sur les étudiants. Il s'agit d'explorer leurs réflexions, leurs prises de conscience et leurs comportements pendant et après les situations marquantes. Ainsi, le 1^{er} guide (an 1) aborde les expériences interculturelles vécues avant la formation et jugées significatives par les participants. Les conséquences perçues de celles-ci sont évoquées. Le 2^{ème} guide (an 2) est un récit de pratique, tel que proposé par Audet (2008) et Bertaux (1997). Il s'agit de décrire un événement significatif survenu lors du 1^{er} stage, qui implique une rencontre avec une ou plusieurs personnes considérées comme porteuses d'une différence. L'expérience doit avoir suscité une remise en question des représentations et des pratiques de l'étudiant. Elle peut avoir provoqué un changement de valeurs ou d'opinions. Cet exercice d'autoréflexion permet de revenir sur ses pensées et ses émotions vécues sur le moment, l'interprétation de la situation, les réflexions après coup, les apprentissages perçus et les retombées de l'événement. En somme, il s'agit d'accéder au processus d'apprentissage transformateur par le discours des participants. Le 3^{ème} guide d'entretien (an 3) concerne à nouveau les expériences interculturelles significatives vécues. L'étudiant identifie également les caractéristiques de l'Autre qu'il considère comme déstabilisantes et qui lui demandent d'adapter sa pratique professionnelle. Les outils, compétences ou stratégies développés durant la formation pour répondre aux défis de la rencontre avec des patients aux ancrages culturels divers sont détaillés. Les trois entretiens, effectués en face à face (école, domicile, lieu public), par téléphone ou par Skype, ont été enregistrés, retranscrits intégralement, puis validés par les participants.

Méthode d'analyse des données

- 13 Suite à une double vérification des transcriptions des entretiens, une analyse thématique déductive a été utilisée pour traiter les propos (Creswell, 2014 ; Miles et al., 2014). Une première lecture flottante (Bardin, 2013) a été effectuée, afin de prendre connaissance du contenu des discours et de s'en imprégner. Les réponses aux apprentissages perçus et les stratégies développées pour exercer efficacement en contexte de diversité ont guidé le regroupement des idées récurrentes (Miles et al., 2014), ainsi que le codage à l'aide du logiciel NVivo©. Ces éléments ont été documentés à partir des trois entretiens de chaque participant. Le processus d'apprentissage transformateur (Mezirow, 1991), et plus particulièrement les résultats de ce cheminement, a servi à décrire la transformation du discours des étudiants tout au long de leur formation initiale. Au travers de la réflexion induite par les entretiens, les participants livrent leur perception des changements qu'ils remarquent chez eux. La démarche a d'abord été conduite séparément pour chacun des participants. Puis, une synthèse des transformations observées a été réalisée, étant donné le nombre de personnes suivies. Dans un processus progressif et itératif, une grille thématique regroupant sept thèmes a été produite (Creswell, 2014 ; Maxwell, 2013).

Mesures pour assurer la scientificité

- 14 Afin de garantir la scientificité de la démarche d'analyse (Careau & Vallée, 2014), une triangulation des sources de données (deux écoles et deux disciplines) et des discussions entre les membres de l'équipe à chaque étape de l'analyse ont été effectuées. Cela a permis de s'assurer de la crédibilité de la démarche. La fiabilité a été assurée par la révision des analyses et des résultats par les membres de l'équipe ne les ayant pas effectuées. Les décisions et les événements significatifs ont été documentés dans un journal de bord. Il faut souligner que tous les entretiens ont été réalisés par les deux mêmes personnes, assurant une uniformité de la démarche. Ne s'agissant pas d'enseignants de l'une ou l'autre des deux écoles, le biais de désirabilité sociale a été réduit.

Résultats

- 15 Suite à la description des participants, les compétences acquises, dont les stratégies d'intervention en contexte de diversité, seront présentées selon sept principaux thèmes.

Caractéristiques des participants

- 16 Lors du 1^{er} entretien (an 1), 51 étudiants ont accepté de participer. Parmi eux, 48 ont réalisé un récit de pratique en 2^{ème} année (an 2), deux personnes ayant quitté la formation et une autre s'étant retirée de l'étude. Lors de leur 3^{ème} année, 46 étudiants ont pris part au dernier entretien (an 3), car deux personnes ont mis fin à leur participation. Les résultats portent donc sur les trois entretiens de 46 participants. Il s'agit de 18 étudiants en ergothérapie (38 %) et 28 étudiants en travail social (61 %). Il y a 42 femmes (91 %) et 4 hommes (9 %), âgés de 19 à 42 ans (moyenne = 24 ans, écart-

type = 4,3 ans). Quarante-deux personnes sont de nationalité suisse (91 %), dont quinze qui ont une deuxième nationalité (36 %). Vingt et un étudiants (46 %) ont déjà suivi une ou plusieurs formations professionnelles avant celle dans laquelle ils sont actuellement. Onze d'entre eux (52 %) ont une à deux années d'expérience professionnelle à leur actif et six participants plus de deux années (29 %).

Perception des compétences développées pour intervenir en contexte de diversité

- 17 Sept thèmes ressortent de l'analyse thématique, soit : (1) identifier les apprentissages et les éléments à améliorer ; (2) consolider sa confiance en soi ; (3) utiliser efficacement les techniques de communication ; (4) faire face à l'agressivité ou à des idées divergentes ; (5) connaître et s'adapter à l'Autre ; (6) intégrer et appliquer les connaissances théoriques ; (7) être capable de se remettre en question. Ces thèmes se retrouvent autant dans le discours des étudiants en ergothérapie que dans celui des étudiants en travail social.

Identifier les apprentissages et les éléments à améliorer

- 18 Les entretiens menés auprès des 46 étudiants en ergothérapie et en travail social diffèrent dans leur contenu en fonction des trois temps de mesure. Plus la formation avance, plus ils sont capables d'identifier les compétences qu'ils ont acquises. Par contre, ils expriment clairement le besoin d'avoir davantage d'expériences professionnelles pour les mettre en œuvre dans divers contextes. Dans ce sens, une étudiante en ergothérapie confie ses appréhensions lors de son dernier entretien :

Moi, ce que j'aurais aimé sur la formation, c'est qu'on ait davantage de stages. (...) bon, bien dans quelque mois, on termine. Je vais avoir un dernier stage. Ce que je me rends compte, c'est qu'il y a plein... enfin, il y a des populations que je n'aurais pas vues parce que j'aurais dû faire des choix. Et finalement, (...) je serai un petit peu parfois formée, on va dire, sur le terrain, si c'est une population que je n'ai pas vue ou un domaine dans lequel je suis peut-être moins à l'aise.

- 19 Lorsqu'ils sont en 3^{ème} année, les étudiants nomment spontanément les apprentissages réalisés et ressortent les points à améliorer. Ainsi, ils démontrent graduellement une plus grande sensibilité aux individus ayant des ancrages culturels différents. Bien que l'acceptation de l'Autre varie selon la personne, ils disent essayer d'être plus ouverts aux différences et de s'y adapter. Par exemple, une étudiante en travail social résume son évolution durant les trois ans et énonce les difficultés encore présentes :

(Je suis) une personne quand même très ouverte, en fait, à ce que les autres m'amènent, en fait. Je vois que grâce à eux, j'ai pu évoluer aussi, autant personnellement que professionnellement. Peut-être aussi, avec les cours qu'on a eus, ça me permet de me dire avec le recul : « J'ai peut-être aussi été discriminante par rapport à certaines populations. »

- 20 Plusieurs participants déclarent se sentir compétents pour comprendre d'autres points de vue et pour utiliser des moyens d'agir de manière professionnelle. Néanmoins, quelques-uns expriment encore des résistances et des craintes face à l'Autre. À ce propos, une jeune femme en 3^{ème} année identifie des situations dans lesquelles elle pourrait rejeter des points de vue opposés aux siens :

Que la personne ne soit pas tolérante ou jugeante ou... mais qu'elle l'exprime très fortement avec une non-ouverture d'esprit. Ça, ça me hérisse un peu. Mais du coup, je fais preuve de ça aussi face à ces personnes-là.

- 21 La participante continue en disant qu'elle pourrait utiliser l'humour ou passer à d'autres choses si elle devait faire face à ce type de discours dans sa pratique en travail social.

Consolider sa confiance en soi

- 22 Selon les propos recueillis, aller vers l'Autre, s'intéresser à lui, l'aborder et lui parler, malgré des appréhensions, se fait progressivement. Plusieurs étudiants croient que cela peut être lié à leurs expériences antérieures avec des personnes représentant la diversité. Le fait d'être sûr de soi et de ses compétences professionnelles demeure une caractéristique essentielle pour interagir avec aisance. D'ailleurs, une étudiante en ergothérapie affirme avoir développé une plus grande confiance lors de son 2^{ème} stage. Elle a pu échanger avec les parents d'enfants qu'elle suivait :

Mais c'est vrai qu'à la fin de mon stage, j'étais plus à l'aise pour parler avec les parents. (...) Ils ne comprennent pas forcément pourquoi on fait toutes les choses. Donc après, ils posent des fois beaucoup de questions. Il faut répondre à leurs questions. Des fois, on n'est pas sûr comment répondre. Il faut être bien au clair avec eux.

- 23 L'apprentissage est constant et évolue au fil du temps. Pour cela, la personne doit être ouverte à analyser sa façon d'interagir avec l'Autre, surtout s'il a une manière de fonctionner différente de la sienne. Dans ce sens, la même étudiante raconte lors de son dernier entretien :

Je pense que j'essayerais d'être le plus neutre possible au début, pour voir un peu dans quelle direction les gens partent. Puis après, d'observer, de vraiment être le plus attentive possible à comment ils réagissent aux choses, et puis de m'adapter à ça, quoi.

Utiliser efficacement les techniques de communication

- 24 Plusieurs étudiants soutiennent que l'apprentissage de techniques de communication et d'entretien a facilité leurs interactions avec des personnes aux ancrages culturels divers. Selon eux, il faut prendre le temps d'établir le contact, notamment par le regard, d'utiliser le silence pour permettre à l'Autre de s'exprimer et d'observer la communication non verbale. Ils soulignent la nécessité de lui laisser de la place dans la conversation pour qu'il puisse dire à sa façon ce qu'il pense, décrire son état d'esprit ou ses attentes. Une étudiante en travail social rapporte les changements perçus en elle suite à son 1^{er} stage dans un foyer pour personnes ayant une déficience intellectuelle :

Au départ, je ne leur laissais pas forcément la place pour qu'ils fassent les choses parce que je pensais qu'ils ne pouvaient pas les faire. Du coup, je les faisais tout de suite ou bien... même dans la parole, quand je leur posais une question, ils ne répondaient pas, je passais à autre chose. Mais après, au fil du temps, j'ai vu qu'en fait... qu'ils sont capables de le faire, mais c'est juste qu'il leur faut plus de temps ou qu'il faut réadapter l'environnement ou... Oui, il fallait vraiment être vraiment à l'écoute de leurs besoins, quoi.

- 25 L'utilisation d'images, de pictogrammes et de gestes est aussi indiquée lors d'échanges avec quelqu'un qui ne maîtrise pas le français. Si cette situation se présente, des étudiants ont en tête plusieurs moyens pour y faire face. Par exemple, ils disent parler

plus lentement et utiliser des mots simples. Quelques-uns mentionnent le recours à des dessins, à désigner les choses ou encore à essayer de trouver une langue commune, comme l'anglais. Selon les participants, des stratégies similaires fonctionnent lorsqu'ils sont en contact avec une personne âgée ou un individu ayant des troubles cognitifs. Suite à une expérience avec un client allophone, une étudiante en ergothérapie énonce lors de son récit de pratique les ajustements mis en place pendant son 1^{er} stage :

Il fallait que je trouve d'autres manières de communiquer. Du coup, bien je fonctionne pas mal avec les gestes, maintenant. Et puis, bien vraiment, je me mets à côté de lui. Je fais le geste avec lui.

- 26 Cette jeune femme signale la nécessité d' « être vraiment attentif à tous les indices non verbaux que les personnes donnent. ». Parfois, des étudiants ont recours à un logiciel de traduction via un appareil électronique. Très peu ont eu accès à un interprète, car peu présents dans les milieux de stage. Une étudiante en travail social a eu à interagir avec une personne dont la communication orale était atteinte, rendant les échanges difficiles. Dans son dernier entretien, elle décrit son état d'esprit :

C'était plus accepter... pour moi, accepter que, bien en fait, ça ne marchait pas. Parce que j'ai essayé plusieurs techniques pour entrer en relation. Mais... oui, chaque fois (...) c'était très très compliqué. Donc c'était plus, oui, comment relativiser un peu, ne pas que ça me touche trop.

- 27 Cet événement lui a fait prendre conscience des limites et des contraintes liées à la situation de cette personne.

Faire face à l'agressivité ou à des idées divergentes

- 28 Si un individu présente des signes d'agressivité, plusieurs étudiants nomment rapidement les « bons comportements » à adopter, comme rester calme et parler de manière posée. S'ils sont confrontés à des opinions ou des attitudes divergentes, certains suggèrent de prendre de la distance et poser leurs limites, comme le dit cette étudiante de 3^{ème} année en travail social :

Je pense que j'ai appris à prendre du recul sur ce que je vivais au moment présent. Enfin, par exemple, je ne sais pas, par rapport à des remarques blessantes que des fois, les jeunes peuvent avoir. Ça, j'ai vraiment réussi à me dire que je n'étais pas là pour séduire qui que ce soit sur un lieu de stage.

- 29 L'écoute active, l'entretien motivationnel et la communication non violente sont également cités comme moyens pour rétablir le lien avec la personne. Par exemple, une participante estime qu'il ne faut pas « (...) vouloir les changer (les bénéficiaires) à tout prix, puis d'imposer (sa) vision. ». En 3^{ème} année de formation en travail social, elle poursuit son idée ainsi :

Je pense que je fais plus attention à ce que je dis, et puis je suis peut-être plus dans une perspective compréhensive, plutôt que, oui, d'être dans cette idée que... bien qu'il n'y a qu'une seule vérité, une seule ligne de conduite.

Connaître et s'adapter à l'Autre

- 30 Pour interagir de façon harmonieuse avec l'Autre, des étudiants racontent l'importance d'être ouverts aux différents fonctionnements et d'essayer de comprendre les cadres de référence. La connaissance de cultures diverses et le fait d'échanger sur ce sujet sont soulignés à quelques reprises. Dans son dernier entretien, une étudiante en ergothérapie parle de ce qu'elle a appris :

Je pense que d'apprendre à connaître la personne et de discuter, et de ne pas se baser sur ce qu'on pense être vrai, mais juste creuser, (...) je pense que c'est l'élément principal.

- 31 Le fait de connaître l'Autre permet de modifier son analyse de la situation et des comportements observés. Les étudiants estiment avoir appris à co-construire l'intervention avec les personnes porteuses d'un marqueur de différence. Ces dernières apportent leurs idées, discutent de leurs problèmes et précisent leurs besoins, même si les valeurs en jeu sont en contradiction avec celles de l'étudiant. Parfois, les stratégies proposées sont davantage dans la retenue. Lors de son 1^{er} entretien, une étudiante en travail social décrit son expérience dans un centre d'accueil pour personnes en situation de précarité, dans lequel beaucoup de groupes culturels étaient représentés :

Après, ce que j'aime bien aussi, c'est parfois... par forcément en débattre (des caractéristiques culturelles), mais vraiment bien discuter. Mais après, il faut savoir avec qui parce qu'il y a des personnes... (...) je ne pouvais pas... enfin, je pouvais dire mon avis. Mais après, débattre vraiment, ils allaient mal le prendre.

- 32 En termes d'adaptation, une jeune femme raconte ses expériences en travail social suite à son 1^{er} stage auprès de personnes avec d'autres appartenances culturelles et religieuses :

J'ai appris un peu à connaître l'autre culture, à la reconnaître et puis à accepter ce qu'elle pouvait accepter de moi. (...) Par exemple, face à elles, d'avoir des piercings ou bien des tatouages voyants, ça ne se faisait pas forcément. Du coup, bien j'ai enlevé mes piercings, et puis j'ai caché mes tatouages, par exemple.

- 33 La plupart du temps, ces changements parfois mineurs sont identifiés par les étudiants comme étant des moyens de se faire accepter par l'Autre et d'éviter de l'offenser. Ainsi, une étudiante en travail social en 3^{ème} année croit qu'il ne faut pas masquer la différence, mais plutôt amorcer le dialogue en appliquant les techniques développées par Carl Rogers :

Un des principes, c'est d'accepter l'Autre inconditionnellement. C'est-à-dire... bien dire : « Oui, c'est une autre personne avec d'autres valeurs. Si elle croit à ces valeurs, bien ce n'est pas moi qui vais la faire changer d'avis, et je dois respecter ce en quoi elle croit. »

- 34 Cette acceptation inconditionnelle n'est toutefois pas toujours facile à mettre en pratique, comme le confie une étudiante de 3^e année en travail social :

Bien je pense qu'il faut, bien être soi-même et puis considérer la personne (en situation de handicap) comme une personne normale. C'est peut-être ça aussi, peut-être, qui me handicape, moi, de me dire : « Je dois... je vois leur handicap, mais je ne dois pas le voir. Je dois passer outre. Mais comment faire pour qu'eux ne sentent pas que... enfin, que je le vois quand même ? »

- 35 Intégrer et appliquer les connaissances théoriques

- 36 Peu de participants mentionnent des apprentissages en lien avec des connaissances théoriques sur la migration. Par exemple, un étudiant en travail social en 3^{ème} année nomme une théorie concernant la recomposition identitaire comme outil facilitant l'intervention. De plus, il décrit quatre orientations d'acculturation que les populations migrantes sont susceptibles d'adopter, et comment celles-ci peuvent permettre d'ouvrir le dialogue avec l'Autre :

Mais je trouve que c'est bien d'avoir (de connaître) un peu ces quatre catégories (d'acculturation). C'est schématique, mais c'est bien de les avoir en tête, puis d'essayer de situer la personne, (...) puis essayer de travailler là-dessus pour que... bien quand même, elle s'intègre plus dans la société.

- 37 Tout au long du 1^{er} stage, le jeune homme s'est rendu compte de la nécessité de connaître les procédures d'immigration en Suisse, les statuts des migrants, et le cadre légal qui régit ces processus. Il faut noter que très peu de participants ont abordé ces aspects lors des entretiens, même si plusieurs d'entre eux ont été en contact direct avec ces populations.
- 38 La majorité des personnes consultées a exprimé des difficultés à puiser dans ce qui est appris en classe et à l'intégrer lors du stage. Un exemple qui illustre très bien cette observation concerne l'orientation qui vise à mettre la personne au centre des décisions (autodétermination). Les étudiants s'aperçoivent rapidement que les structures, les règles de fonctionnement et même la façon de faire du superviseur de stage ne sont pas toujours respectueuses de cette position. Dans son dernier entretien, une participante parle de la situation d'une adolescente placée dans un foyer pour personnes adultes avec une déficience intellectuelle :
- Et puis cette jeune, en fait, elle disait clairement qu'elle ne voulait pas être au foyer, et puis que si elle restait là, elle... voilà, elle pouvait dire qu'elle allait se jeter par la fenêtre. (...) Et moi, j'avais de la peine avec, dans le sens où je trouvais que le foyer n'était pas forcément le lieu adapté pour elle parce qu'on recevait une population un peu plus âgée. (...) Et puis finalement, voilà, j'ai compris que c'était parce qu'il n'y avait pas un autre foyer susceptible de l'accueillir qu'elle était là en attendant. (...) oui, je me suis posé beaucoup de questions par rapport à l'accompagnement adéquat, finalement, qu'on peut faire auprès de nos résidents. Puis avec elle, il fallait vraiment un autre type d'accompagnement, pour moi.
- 39 Cette étudiante en travail social a eu de la difficulté à comprendre la position de l'institution, dans ce cas-là.

Être capable de se remettre en question

- 40 Au fur et à mesure que se déroule la formation, les étudiants se transforment et s'en rendent compte. Ils prennent conscience de leurs compétences développées au travers des apprentissages et des stratégies à leur disposition. En fait, leur discours démontre qu'ils acquièrent un répertoire de comportements professionnels expérimenté lors des stages. Plusieurs expliquent comment leur capacité d'introspection et les périodes d'autoréflexion les aident à se remettre en question et à se transformer. À ce propos, une étudiante en travail social observe sa façon de faire lors de son 1^{er} stage avec des jeunes en rupture scolaire :
- Dans mon stage, (les jeunes) étaient tous différents de moi. Donc ça demande, bien de s'adapter à tous. (...) ça demande de se décentrer, en fait, du coup parce que... puis de ne pas prendre comme acquis que l'Autre, il réagira comme moi.
- 41 Cette réflexivité l'amène à tenter de comprendre « ce qu'il y a dans la tête de l'autre ». Les propos des participants indiquent que la sensibilité interculturelle varie selon les caractéristiques de l'Autre. Quelques-uns soulignent le besoin de prendre le temps d'observer et d'analyser la situation, afin de déterminer quel comportement avoir. De plus, ils veulent avoir l'opportunité d'en discuter avec quelqu'un, que ce soit un collègue, un superviseur ou un professeur. Lors du dernier entretien, une étudiante en travail social parle de l'encadrement du superviseur de stage :
- En fait, on travaillait sur des cas concrets. C'est... voilà, ce sont des situations que j'avais vécues en stage, avec lesquelles je n'étais pas à l'aise, que je lui amenais. Et puis il me donnait son point de vue et il me demandait aussi (...) d'en parler avec d'autres professionnels pour voir leur point de vue.

- 42 La jeune femme se sentait à l'aise de lui confier des situations très sensibles qui lui posaient problème. Cette ouverture au dialogue avec le superviseur de stage ou un membre de l'équipe semble primordiale pour permettre aux étudiants d'évoluer. Même si certains expriment de la difficulté à interagir avec l'Autre ou qu'ils éprouvent des résistances à comprendre des points de vue trop différents des leurs, ils désirent pouvoir échanger au bon moment avec quelqu'un de confiance.

Discussion

- 43 En analysant les discours de 46 étudiants en ergothérapie et en travail social sur leur parcours, il ressort qu'une transformation a bien été amorcée durant leur formation de trois ans. Ils se perçoivent comme plus sensibles et ouverts à l'Autre, ce qui va dans le sens du développement des compétences interculturelles décrit par Beagan (2015), ainsi que d'autres auteurs (Cai, 2016 ; Henderson et al., 2018 ; Kohli et al., 2010). Toutefois, quelques participants reconnaissent leur manque d'expériences sur le terrain. Ils ne sont pas toujours prêts à adopter une attitude de non-jugement envers les personnes ayant des points de vue opposés aux leurs. Pour Mezirow (1991), la personne adopte de nouveaux cadres de référence uniquement si elle reconnaît que les siens sont inadaptés. De plus, elle doit pouvoir tester ces nouveaux cadres lors des stages, avant de les intégrer. Tous les participants sont à des étapes différentes de leur processus de transformation qui, pour rappel, n'est pas linéaire (Calleja, 2014).
- 44 Consolider sa confiance en soi apparaît également dans les entretiens. Elle permet aux étudiants de se sentir peu à peu des professionnels, et d'agir avec plus d'aisance dans l'intervention auprès de populations diversifiées. Greenhill et ses collaboratrices (2018) l'avaient également mis en évidence dans le discours d'étudiants en médecine.
- 45 Plusieurs stratégies de communication adaptées aux caractéristiques de l'Autre sont évoquées par les participants : adapter le rythme de parole, utiliser les gestes et le regard, voire recourir à un interprète. La prise de conscience de ces éléments contribue également à une intervention interculturelle adéquate, comme mentionné par divers auteurs (Govender et al., 2017 ; Hammell, 2013 ; Kohli et al., 2010). Lors des stages, plusieurs étudiants rapportent avoir été mis face aux limites de leurs habiletés de communication. À nouveau, le modèle de l'apprentissage transformateur peut expliquer comment l'individu doit remettre en question ses manières de faire pour en trouver de plus efficaces. Ce processus demande d'être en interaction avec autrui et de pouvoir communiquer sur ces situations. Or, devant l'agressivité de l'Autre, des participants se sont dits déstabilisés. Des moyens comme l'écoute active, la communication non violente et la prise de distance ont pu être appris et intégrés. En outre, reconnaître que l'Autre peut avoir des idées opposées aux siennes a permis à certains étudiants d'adopter une attitude plus ouverte et culturellement sensible, comme le préconisent Hammell (2013), Henderson et ses collaboratrices (2018), ainsi que Kohli et ses collaboratrices (2010).
- 46 Connaître les cadres de référence de l'Autre et s'y adapter pour co-construire l'intervention ressort du discours des participants au sujet de leurs expériences sur le terrain. Certains déclarent avoir effectué des changements pour éviter d'offenser les personnes porteuses d'un marqueur de différence. Cette curiosité envers l'Autre, ainsi que ce type de comportements, sont des qualités déjà mises en avant dans les études

portant sur une intervention interculturelle efficace (Beagan, 2015 ; Cai, 2016 ; Henderson et al., 2018). Reste que plusieurs étudiants considèrent l'acceptation de l'Autre comme étant encore difficile.

- 47 Si des notions théoriques concernant l'intervention en contexte de diversité ont été transmises aux étudiants, ceux-ci confient qu'ils ne réussissent pas toujours à faire des liens lors du stage. Souvent, leur discours montre qu'ils prennent conscience des limites imposées par le contexte institutionnel, ce qui peut freiner leur vision idéale d'une pratique adaptée aux cadres de références de l'Autre. Ce décalage entre la théorie et la pratique a aussi été noté par Freund et ses collaboratrices (2017).
- 48 Être capable de se remettre en question est essentiel, que ce soit pour le développement des compétences interculturelles (Beagan, 2015 ; Cai, 2016 ; Henderson et al., 2018 ; Kohli et al., 2010) ou dans le cadre des apprentissages transformateurs (Biasin, 2018 ; Mezirow, 1991). Plusieurs étudiants ont évoqué ce thème, en nommant l'introspection et la réflexion critique. Comme l'affirme Reyneke (2017), la rencontre avec l'Autre peut donner lieu à de fortes émotions (ce que Mezirow nomme « dilemme déstabilisateur »), ce qui atteste de l'importance d'entourer les étudiants. La présence du superviseur de stage, des collègues ou d'autres personnes capables de les écouter sans jugement est d'ailleurs appréciée par les participants.
- 49 Somme toute, les résultats obtenus dans la présente étude font ressortir l'importance de l'accompagnement de l'étudiant pour qu'il puisse s'interroger sur ses cadres de référence et ses manières d'agir afin d'intégrer l'approche interculturelle. Les interactions sociales, l'introspection et le dialogue sont centraux pour lui permettre d'évoluer et de développer des apprentissages visant une pratique efficace et respectueuse auprès de personnes perçues comme différentes. Comme le soulignent les différents écrits consultés, le fait d'avoir une attitude ouverte et empathique envers l'Autre est une des clés pour favoriser l'adhésion aux soins proposés. Il est donc recommandé d'inclure dans la formation initiale des cours spécifiques à l'intervention et l'humilité culturelle, que ce soit en ergothérapie ou en travail social. De plus, il semble important de donner l'occasion aux étudiants de remettre en question leurs habitudes de penser et d'agir en les confrontant à d'autres visions du monde et en favorisant la réflexion et le dialogue à ce sujet. Par ailleurs, d'autres études longitudinales devraient être entreprises afin d'observer directement les interactions que les futurs professionnels vivent lors de leurs stages, que ce soit avec les personnes qui reçoivent leurs services ou celles qui les encadrent (Balslev, Filliettaz, Ciavaldini-Cartaut, & Vinatier, 2015 ; Filliettaz & Durand, 2016). Cette démarche pourrait compléter les résultats de la présente étude en documentant les changements d'attitudes et de comportements des étudiants.

Conclusion

- 50 La formation initiale pour les futurs professionnels de la santé et du social est un vecteur important des valeurs véhiculées par la société. Il agit sur le développement des représentations culturelles, les interactions professionnelles et les représentations de l'Autre. Considérant l'importance de la diversité des personnes qui reçoivent des services de ces professionnels, il s'avère essentiel de documenter les compétences développées lors de la formation initiale, ainsi que les stratégies permettant de travailler harmonieusement en contexte de diversité. Considérant cela, le modèle de

l'apprentissage transformateur est un outil à considérer. En somme, il met l'accent à la fois sur les expériences déstabilisantes, mais aussi sur l'autoréflexion et le dialogue avec autrui comme sources d'apprentissage. En outre, l'enjeu est de créer un environnement pédagogique « sécuritaire » qui permette une articulation entre la formation théorique, l'expérimentation de la pratique professionnelle lors des stages et une approche culturellement adaptée. Il s'agit d'offrir à l'individu porteur d'une différence significative de recevoir des services qui correspondent à ses besoins et à l'étudiant de se transformer pour répondre à ce contexte de diversité.

BIBLIOGRAPHIE

- Audet, G. (2008). La relation enseignant-parents d'un enfant d'une autre culture sous l'angle du rapport à l'altérité. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34(2), 333-350. <https://dx.doi.org/10.7202/019684ar>
- Balslev, K., Filliettaz, L., Ciavaldini-Cartaut, S., & Vinatier, I. (dir.) (2015). *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Beach, M. C., Price, E. G., Gary, T. L., Robinson, K. A., Gozu, A., Palacio, A., ... Cooper, L. A. (2005). Cultural Competency: A systematic review of health care provider educational interventions. *Medical Care*, 43(4), 356-373. Récupéré de : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3137284/>
- Beagan, B. L. (2015). Approaches to culture and diversity: A critical synthesis of occupational therapy literature. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 82(5), 272-282. <https://dx.doi.org/10.1177/0008417414567530>
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie, perspective ethnosociologique*. Paris, France: Nathan.
- Biasin, C. (2018). Transformative learning: Evolutions of the adult learning theory. *Phronesis*, 7(3), 5-17. <https://dx.doi.org/10.3917/phron.073.0005>
- Bolzman, C. (2002). La politique migratoire suisse. Entre contrôle et intégration. *Écarts d'identité*, 99, 65-71. Récupéré de : http://www.revues-plurielles.org/_uploads/pdf/6_99_12.pdf
- Cai, D.-Y. (2016). A concept analysis of cultural competence. *International Journal of Nursing Sciences*, 3(3), 268-273. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnss.2016.08.002>
- Calleja, C. (2014). Jack Mezirow's conceptualization of adult transformative learning: A review. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 117-136. <http://dx.doi.org/10.7227/JACE.20.1.8>
- Careau, E., & Vallée, C. (2014). Recherche qualitative et scientificité. Dans S. Tétreault, & P. Guillez (Eds.), *Guide pratique de recherche en réadaptation* (pp. 489-507). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques*. Rennes, France : Presses de l'École des Hautes Etudes en Santé Publique.
-

- Conley, C. L., Deck, S. M., Miller, J. J., & Borders, K. (2017). Improving the cultural competency of social work students with a social privilege activity. *Journal of Teaching in Social Work, 37*(3), 234-248. <https://dx.doi.org/10.1080/08841233.2017.1313804>
- Cranton, P. A. (2017). Transformative learning: A narrative. Dans M. J. Spector, B. B. Lockee, & M. D. Childress (Eds.), *Learning, design, and technology. An international compendium of theory, research, practice, and policy* (pp. 1-13). Cham, Suisse: Springer International Publishing.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Das, C., & Carter Anand, J. (2014). Strategies for critical reflection in international contexts for social work students. *International Social Work, 57*(2), 109-120. <https://dx.doi.org/10.1177/0020872812443693>
- Davies, K., Curtin, M., & Robson, K. (2017). Impact of an international workplace learning placement on personal and professional development. *Australian Occupational Therapy Journal, 64*(2), 121-128. <https://dx.doi.org/10.1111/1440-1630.12338>
- Dirkx, J. M., Espinoza, B. D., & Schlegel, S. (2018). Critical reflection and imaginative engagement: Towards an integrated theory of transformative learning. *Adult Education Research Conference*. Récupéré de: <http://newprairiepress.org/aerc/2018/papers/4>
- Donoso Brown, E. V., Muñoz, J. P., & Powell, J. M. (2011). Multicultural training in the United States: A survey of occupational therapy programs. *Occupational Therapy in Health Care, 25*(2-3), 178-193. <http://dx.doi.org/10.3109/07380577.2011.560240>
- Fattebert, S., Rüegger, M., & Salerno, S. (2005). *Agents de la fonction publique aux prises avec la diversité culturelle : Quelle formation en matière de prévention des discriminations ?* Berne, Suisse : Service de lutte contre le racisme.
- Fedor, C.-G. (2014). Stereotypes and prejudice in the perception of the "Other". *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 149*(5), 321-326. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.257>
- Filliettaz, L., & Durand, I. (2016). L'activité de conception des tuteurs comme modalisation de l'expérience du travail : le cas de la formation des techniciens en radiologie médicale. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 49*(2), 83-109. <https://dx.doi.org/10.3917/lstdle.492.0083>
- Fisher-Borne, M., Cain, J. M., & Martin, S. L. (2015). From mastery to accountability: Cultural humility as an alternative to cultural competence. *Social Work Education, 34*(2), 165-181. <https://dx.doi.org/10.1080/02615479.2014.977244>
- Freund, A., Cohen, A., Blit-Cohen, E., & Dehan, N. (2017). Professional socialization and commitment to the profession in social work students: A longitudinal study exploring the effect of attitudes, perception of the profession, teaching, training, and supervision. *Journal of Social Work, 17* (6), 635-658. <https://dx.doi.org/10.1177/1468017316651991>
- Govender, P., Mpanza, D. M., Carey, T., Jiyane, K., Andrews, B., & Mashele, S. (2017). Exploring cultural competence amongst OT students. *Occupational Therapy International, 4*, 2179781, 1-8. <https://dx.doi.org/10.1155/2017/2179781>
- Greenhill, J., Richards, J. N., Mahoney, S., Campbell, N., & Walters, L. (2018). Transformative learning in medical education: Context matters, a South Australian longitudinal study. *Journal of Transformative Education, 16*(1), 58-75. <https://dx.doi.org/10.1177/1541344617715710>
- Hall, J. C., & Theriot, M. T. (2016). Developing multicultural awareness, knowledge, and skills: Diversity training makes a difference? *Multicultural Perspectives, 18*(1), 35-41. <https://dx.doi.org/10.1080/15210960.2016.1125742>

- Hammell, K. R. (2013). Occupation, well-being, and culture: Theory and cultural humility. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 80*(4), 224-234. <https://dx.doi.org/10.1177/0008417413500465>
- Henderson, S., Horne, M., Hills, R., & Kendall, E. (2018). Cultural competence in healthcare in the community: A concept analysis. *Health and Social Care in the Community, 26*(4), 590-603. <https://dx.doi.org/10.1111/hsc.12556>
- Kohli, H. K., Huber, R., & Faul, A. C. (2010). Historical and theoretical development of culturally competent social work practice. *Journal of Teaching in Social Work, 30*(3), 252-271. <https://dx.doi.org/10.1080/08841233.2010.499091>
- Mattila, A. M., & Dolhi, C. (2016). Transformative experience of Master of occupational therapy students in a non-traditional fieldwork setting. *Occupational Therapy in Mental Health, 32*(1), 16-31. <https://dx.doi.org/10.1080/0164212X.2015.1088424>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design. An interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Murden, R., Norman, A., Ross, J., Sturdivant, E., Kedia, M., & Shah, S. (2008). Occupational therapy students' perceptions of their cultural awareness and competency. *Occupational Therapy International, 15*(3), 191-203. <https://dx.doi.org/10.1002/oti.253>
- Nadan, Y. (2016). Teaching Note-Revisiting stereotypes: Enhancing cultural awareness through a web-based tool. *Journal of Social Work Education, 52*(1), 50-56. <http://dx.doi.org/10.1080/10437797.2016.1113054>
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence culturelle. Dans A. Lavanchy, A. Gajardo & F. Dervin (Eds.), *Anthropologie de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris, France: L'Harmattan.
- Reyneke, R. P. (2017). Apples and pears: Engaging social work students in social dialogue. *Research on Social Work Practice, 27*(2), 239-247. <https://dx.doi.org/10.1177/1049731516669823>
- Rosen, D., McCall, J., & Goodkind, S. (2017). Teaching critical self-reflection through the lens of cultural humility: An assignment in a social work diversity course. *Social Work Education, 36*(3), 289-298. <https://dx.doi.org/10.1080/02615479.2017.1287260>
- Sales, I., Jonkman, L., Connor, S., & Hall, D. (2013). A comparison of educational interventions to enhance cultural competency in pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education, 77*(4), 76. <https://dx.doi.org/10.5688/ajpe77476>
- Simonellis, J., Njelesani, J., Novak, L., Kuzma, C., & Cameron, D. (2011). International fieldwork placements and occupational therapy: Lived experiences of the major stakeholders. *Australian Occupational Therapy Journal, 58*(5), 370-377. <https://dx.doi.org/10.1111/j.1440-1630.2011.00942.x>
- Sonn, I., & Vermeulen, N. (2018). Occupational therapy students' experiences and perceptions of culture during fieldwork education. *South African Journal of Occupational Therapy, 48*(1), 34-39. <https://dx.doi.org/10.17159/2310-3833/2017/vol48n1a7>
- Warde, B. (2012). The cultural genogram: Enhancing the cultural competency of social work students. *Social Work Education, 31*(5), 570-586. <https://dx.doi.org/10.1080/02615479.2011.593623>

Whiteford, G., & St-Clair, V. W. (2002). Being prepared for diversity in practice: Occupational therapy students' perceptions of valuable intercultural learning experiences. *British Journal of Occupational Therapy*, 65(3), 129-137. <https://dx.doi.org/10.1177/030802260206500305>

ANNEXES

Guides d'entretien

Seules les questions en lien avec le présent article sont présentées dans cette annexe.

Guide d'entretien du temps 1

Les expériences interculturelles significatives sont des situations qui nous « marquent », en ce sens qu'elles laissent une trace au-delà du simple souvenir. Elles orientent des choix ou des comportements dans la suite de notre vie.

Avez-vous déjà eu/vécu des expériences interculturelles significatives (professionnelles ou privées) ?

Si oui, pouvez-vous me décrire une expérience qui fut particulièrement importante pour vous ?

Pouvez-vous me préciser les conséquences de cette expérience sur vous (changements d'opinions, de valeurs) ?

Guide d'entretien du temps 2

Le récit de pratique consiste à raconter une expérience singulière et significative. Il permet de mettre en mots son déroulement dans le temps, dans un contexte précis et avec les individus impliqués. L'expérience choisie doit être expliquée avec suffisamment de détails pour que d'autres personnes puissent la comprendre. Votre expérience interculturelle doit être un événement marquant. C'est-à-dire qu'elle doit avoir suscité chez vous une réaction, une réflexion, voire une remise en question importante. Elle doit être survenue lors de votre 1^{er} stage et avoir impliqué quelqu'un porteur d'une différence (culture, âge, genre, état de santé physique et mental, niveau socioéconomique, etc.). Cette expérience interculturelle est susceptible d'orienter vos choix ou vos comportements professionnels, mais également d'autres sphères de votre vie. Elle a peut-être entraîné un changement de vos valeurs ou de vos opinions.

Quel titre avez-vous donné à l'expérience que vous avez choisie ?

Pouvez-vous me décrire le contexte dans lequel a eu lieu cette expérience ?

Dans quel contexte a eu lieu cette expérience ? (lieu/institution, mandat, public cible)

À quel moment du stage ?

Dans quelles circonstances ?

Quelles personnes étaient présentes ?

Qui était porteur d'une différence culturelle ?

Pouvez-vous me décrire l'expérience elle-même ? Que s'est-il passé ? (déroulement des événements, les faits, leur enchaînement, les actes, les paroles, les interactions avec la ou les personnes)

Pouvez-vous me décrire les pensées que vous avez eues sur le moment ?

Qu'avez-vous pensé sur le moment ?

Quelles émotions ou sentiments avez-vous ressentis sur le moment ?

Quel sens avez-vous attribué à cet évènement sur le moment ?

Qu'est-ce qui vous a amené à réagir ainsi ?

Quelles ont été les conséquences immédiates de cette expérience ?

Comment votre superviseur de stage vous a aidé lors de cette situation ?

Quelle analyse faites-vous de cette expérience passée ?

Quels sont les points positifs de cette expérience ?

Quels sont les éléments à améliorer ?

Que pensez-vous avoir appris de cette expérience ? (sur les plans personnel et professionnel)

Comment cette interaction avec une personne porteuse d'une différence culturelle vous a touché/marqué ?

Avec un peu de recul, quand vous réfléchissez à cette expérience passée :

Quelles émotions ou sentiments ressentez-vous aujourd'hui ?

Quels ont été les effets de cette expérience sur vous jusqu'à maintenant ? (sur les plans personnel et professionnel)

Qu'est-ce qui a changé dans votre façon d'aborder les personnes porteuses d'une différence culturelle dans votre pratique professionnelle ou en dehors ?

Qu'est-ce que cette expérience vous a appris sur votre future profession ?

Guide d'entretien du temps 3

Depuis le début de votre formation, vous avez réalisé un ou plusieurs stages :

Durant ces stages, comment votre superviseur vous a soutenu dans des situations difficiles impliquant une personne porteuse de différence ?

Grâce à ces stages, quel est le principal apprentissage que vous avez fait concernant les interactions avec une personne porteuse de différence ?

En tenant compte de vos expériences sur le terrain, pouvez-vous donner un exemple de changement que vous percevez dans votre façon d'interagir avec une personne porteuse de différence ?

Question personnalisée sur des difficultés mises en évidence lors des deux entretiens précédents

Dans le cadre professionnel, avez-vous vécu d'autres expériences interculturelles significatives que celles mentionnées lors des deux premiers entretiens ?

Si oui, pouvez-vous m'en décrire une ?

Comment avez-vous géré cet évènement ?

Comment votre superviseur vous a aidé dans la gestion de cet évènement ?

Pouvez-vous préciser les effets/retombées de cette expérience sur vous en tant que futur professionnel ? (émotions, compréhension après coup, sens donné à l'expérience, changements observés)

Quelles sont les caractéristiques qui vous font réagir le plus ou qui viennent vous chercher chez une personne porteuse de différence ?

Comment vous modifiez ou adaptez vos interventions/votre pratique auprès d'elle ?

En pensant à vos expériences et à votre pratique future :

Quels outils/stratégies/compétences possédez-vous maintenant pour intervenir auprès d'une personne porteuse de différence ?

Pouvez-vous donner un exemple d'outil/stratégie/compétence utile dans ce type de situations ? Comment cela facilite le contact et l'intervention avec une personne porteuse de différence ?

RÉSUMÉS

Les professionnels de la santé et du social sont amenés à interagir avec des populations très diverses (âge, origine géographique, langue, religion, état de santé, milieu socioéconomique, etc.), ce qui peut venir modifier la façon d'intervenir. La présente étude vise à explorer la perception des étudiants en ergothérapie et en travail social quant au développement de leurs compétences interculturelles, incluant les stratégies mises en œuvre pour travailler harmonieusement avec un individu porteur d'une différence significative. Quarante-six personnes ont participé annuellement à un entretien durant leurs trois années de formation. Sur la base du modèle d'apprentissage transformateur, une analyse thématique a permis d'identifier sept thèmes évoqués par les participants à ce sujet, soit : 1) identifier les apprentissages et les éléments à améliorer ; 2) consolider sa confiance en soi ; 3) utiliser efficacement les techniques de communication ; 4) faire face à l'agressivité ou à des idées divergentes ; 5) connaître et s'adapter à l'Autre ; 6) intégrer et appliquer les connaissances théoriques ; 7) être capable de se remettre en question. Des recommandations pour la formation sont formulées.

Health and social professionals interact with a wide diversity of populations (age, geographic origin, language, religion, health status, socio-economic background, etc.), which can change the way they intervene. The present study aims to explore students' perceptions of occupational therapy and social work related to the development of their intercultural competencies, including their strategies implemented in order to work harmoniously with an individual with a significant difference. Forty-six people participated in an annual interview during their three years of training. Based on the transformative learning model, a thematic analysis allowed to identify seven themes evoked by participants on this topic: (1) identify learning and areas to improve; (2) strengthen one's self-confidence; (3) use communication techniques effectively; (4) deal with aggression or divergent ideas; (5) know and adapt to the Other; (6) integrate and apply theoretical knowledge; (7) be able to question oneself. Recommendations for training are made.

INDEX

Keywords : Diversity, competencies, intercultural intervention, social work, occupational therapy, transformative learning.

Mots-clés : Diversité, compétences, intervention interculturelle, travail social, ergothérapie, apprentissage transformateur.

AUTEURS

SYLVIE TÉTREAU

Ph.D., Professeure ordinaire, Haute école de travail social et de la santé, Lausanne.

CAMILLE BRISSET

Ph.D., Maître de conférences, Laboratoire de psychologie EA 4139, Université de Bordeaux

CARINE BÉTRISEY

Ph.D., Chargée de recherche, Haute école de travail social et de la santé, Lausanne

ALIDA GULFI

Ph.D., Professeure, Haute école de travail social Fribourg

YVAN LEANZA

Ph.D., Professeur titulaire, École de psychologie, Université Laval, Québec

NICOLAS KÜHNE

Ph.D., Professeur, Haute école de travail social et de la santé, Lausanne.