

**La rencontre interculturelle en travail social, une situation d'incompréhension... mais
pourquoi ?**

Par
Yara Ayoub

Mémoire déposé à
L'École de service social
En vue de l'obtention de la maîtrise en service social

Sous la direction de la professeure
Stéphanie Garneau

Université d'Ottawa
Août 2021

Remerciements

La réalisation de ce projet de maîtrise n'aurait pas été concevable sans l'appui, le support et les mots d'encouragement des différentes personnes qui ont collaboré à mon étude. Tout d'abord, j'aimerais sincèrement remercier ma directrice de mémoire, Stéphanie Garneau, pour sa patience, ses conseils fort enrichissants et pour avoir cru en moi dès le début de mon parcours. Elle était toujours disponible pour me rencontrer, elle m'a supportée lors des moments plus difficiles et à l'aide de ses conseils, elle m'a orientée dans une direction qui m'a permis de réaliser un projet de mémoire qui me tenait beaucoup à cœur. Merci pour toute ton aide, pour tes mots d'encouragement, pour ton support et pour m'avoir continuellement soutenue dans cette aventure.

J'aimerais aussi remercier les participantes et participants à ma recherche. Merci d'avoir participé à ma recherche, d'avoir si ouvertement partagé votre expérience et d'avoir pris un intérêt à cette recherche. C'est grâce à vous que ce mémoire a pu être effectué.

J'aimerais également remercier ma famille pour leur support inconditionnel et pour leur patience. Un grand merci à ma mère qui a pris le temps de lire plusieurs chapitres de ce mémoire ainsi que plusieurs projets universitaires. Merci aussi d'avoir toujours été disponible pour m'écouter, me supporter et m'encourager lors des moments d'incertitude.

Je désire aussi remercier mes proches amies, Isabella Orozco-Madison, Djeneba Sarah Dagnogo, Samuelle Vallière-Bélanger et Anthony Rahme. Votre support et vos mots d'encouragement ne passent pas inaperçus. Merci pour les marches, les pauses de crème glacée, les appels constants et les moments de rire. Sans votre support inconditionnel, ce projet de maîtrise aurait été très difficilement réalisable.

Enfin, j'aimerais remercier mon copain, Jacob Huntjens, pour sa grande patience et pour avoir cru en moi dès le début de cette aventure. Merci d'avoir reconnu mes forces lorsque je doutais de moi. Également, merci pour les randonnées, les jeux de basketball, les desserts, mais surtout, merci de m'avoir soutenue quotidiennement et pour m'avoir envoyé des messages d'encouragement.

Résumé

Avec l'augmentation et la diversification de l'immigration au Canada, les travailleuses et travailleurs sociaux en Ontario sont souvent amenés à intervenir avec des familles, des individus et des communautés provenant d'une culture différente de la leur. L'intervention auprès des minorités culturelles ne vient cependant pas sans difficultés. Ces difficultés sont notamment liées à l'incompréhension interculturelle. De ce fait, plusieurs travailleuses et travailleurs sociaux ressentent de l'inconfort lorsqu'ils sont amenés à intervenir auprès de personnes porteuses d'une culture étrangère.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous sommes intéressés aux facteurs qui favorisent et qui contreviennent à la compréhension interculturelle, tout en portant une attention particulière au processus de socialisation. En effet, nous posons l'hypothèse centrale que le processus de socialisation par lequel passent les travailleuses et travailleurs sociaux au cours de leur vie, et qui forment leurs valeurs, normes et manières de voir le monde, fait encore souvent l'objet de peu d'attention et de réflexion dans l'intervention interculturelle. Pour approfondir la question, nous avons réalisé trois entretiens auprès de travailleuses et travailleurs sociaux qui travaillent en Ontario et qui ont déjà vécu au moins une expérience d'incompréhension interculturelle au travail. Nos analyses montrent que divers agents socialisateurs favorisent la sensibilité et l'ouverture interculturelles. Toutefois, il semblerait que cette sensibilité et ouverture interculturelles ne soient pas suffisantes afin d'assurer la compréhension interculturelle. Les résultats montrent qu'il y a un manque de formations initiales et continues en intervention interculturelle en travail social et que ce manque complique la prise de conscience, par les travailleuses et travailleurs sociaux, de la socialisation qu'ils ont eux-mêmes reçue ainsi que le travail de décentration nécessaire afin de désamorcer l'incompréhension interculturelle.

Mots clés : Travail social, intervention interculturelle, incompréhension interculturelle, socialisation primaire et socialisation secondaire.

Table des matières

Remerciements	I
Résumé.....	III
Table des matières.....	V
Sigles et abréviations.....	VII
Introduction.....	1
Chapitre 1 : La problématique	4
1.1 Le travail social.....	4
1.2 L'injonction à prendre en compte les dimensions culturelles en travail social	5
1.2.1 L'augmentation de la migration.....	5
1.2.2 L'approche interculturelle en travail social	6
1.2.2.1 L'intervention interculturelle	8
1.2.2.2 La méthode des chocs culturels	10
1.2.2.3 L'approche ethnopsychiatrique ou psychiatrie transculturelle	11
1.3 Les obstacles à la compréhension interculturelle.....	12
1.3.1 Le manque de formation en intervention interculturelle.....	13
1.3.2 Les préjugés et les stéréotypes	14
1.3.3 L'ethnocentrisme	16
Chapitre 2 : Les cadres théorique et méthodologique.....	19
2.1 Le cadre théorique : qu'est-ce que la socialisation ?	19
2.1.1 La socialisation primaire.....	20
2.1.2 La socialisation secondaire	21
2.1.3 Les agents socialisateurs	22
2.1.4 La question et les hypothèses de recherche	24
2.2 La méthodologie	25
2.2.1 La méthode d'échantillonnage.....	25
2.2.2 Les modalités de recrutement	27
2.2.3 La description de l'échantillon.....	27
2.2.4 La méthode de collecte des données.....	29
2.2.5 La méthode d'analyse des données.....	30
2.2.6 Les considérations éthiques	31
2.2.7 Les limites de la recherche.....	32
Chapitre 3 : L'analyse des résultats.....	35
3.1 La socialisation primaire.....	35

3.1.1	Description de l'environnement social et familial	35
3.1.2	Les pratiques culturelles et religieuses	40
3.1.3	Les valeurs transmises	43
3.2	L'ouverture à la diversité interculturelle dans la socialisation secondaire	46
3.2.1	Les principaux agents socialisateurs	47
3.2.1.1	Les institutions scolaires	47
3.2.1.2	Le marché du travail	49
3.2.2	La diversité culturelle dans l'entourage élargi	50
3.3	Les obstacles à une bonne compréhension interculturelle	53
3.3.1	Des situations d'incompréhension interculturelle vécues au travail.....	53
3.3.2	Le manque de formation continue en intervention interculturelle.....	56
3.3.3	L'incompréhension de la part de la hiérarchie dans les milieux de travail.....	58
3.3.4	Les difficultés de l'autoréflexivité	59
	Conclusion	63
	Bibliographie	67
	Annexe 1 : L'annonce pour le recrutement.....	73
	Annexe 2 : Le guide d'entretien.....	74
	Annexe 3 : Le formulaire de consentement	78
	Annexe 4 : Le certificat d'approbation éthique	81

Sigles et abréviations

ATTSO : L'association des travailleuses et travailleurs sociaux en Ontario

TS : Travailleurs sociaux

Introduction

Le travail social est reconnu comme étant une profession de relation d'aide qui « favorise le changement et le développement social, la cohésion sociale, l'autonomisation et la libération des personnes » (IASSW et IFSW, 2014, p. 1). Cette profession vise à aider les familles, les individus et les communautés à améliorer leur bien-être et prône la justice sociale ainsi que le respect de la diversité (Drover, 2016 ; IASWW et IFSW, 2014). Présentement, avec l'augmentation et la diversification croissantes de l'immigration en Ontario, les travailleuses et travailleurs sociaux sont de plus en plus amenés à intervenir auprès d'une population migrante (Cohen-Émerique, 2015 ; Cohen-Émerique, 2016 ; Eckman et collab, 2009 ; Gulfi, 2015 ; Rachédi et collab, 2015). De ce fait, ils sont davantage confrontés à des situations d'incompréhension interculturelle (Cohen-Émerique, 2015 ; Cohen-Émerique, 2016 ; Eckman et collab., 2009 ; Gulfi, 2015). Cette incompréhension interculturelle peut être source de conflits, de malentendus ainsi que d'inconfort pour les travailleurs sociaux (Cohen-Émerique, 2000, Eckman et collab., 2009 ; Gulfi 2015).

Dans ce contexte, notre recherche porte sur les facteurs qui favorisent et qui contreviennent à la compréhension interculturelle. Une attention particulière sera portée au processus de socialisation des travailleuses et travailleurs sociaux afin de mieux comprendre en quoi il influe sur leur capacité à comprendre la culture de l'autre. À cet effet, notre question de recherche est la suivante : *quels sont les facteurs qui favorisent et contreviennent à la compréhension interculturelle et quel est le rôle du processus de socialisation parmi ces facteurs ?* Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons effectué trois entretiens avec des travailleuses et travailleurs sociaux qui travaillent présentement en Ontario et qui sont appelés à intervenir régulièrement auprès de personnes et de familles porteuses d'une culture différente de la leur.

Ce mémoire est composé de trois chapitres. Le premier chapitre comprend une présentation de la problématique. Plus spécifiquement, nous y discutons du travail social et des particularités de cette profession. Par la suite, l'injonction à tenir compte des dimensions culturelles en travail social est présentée, suivie des obstacles à la compréhension interculturelle. Cette revue de la littérature nous permettra d'avoir un meilleur aperçu de la problématique, en plus d'apporter certaines précisions aux concepts les plus importants.

Le deuxième chapitre comprend la présentation du cadre théorique et de la méthodologie privilégiée au cours de la recherche. Dans la première section de ce chapitre, nous allons présenter notre cadre conceptuel, lequel tourne autour du concept de socialisation. Plus spécifiquement, nous y discutons de la socialisation primaire et secondaire, suivi des agents socialisateurs, ce qui nous conduit vers la présentation de la question et des hypothèses de recherche. Dans la deuxième section de ce chapitre, nous présentons la méthodologie de l'étude. Les spécificités de la recherche qualitative, les participant.e.s à l'étude, la méthode d'échantillonnage, les modalités de recrutement et la méthode de collecte et d'analyse des données seront présentées. Cette section comprend aussi une description de l'échantillon ainsi qu'une présentation des considérations éthiques et des limites de la méthodologie.

Dans le troisième chapitre, nous présentons l'analyse des résultats. Tout d'abord, nous décrivons l'environnement social et culturel de la socialisation primaire, l'ouverture à la diversité interculturelle lors de la socialisation secondaire, ainsi que les obstacles à une bonne compréhension interculturelle. Ce chapitre aura aussi une section dédiée à des situations d'incompréhension interculturelle vécues au travail par les participant.e.s à la recherche.

Les résultats du mémoire montrent que plusieurs agents socialisateurs, notamment les

institutions scolaires et l'entrée sur le marché du travail, favorisent une sensibilité interculturelle. Or, ils montrent également que cette sensibilité et ouverture à la différence culturelle ne sont pas suffisantes afin d'assurer la compréhension interculturelle. Vu que la culture est mouvante et dynamique, la compréhension de la culture de l'Autre par les travailleuses et travailleurs sociaux ne peut jamais être acquise définitivement. Pour désamorcer leur incompréhension interculturelle, ces derniers doivent alors pratiquer l'autoréflexion quant à leurs positionnements, leurs valeurs et leurs croyances culturelles. Or, cette pratique de l'autoréflexivité n'est pas non plus acquise, ce qui semble s'expliquer par le manque de formations initiales et continues en intervention interculturelle.

Chapitre 1 : La problématique

Dans le chapitre ci-dessous, nous présenterons diverses thématiques qui nous permettent de situer et de contextualiser le sujet à l'étude. Nous allons tout d'abord introduire la profession du travail social ainsi que l'importance grandissante prise par l'injonction à tenir compte des dimensions culturelles dans l'intervention en travail social. Nous examinerons ensuite les obstacles à la compréhension interculturelle.

1.1 Le travail social

Dans cette section, nous allons définir ce qu'est le travail social et explorer les particularités de cette profession. Pour commencer, en 2014, l'assemblée générale de l'Association internationale des écoles du travail social (IASSW) et l'assemblée générale de la Fédération des travailleurs sociaux (IFSW) ont approuvé la définition suivante du travail social :

Le travail social est une profession basée sur la pratique et une discipline académique qui favorise le changement et le développement social, la cohésion sociale, ainsi que l'autonomisation et la libération des personnes. Les principes de justice sociale, de droits de l'homme, de responsabilité collective et de respect de la diversité sont au cœur du travail social. Soutenu par les théories du travail social, des sciences sociales, des sciences humaines et des savoirs autochtones, le travail social engage les personnes et les structures à relever les défis de la vie et à améliorer le bien-être (IASSW et IFSW, 2014, p. 1).

Pour ajouter à cette définition, Molgat (2015) explique que :

La profession d'assistant social ou de travailleur social cherche à promouvoir le changement social, la résolution de problèmes dans le contexte des relations humaines et la capacité et la libération des personnes afin d'améliorer le bien-être général. Grâce à l'utilisation critique et réflexive des théories du comportement et des systèmes sociaux, le travail social intervient au point de rencontre entre les individus et la société, à la fois auprès des personnes et des structures sociales. Les principes des droits humains et de la justice sociale sont fondamentaux pour la profession (p. 16-17).

À partir de ces définitions, nous pouvons constater que le travail social est une profession de relation d'aide qui prône la justice sociale, le respect de la diversité et qui a pour objectif

d'accompagner et d'améliorer le bien-être d'autrui.

Pour continuer, les travailleurs sociaux se retrouvent habituellement dans différents environnements de travail. En effet, ils peuvent travailler auprès des enfants, des adultes, des personnes âgées, des personnes avec des incapacités physique et/ou mentale dans des hôpitaux, des écoles, dans les institutions d'aide à l'enfance, dans les centres communautaires, etc. Peu importe le lieu de travail, les principes fondamentaux du travail social sont « le respect de la valeur et de la dignité inhérentes à la personne humaine, le respect de la diversité, le respect des droits de l'homme et la justice sociale » (IASSW et IFSW, 2014, p.1). Cette profession de relation d'aide « s'engage [donc] à respecter toutes les différences qui caractérisent les individus, les groupes [et] les communautés » (Cohen-Émerique, 1993, p. 71).

1.2 L'injonction à prendre en compte les dimensions culturelles en travail social

Les travailleurs sociaux sont de plus en plus encouragés à inclure les dimensions culturelles dans leurs interventions. Avec l'augmentation de la diversité interculturelle au sein d'une société comme la société canadienne, cet encouragement prend de plus en plus la forme d'une injonction.

1.2.1 L'augmentation de la migration

D'après Statistique Canada, « une personne sur cinq [au Canada] est née à l'étranger » (2018, p. 5). D'après une recherche effectuée en 2011, ces personnes représentaient 20,6% de la population totale (Statistique Canada, 2018). De plus, « plus de 200 origines ethniques ont été déclarées lors de l'enquête nationale auprès des ménages de 2011 » (Statistique Canada, 2018, p. 2). Troper (2013) affirme que « la vaste majorité des arrivants (88,4%) s'établissent dans quatre provinces : l'Ontario, la Colombie-Britannique, le Québec et l'Alberta » (p. 1). Selon le recensement de l'immigration au Canada publié en 2006, l'Ontario compterait « 3 398 700

personnes nées à l'étranger, ce qui représente 28,3% de la population de la province, la proportion la plus élevée des dix provinces et la plus élevée de l'histoire de l'Ontario » (Chui et collab., 2007, p. 17).

À l'aide de ces statistiques, nous pouvons constater qu'il y a une grande diversité culturelle non seulement au Canada, mais aussi et tout particulièrement en Ontario. Avec cette augmentation de l'immigration, il apparaît important de tenir compte de la dimension culturelle en travail social car cela favorise le contact avec les populations migrantes. De plus, cela permet de respecter non seulement l'identité du migrant, mais aussi ses racines culturelles (Cohen-Émerique, 2000). Par racines culturelles, nous pensons à l'importance de respecter le pays d'origine, la langue, les coutumes, les normes ainsi que les valeurs de la personne migrante. Ces racines culturelles sont la source de l'identité du migrant.

1.2.2 L'approche interculturelle en travail social

Avant de définir et de présenter l'approche interculturelle, il est important de fournir une définition de la culture. Selon Belkaïd et Guerraoui (2003), « la culture se présente comme une réalité collective qui témoigne d'une philosophie propre à un groupe que celui-ci va traduire au travers de croyances, représentations, valeurs et normes, orientant et donnant sens aux conduites de chacun » (p. 124). En fait, la culture est transmise de génération en génération et contribue à structurer une communauté (Belkaïd et Guerraoui, 2003). Pour ajouter, Eckman et collab. (2009) expliquent que la culture est l'ensemble des connaissances, valeurs, croyances, traditions, droits, coutumes et morale propres à une personne, à un groupe et/ou à une communauté et qui lui permet d'orienter ses conduites et ses comportements quotidiens.

Il est cependant important de préciser que les cultures ne sont pas homogènes, c'est-à-dire

qu'elles présentent toutes une certaine hétérogénéité interne (Lahire, 2006 ; Sabatier, 2015 ; Wagener, 2010). À ce sujet, il peut y avoir de grandes disparités de valeurs, de croyances, de normes et de représentations du monde au sein d'une même culture selon les classes sociales, le milieu de vie (urbain/ rural), le sexe, l'âge et les institutions sociales, politiques et religieuses auxquelles une personne a été exposée (Lahire, 2006). En d'autres mots, les expériences de vie et l'environnement dans lequel un individu a grandi et dans lequel il a été socialisé contribuent aux différences intraculturelles. Comme l'explique Sabatier (2005), « les différences culturelles ne se limitent pas à une distinction entre les pays occidentaux et les pays non occidentaux, entre les pays modernes et les pays traditionnels, entre les pays dits individualistes et les pays dits collectivistes » (p. 40). Il existe une hétérogénéité à l'intérieur d'une même culture. De plus, il est également important de préciser que les cultures sont en constante évolution et que celles-ci se transforment continuellement. En effet, les cultures évoluent avec le temps, les époques et de génération en génération. Parallèlement, les différentes valeurs, normes et croyances culturelles s'ajustent avec cette mouvance (Claval, 2012 ; Sabatier, 2005). À cet effet, Claval (2012) explique que « chacun reçoit un bagage qui lui est propre en fonction de l'époque et du lieu où il vit et de l'itinéraire qu'il parcourt : l'expérience lui permet d'enrichir et d'adapter ce dont il a hérité » (p. 113). Cela dit, les caractéristiques culturellement héritées ne sont pas nécessairement transmises à la génération suivante. Ces caractéristiques, normes, pratiques, traditions et valeurs culturelles sont en constante évolution, ont un caractère dynamique et se modifient dépendamment du contexte social et de l'époque dans laquelle on se trouve.

En travail social, il existe plusieurs façons de prendre en compte la diversité culturelle dans l'intervention. Pour nous aider à mieux comprendre ce qu'implique une telle approche, nous allons nous restreindre à présenter trois méthodes : 1) l'intervention interculturelle ; 2) la méthode des

chocs culturels ; 3) et l'ethnopsychiatrie ou la psychiatrie transculturelle. Cela nous permettra d'en saisir les principaux principes.

1.2.2.1 L'intervention interculturelle

Selon Cohen-Émerique (2015), l'intervention interculturelle consiste en « une rencontre dynamique de deux identités porteuses de cultures différentes, se donnant mutuellement un sens dans un rapport social à définir chaque fois, en fonction des situations et des acteurs en présence [...] » (p. 76). C'est une approche qui privilégie un « échange de vues ouvert et respectueux entre des individus et des groupes appartenant à des cultures différentes, qui permet de mieux comprendre la perception du monde propre à chacun » (Conseil de l'Europe, 2007, p. 6). En effet, l'objectif d'une intervention interculturelle est de permettre aux travailleuses et travailleurs sociaux de communiquer avec des personnes de cultures différentes, d'apprendre à mieux connaître leur culture ainsi que d'accéder à la compréhension, au respect et à la tolérance face à la diversité culturelle (Cohen-Émerique, 2000 ; Cohen-Émerique, 2015). Cohen-Émerique (1993) explique que dans l'intervention interculturelle, le travail avec les migrants « se fonde sur le respect de la personne, de sa vision du monde, de son système de valeurs et de ses besoins » (p. 71). Pour résumer, l'intervention interculturelle privilégie une interaction où les acteurs en présence – l'intervenant et le client – sont tous les deux conçus comme porteurs d'une culture (Cohen-Émerique, 2000).

Cette méthode se déroule en trois étapes : la décentration, la découverte du cadre de référence de l'autre et la négociation/médiation. Tout d'abord, Cohen-Émerique (2015) énonce que la décentration consiste à :

Prendre distance, en réfléchissant sur soi, en tant que sujet se percevant comme objet, afin de faire émerger à la conscience son propre cadre de références en tant qu'individu

porteur d'une culture et de sous-cultures (nationale, ethnique, religieuse, professionnelles, institutionnelle, etc.), élaborées de façon unique en relation avec son histoire personnelle (p. 167).

Cette première étape a comme objectif de permettre au travailleur social de prendre connaissance de ses cadres de référence, c'est-à-dire de découvrir et de reconnaître ses multiples identités culturelles et jugements inconscients afin de pouvoir s'ouvrir à l'autre (Cohen-Émerique, 2000 ; Cohen-Émerique, 2015). Cohen-Émerique (2015) explique que « l'important est d'apprendre à cerner ses cadres de références pour éviter les jugements de valeur, les attributions erronées, les actions inadéquates et lutter contre « la bête immonde » qu'est le racisme lequel peut, dans certains contextes, s'infiltrer en tout un chacun » (p. 167). La décentration permet aussi d'acquérir une certaine neutralité culturelle (Cohen-Émerique, 1993 ; Cohen-Émerique, 2000 ; Cohen-Émerique, 2015).

Dans la deuxième étape, qui est la découverte du cadre de référence de l'autre, le travailleur social doit « adopter une attitude d'ouverture et d'écoute fondée sur un intérêt pour l'autre, et ce même si ses façons d'être nous heurtent : pour que nous puissions comprendre ce que les autres disent ou même ce qu'ils pensent, il faut qu'il y ait entre eux et nous une large zone d'accord » (Cohen-Émerique, 2015, p. 168). En fait, pour pouvoir découvrir le cadre de référence de l'autre, le travailleur social a besoin d'adopter une attitude d'ouverture et un effort personnel de curiosité afin de pouvoir mieux comprendre la culture de l'autre (Cohen-Émerique, 1993). Plus précisément, « il ne s'agit pas de s'intéresser uniquement aux différences culturelles, mais aussi aux identités liées aux trajectoires migratoires, à l'exil et à tous les traumatismes qui leur sont rattachés, ainsi qu'aux processus d'acculturation intériorisés de façon unique dans une subjectivité » (Cohen-Émerique, 2015, p. 168).

Enfin, la troisième étape est la négociation/médiation, laquelle est habituellement introduite dans la phase de résolution de problèmes. Selon Cohen-Émerique (1993), la négociation, c'est « assurer une série d'échanges, de points de vue, de démarches pour parvenir à un accord [...] » (p.82). La médiation, quant à elle, est « une entreprise destinée à mettre d'accord, à concilier ou réconcilier des personnes ou des parties » (Cohen-Émerique, 1993, p. 82). Dans cette étape, le travailleur social et la famille immigrante cherchent un espace commun afin de pouvoir résoudre un problème (Cohen-Émerique, 2000). Le tout se fait par le dialogue et l'échange dans le but de trouver un accord. Ce dialogue et cet échange entre les deux se font en respectant l'identité et les valeurs des personnes concernées (Cohen-Émerique, 1993, 2000).

Nous pouvons donc constater que l'intervention interculturelle préconise une forte capacité d'objectivation de soi et d'autoréflexion afin d'être en mesure de reconnaître la particularité culturelle de l'Autre et d'y plonger pour mieux la comprendre.

1.2.2.2 La méthode des chocs culturels

La méthode des chocs culturels est une autre technique qui peut être utilisée par les travailleuses et travailleurs sociaux afin d'inclure les dimensions culturelles à leur travail. En effet, le choc culturel est une réaction d'incompréhension, de frustration, de rejet, de révolte et/ou d'anxiété face à une situation étrangère (Cohen-Émerique, 2016). À ce propos, Cohen-Émerique (2016) stipule que :

Le choc culturel est une expérience émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte sociohistorique, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger. Ce choc culturel constitue une voie pour faciliter la rencontre interculturelle – certes dans la mesure où l'on s'y arrête et où l'on en prend conscience [...] (p. 77).

En travail social, le choc culturel est devenu un outil de formation où l'on apprend que « la

connaissance de l'autre passe d'abord par la connaissance de soi, l'apport d'informations ou le questionnement sur la culture de l'autre ne venant qu'après » (Cohen-Émerique, 2016, p. 77).

Avec cette méthode, les chocs culturels vécus par les travailleuses et travailleurs sociaux sont analysés à partir d'une grille divisée en sept points : 1) les acteurs en présence ; 2) le contexte dans lequel se déroule l'incident ; 3) les sentiments vécus pendant le choc ; 4) le cadre de référence de l'intervenant ; 5) l'image de l'utilisateur qui se dégage pour l'intervenant ; 6) le cadre de référence de l'utilisateur ; 7) les problèmes de fond sous-jacents à l'incident (Cohen-Émerique et Rothberg, 2015 ; Cohen-Émerique, 2016). Ces sept points permettent aux intervenant.e.s d'analyser la situation où ils ont vécu un choc culturel en plus de prendre connaissance de leurs préjugés et du cadre de référence de l'autre. Cohen-Émerique (2016) affirme que la méthode des chocs culturels peut faciliter la compréhension interculturelle en faisant ressortir les dimensions cachées de l'intervention tout en révélant les normes, valeurs, représentations et idéologies qui fondent la pratique professionnelle des travailleuses et travailleurs sociaux.

1.2.2.3 L'approche ethnopsychiatrique ou psychiatrie transculturelle

Inventée dans les années 80 en France, l'approche ethnopsychiatrique a été conceptualisée à partir des travaux de Georges Devereux, puis développée par Tobie Nathan (Chenouard, 2011 ; Marion, 2012) et Marie Rose Moro. Selon les travaux de Devereux, le double discours du psychisme et de la culture sont complémentaires et doivent être étudiés ensemble afin de bien comprendre le comportement humain (Chenouard 2011 ; Marion ; 2012 ; Tshisekedi-Kalanga et Legault, 2005). L'ethnopsychiatrie se définit ainsi comme « une prise en charge psychothérapeutique culturellement adaptée, sachant tenir compte du contexte culturel des patients » (Marion, 2012, p. 161). En guise de précision, cette méthode d'intervention laisse une

plus grande place aux références culturelles tout en tenant compte des difficultés vécues par les familles dans la migration (Chenouard, 2011). Elle « permet aux personnes d'exprimer leurs difficultés et leurs troubles sans se couper de leurs croyances, de leurs coutumes et de leur histoire » (Chenouard, 2011, p. 6).

L'ethnopsychiatrie privilégie une méthode d'intervention groupale et est de plus en plus fréquemment utilisée par les travailleuses et travailleurs sociaux au Canada. L'approche groupale permet un espace de négociation entre différents acteurs, tels que la famille, les thérapeutes, les co-thérapeutes, les travailleurs sociaux, les psychologues, etc. (Chenouard 2011 ; Lecomte et collab., 2006 ; Marion ; 2012 ; Tshisekedi-Kalanga et Legault, 2005). Ces différents acteurs, de par leur(s) culture(s) et leurs parcours personnels et professionnels respectifs, ont forcément des attentes, des représentations et des valeurs différentes (Chenouard, 2011). Cela peut certainement enrichir l'intervention et mener à bien les objectifs poursuivis. Selon Lecomte et collab., (2016), « par leur multiplicité culturelle, les co-thérapeutes offrent au patient des représentations multiples et non une vision unique qui serait seulement celle de la société d'accueil dans laquelle l'ensemble des participants vit » (p. 19). Dans le même ordre d'idées, Chenouard (2011) stipule que :

Le processus d'évaluation, en tenant compte de la perception des différents acteurs, c'est-à-dire celle de l'utilisateur ou de sa famille et celle des intervenants, se réalise dans l'optique d'une coconstruction pour parvenir à une entente conjointe concernant la reconnaissance des problèmes et l'orientation des pistes de solution (p. 7).

En somme, l'approche ethnopsychiatrique favorise le travail d'équipe et l'intervention de groupe tout en respectant la culture de la famille migrante. Elle permet aux travailleuses et travailleurs sociaux d'inclure et de respecter la dimension culturelle dans leur intervention.

1.3 Les obstacles à la compréhension interculturelle

Ces trois modèles d'intervention interculturelle sont très importants pour les

travailleur.euse.s sociaux qui sont de plus en plus souvent amenés à intervenir avec des individus et/ou des familles de cultures différentes. De fait, ils offrent des outils afin de surmonter l'incompréhension interculturelle à la source de tensions, voire d'impasses dans la relation d'aide. Cependant, malgré que ces méthodes soient connues en travail social, des obstacles liés à la compréhension interculturelle persistent. Trois principaux obstacles reviennent couramment dans la littérature : le manque de formation en intervention interculturelle, la prégnance des stéréotypes et des préjugés dans notre société, et l'ethnocentrisme des travailleuses et travailleurs sociaux.

1.3.1 Le manque de formation en intervention interculturelle

La difficulté rencontrée par les travailleur.euse.s sociaux en ce qui concerne la compréhension interculturelle peut s'expliquer par le manque de formations relatives à l'intervention interculturelle. En fait, plusieurs auteur.e.s affirment que les travailleurs sociaux ne sont pas assez formés et outillés pour intervenir auprès d'une clientèle provenant de cultures différentes de la leur (Cohen-Émerique, 1993 ; Cohen-Émerique 2015 ; Cohen-Émerique ; 2016 ; Sabatier, 2005). En conséquence, plusieurs d'entre eux rencontrent des défis en intervenant auprès des communautés issues de l'immigration. Ils manquent de sensibilisation à la réalité et au parcours migratoire des individus, ils ont du mal à gérer les conflits de valeurs, ils manquent de tolérance vis-à-vis de la différence culturelle, et leurs méthodes, outils et approches sont inadaptés (Cohen-Émerique, 2015 ; Cohen- Émerique, 2016 ; Sabatier, 2005).

Selon Sabatier (2005), « la formation et la sensibilisation à la différence des pratiques culturelles sont des tâches difficiles » (p. 46). Néanmoins, les intervenant.e.s sociaux souhaitent recevoir des formations interculturelles afin d'arriver à mieux comprendre la culture d'autrui (Cohen-Émerique, 2016 ; Saulnier, 2012). La formation en intervention interculturelle permet aux

travailleurs sociaux non seulement de développer une sensibilité face à la diversité culturelle, mais aussi d'apprendre comment faire face à cette diversité. Cette sensibilité leur permet donc d'adapter leurs interventions selon les besoins et la réalité des migrants (Saulnier, 2012). De surcroît, cette formation donne l'opportunité aux travailleurs sociaux de remettre en question leur propre identité et leur appartenance par rapport à celles d'autrui. Cette remise en question leur permet de pratiquer la décentration pour ensuite laisser place à la culture de l'autre (Saulnier, 2012).

Une formation à l'intervention interculturelle devrait être offerte à tous les futurs travailleurs sociaux afin de les aider à mieux comprendre les comportements et réactions des personnes qu'ils auront à accompagner, mais aussi une fois en emploi, sous la forme de formations continues. Malheureusement, les études montrent qu'il y a encore un manque de formations initiales et continues offertes en intervention interculturelle auprès des travailleurs sociaux (Cohen-Émerique, 1993 ; Cohen-Émerique, 2015 ; Rachédi et collab., 2020 ; Vatz Laaroussi, 2008).

1.3.2 Les préjugés et les stéréotypes

Les travailleurs sociaux, tout comme les autres professionnels et la population en général, ont souvent des préjugés par rapport à certaines cultures. Ces préjugés prennent souvent leur ancrage dans les images stéréotypées qui circulent dans nos sociétés à propos de différents groupes culturels. Les stéréotypes peuvent être diffusés dans les médias et les réseaux sociaux, par exemple, et leur caractère répété fait en sorte qu'ils s'imprègnent en nous, généralement inconsciemment, pour créer nos préjugés et biais inconscients. Ces derniers peuvent alors être à la source de malentendus et peuvent occasionner de la difficulté à reconnaître et à accepter la culture, les valeurs, les traditions, les normes et les croyances de l'autre (Cohen-Émerique, 2015), et peuvent même être à la source de pratiques discriminatoires. À ce sujet, Cohen-Émerique (2015) explique

que :

Dans la vie quotidienne, pour expliquer le comportement des gens, nous invoquons une série de traits stéréotypés, positifs ou négatifs proches ou non de la réalité [...]. L'attribution de caractéristiques schématiques va généralement de pair avec la tendance à poser, sur un groupe social, des jugements rapides qu'on nomme préjugés, du fait qu'ils sont avancés sans aucune connaissance de ce qu'est la réalité complexe et évolutive de ce groupe ou d'un individu qui en fait partie (p. 87).

Habituellement, nombreux sont les stéréotypes et les préjugés posés envers les personnes immigrantes et leurs descendant.e.s (Cohen-Émerique 2000 ; Cohen-Émerique, 2015 ; Eckman et collab., 2009 ; Vatz-Laaroussi et collab., 2002). En fait, « lorsqu'il s'agit de travailler avec les familles de cultures autres que la culture occidentale, une certaine tendance à une généralisation, à une vision stéréotypée ou à un regard ésotérique, voire folklorique, existe trop souvent et peut accentuer les barrières entre usagers et intervenants, et nuire à l'alliance thérapeutique » (Chenouard, 2011, p. 6). Ceci dit, même les travailleuses et travailleurs sociaux qui sont issus de l'immigration en provenance de pays non occidentaux peuvent se retrouver face à des personnes et familles immigrantes aux références culturelles complètement différentes des leurs. Avoir connu l'immigration ou appartenir à une « minorité culturelle » ne nous prémunit donc pas automatiquement contre les préjugés et les incompréhensions interculturelles, même si cela peut faciliter une certaine sensibilité à la différence (Cohen-Émerique, 2000 ; Cohen-Émerique, 2015 ; Dubar, 2015 ; Eckman et collab., 2009). À ce propos, Vatz-Laaroussi et collab. (2002) stipulent que :

Nous n'avons souvent qu'une idée générale et stéréotypée des cultures dans les pays d'origine. Lorsque nous rencontrons des familles immigrantes, nous avons dès lors tendance à leur coller, comme une seconde peau, cette culture dessinée à gros traits dans notre regard (p. 23).

À première vue, nous pouvons être sous l'impression que les travailleuses et travailleurs

sociaux ne sont pas porteurs de préjugés du fait qu'ils travaillent dans une profession de relation d'aide qui poursuit la justice sociale et le respect de la diversité. Toutefois, le recours à des stéréotypes pour comprendre le monde est une réalité universelle « lié[e] à la nature humaine qui tolère mal l'inconnu ou l'ambiguïté, source d'insécurité fondamentale » (Cohen-Émerique, 2000, p. 167). À cet égard, qu'ils utilisent le modèle de l'intervention interculturelle, la méthode des chocs culturel et/ou l'approche ethnopsychiatrique, les travailleuses et travailleurs sociaux sont toujours à risque de se laisser influencer par les stéréotypes et doivent y prendre garde.

1.3.3 L'ethnocentrisme

Selon Cohen-Émerique (2015), l'ethnocentrisme se définit par « l'incapacité à se représenter ce qui ne nous ressemble pas, en partie parce que, dans de nombreux domaines, notre imprégnation culturelle n'est pas consciente » (p. 103). Plus précisément, l'ethnocentrisme, c'est l'incapacité et/ou la difficulté à se représenter dans une culture qui est différente de la nôtre. À ce propos, l'encyclopédie canadienne nous présente une définition plus exhaustive de ce concept :

Ethnocentric reasoning divides humans into several groups, but more specifically into two categories: those who belong to our group (“us”) and those who do not (“others”). It emphasizes the differences between the membership group and the “others” and, as a result, leads to the perspective that the membership group’s situation is the norm for everyone, or even superior to that of other groups. The realities of “others” are thus perceived as strange, inferior or even threatening (Ma, 2020, p. 1).

À partir de cette définition, nous pouvons constater que l'ethnocentrisme est un troisième obstacle à la compréhension interculturelle car au lieu d'essayer de comprendre le comportement d'autrui, nous avons alors tendance à percevoir et analyser la situation à partir de nos propres cadres de référence. Tel que l'explique Cohen-Émerique (2015), « si on perçoit la différence, la tendance naturelle est de la décoder avec ses propres référents culturels, avec ses valeurs et ses normes, considérées comme universelles, ce qui conduit inévitablement à un jugement à l'égard de l'autre »

(p. 103). Ce jugement à l'égard de l'autre affecte notre capacité à entrer en contact avec l'autre et à comprendre sa propre culture. De plus, le fait de percevoir notre culture, nos normes et nos valeurs comme étant universelles empêche une ouverture interculturelle. Par conséquent, il est plus difficile de reconnaître et d'accepter cette culture étrangère (Cohen-Émerique, 2000).

En travail social, il est important de prendre en considération et d'essayer de comprendre la culture des individus ou des familles avec lesquelles on intervient. C'est en fait une des raisons pour lesquelles les méthodes de l'intervention interculturelle, des chocs culturels et de l'ethnopsychiatrie sont privilégiées. Toutefois, l'ethnocentrisme peut s'infiltrer dans l'intervention, y compris dans ces approches, pour générer de l'incompréhension interculturelle. Les travailleur.euse.s sociaux ont alors tendance à percevoir et évaluer les problématiques de la population migrante à partir de leur propre cadre de références culturelles. Quoiqu'inconsciemment, ils exercent alors sur elle une pression au changement et à l'assimilation à la culture et aux normes dominantes (Cohen-Émerique, 2000). Il peut en résulter des jugements négatifs à l'égard de l'altérité et de sa culture, alors jugée inférieure (Cohen-Émerique, 2000 ; Cohen-Émerique, 2015). Bref, l'ethnocentrisme est un obstacle à la compréhension interculturelle qui guette toutes les travailleuses et travailleurs sociaux et qui nécessite une vigilance sans cesse renouvelée.

Cela dit, Cohen-Émerique (1993, p. 88) explique que la « compréhension des codes culturels lointains des siens peut être souvent très difficile, voire impossible [...] », car nous sommes socialisés à suivre certaines normes et valeurs qui influencent notre vision du monde ainsi que nos comportements. Par conséquent, il semble difficile d'intégrer de nouveaux codes culturels à ceux qui sont déjà intériorisés. À cet effet, Cohen-Émerique (2015) stipule que :

C'est toute la société qui exerce une pression conjugée sur l'enfant dès sa naissance pour qu'il intériorise une certaine conception de la vie, une certaine représentation de soi, certaines valeurs et croyances, certains codes de comportements et modes de pensée convergents et reproducteurs. Rares sont les actions entreprises pour développer chez lui une pensée ouverte et créative qui lui permettrait d'aller vers le non-familier, de connaître d'autres modèles et d'être capable de s'adapter facilement à d'autres sociétés qui n'ont ni la même langue, ni la même façon de penser et d'être (p. 116).

À partir de cette citation, nous pouvons constater que les travailleur.euse.s sociaux, pas plus que la population en général, ne sont habituellement encouragés à aller vers le non-familier et à explorer la diversité culturelle. Ils sont plutôt socialisés à intérioriser une conception de la vie et une vision du monde spécifique à leur culture d'appartenance.

La littérature nous explique que la socialisation est un processus fort et durable qui peut provoquer des défis à la compréhension interculturelle (Dubar, 2015 ; Lahire, 2013 ; Riutort, 2013). Cela dit, la littérature qui existe sur le sujet, jusqu'à présent, n'aborde pas le sujet en détail, c'est-à-dire qu'elle se contente le plus souvent d'affirmer que la socialisation peut avoir un effet sur la compréhension interculturelle sans toutefois décortiquer le processus de socialisation des travailleuses et travailleurs sociaux et chercher à comprendre en quoi ce dernier agit. En effet, la littérature va plutôt l'évoquer de façon générale et va par la suite se concentrer sur l'importance des trois processus à suivre dans l'intervention interculturelle, soit la décentration, la découverte du cadre de référence de l'autre et la négociation/médiation.

Dans le cadre de cette recherche, le processus de socialisation et comment il intervient sur la compréhension interculturelle chez les travailleuses et travailleurs sociaux est décortiqué de façon détaillée. En effet, nous cherchons à comprendre les facteurs qui favorisent et qui contreviennent à la compréhension interculturelle, en portant une attention particulière au rôle joué par la socialisation primaire et secondaire parmi ces facteurs.

Chapitre 2 : Les cadres théorique et méthodologique

Dans ce chapitre, nous allons présenter les cadres théorique et méthodologique qui ont été privilégiés au cours de cette recherche. Dans la première partie de ce chapitre, nous allons présenter le cadre conceptuel utilisé dans cette recherche, lequel tourne autour du concept de socialisation. Nous aborderons la socialisation primaire, la socialisation secondaire et les différents agents socialisateurs qui interviennent favorablement ou défavorablement dans la socialisation à l'interculturel. Cela nous permettra de poser nos questions et hypothèses de recherche.

Ensuite, dans la deuxième section, nous aborderons le dispositif mis en œuvre afin de tenter d'offrir des pistes de réponse à notre question de recherche. Nous présenterons d'abord la méthode d'échantillonnage, les modalités de recrutement et la description de l'échantillon, puis nous évoquerons la méthode de collecte et d'analyse des données ainsi que les considérations éthiques et les limites de la méthodologie.

2.1 Le cadre théorique : qu'est-ce que la socialisation ?

Dans une recherche, le cadre théorique est utilisé par le chercheur afin de lui permettre de mieux comprendre le phénomène à l'étude (Anfara, 2008). Selon Gohier (2018), « dans le cas d'une recherche empirique, ce cadre oriente les décisions concernant la nature des données à recueillir ainsi que l'analyse et l'interprétation que l'on peut en faire » (p. 109). En d'autres mots, le cadre théorique permet d'orienter et de préciser la vision dans laquelle les données seront recueillies et analysées. Dans le cadre de cette recherche, le cadre théorique qui sera privilégié est celui de la socialisation.

La socialisation peut être définie de diverses façons, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de consensus unanime sur la manière dont ce phénomène devrait être défini. Selon Lahire (2013), « la

socialisation est le processus par lequel un être biologique est transformé, sous l'effet des multiples interactions qu'il entretient dès sa naissance avec d'autres individus et avec tout un monde matériel issu de l'histoire, en un être social adapté à un univers sociohistorique déterminé » (p. 116). Pour sa part, Dubar (2015) explique que la socialisation « met l'accent sur une caractéristique essentielle de la formation des individus : elle constitue une incorporation des manières d'être (de sentir, de penser et d'agir) d'un groupe, de sa vision du monde et de son rapport à l'avenir, de ses postures corporelles comme de ses croyances intimes » (p. 79). Dubar (2015) précise que « la socialisation n'est pas seulement ni d'abord la transmission de valeurs, de normes et de règles, mais le développement d'une certaine représentation du monde » (p. 31). La socialisation « procède donc d'un apprentissage : l'individu, de par les multiples interactions qui le relient aux autres, apprend progressivement à adopter un comportement conforme aux attentes d'autrui » (Riutort, 2013, p. 63). Puisqu'elle nous apparaît plus complète, nous allons privilégier dans ce mémoire la définition de la socialisation présentée par Claude Dubar (2015).

Plusieurs auteur.e.s sont d'accord pour dire que la socialisation est un processus complexe et continu qui s'exerce tout au long de la vie (Cohen-Émerique, 2015; Dubar, 2015; Lahire, 2013; Zolesios, 2008). En guise de précision, ces auteur.e.s montrent que la socialisation n'est pas un processus qui se termine pendant l'enfance, elle procède au courant de la vie adulte et même parfois jusqu'à la mort. Nous avons tout d'abord la socialisation primaire qui se produit pendant l'enfance et la socialisation secondaire qui continue pendant l'âge adulte. Les sections à suivre nous permettront d'avoir un meilleur aperçu de la première et de la deuxième socialisation.

2.1.1 La socialisation primaire

Dans son ouvrage théorique, Dubar (2015) explique que la socialisation primaire découle

principalement des apprentissages véhiculés par les parents ainsi que par la famille immédiate. Elle se produit « dès la naissance et se prolonge durant l'enfance [...] » (Riutort, 2013, p. 63). Cette socialisation permet à l'enfant de développer une certaine vision du monde, une identité sociale et de développer un sentiment d'appartenance envers un groupe social, habituellement celui des parents (Dubar, 2015). En effet, la socialisation primaire fait référence aux premiers apprentissages que les enfants intègrent et au premier aperçu des valeurs, normes, croyances et règles de leur milieu social et culturel. À ce propos, Riutort (2013) stipule que :

La socialisation primaire est la plus déterminante puisqu'elle fournit à l'enfant ses premiers repères sociaux qui le marqueront durant toute son existence et agiront ensuite comme un « filtre » : les expériences vécues ultérieurement sont appréhendées, en effet, en référence aux premières qui ont contribué à structurer durablement les manières de penser et d'agir de l'individu (p. 63).

À partir de cette citation, nous pouvons constater que la socialisation primaire est précoce et a un effet habituellement marquant et durable sur l'individu, même à l'âge adulte.

2.1.2 La socialisation secondaire

Comparativement à la socialisation primaire, qui se déroule habituellement au courant de l'enfance, la socialisation secondaire a lieu « [...] tout au long du parcours social de l'individu » (Riutort, 2013, p. 63). Selon Qribi (2010), « on peut dire que si la socialisation primaire consiste en l'appréhension du monde social, en tant que réalité signifiante, la socialisation secondaire permet à l'individu, déjà socialisé, d'absorber de nouvelles réalités liées à son investissement dans de nouveaux secteurs de la vie sociale » (p. 137). Ces différents secteurs de la vie sociale sont notamment l'école, le travail, les groupes professionnels, les groupes de pairs, les relations de couples, les institutions religieuses, politiques, culturelles et sportives, etc. (Dubar, 2015; Lahire, 1998, 2013; Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 2011).

À ce sujet, la socialisation secondaire permet à l'individu d'apprendre et d'adopter de nouveaux comportements, dépendamment de l'environnement social dans lequel il se trouve. Il est toutefois important de préciser que « la socialisation secondaire n'efface jamais totalement l'identité générale construite au terme de la socialisation primaire. Elle peut néanmoins faire évoluer et transformer une identité » (Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, 2011, p. 1).

2.1.3 Les agents socialisateurs

Les agents socialisateurs sont « parmi les principaux acteurs sociaux ayant une influence sur l'individu [...] » (Khellil, 2005, p. 53). Ces acteurs sociaux ont chacun un rôle à jouer dans la socialisation, autant primaire que secondaire, de l'individu. Dans cette section, nous allons présenter les agents socialisateurs suivants : la famille, l'école, les groupes de pairs et le travail.

La famille, plus spécifiquement les parents, est le premier agent socialisateur de l'enfant. Pour préciser, dans les sociétés occidentales, la mère est généralement la première agente socialisatrice, suivie du père et ensuite de la famille immédiate (Dubar, 2015). Ceci dit, la famille est un agent de socialisation de grande importance, surtout pendant l'enfance. Tel que l'explique Khellil (2005) :

La famille est un milieu de socialisation primaire important où l'enfant acquiert sa personnalité. Elle transmet un savoir, des traditions, une manière d'être et une conception du monde [...]. L'enfant portera ici la marque de son identité : il va s'inscrire dans une lignée et dans un réseau de parenté qui vont lui donner son identité sociale première. [...] C'est dans ce cadre que des valeurs et des normes seront inculquées à l'enfant; ici, des modèles lui seront montrés (p. 54-55).

Suite à la socialisation acquise au sein de la famille, nous avons l'école. L'institution scolaire est le premier système social, en dehors de la famille, que l'enfant expérimente (Dubar, 2015).

C'est un lieu où l'enfant apprend à vivre en collectivité, à développer son autonomie et sa propre personnalité ainsi qu'à s'intégrer dans un groupe de pairs (Khellil, 2005). En ajout, l'école est un des « lieux privilégiés d'apprentissage où l'enfant va aussi faire l'expérience de l'émulation, de la compétition et donc de l'échec ou de la réussite » (Khellil, 2005, p. 66). Cet agent de socialisation influence et participe au développement de l'identité de l'enfant et c'est habituellement là où la socialisation secondaire débute.

Les groupes de pairs forment aussi un autre agent socialisateur de grande importance. D'une part, les groupes de pairs nous exposent à la mixité sociale, c'est-à-dire à des individus d'autres milieux sociaux et d'autres cultures (Khellil, 2005). D'autre part, lorsqu'on passe beaucoup de temps avec certaines personnes, on adopte souvent des comportements similaires, soit par imitation ou par désir de vouloir s'intégrer au groupe (Dubar, 2015; Khellil, 2005). Les groupes de pairs ont donc aussi un rôle à jouer dans la socialisation de l'individu.

En ce qui concerne la socialisation en milieu de travail, celle-ci se différencie grandement de la socialisation acquise par la famille et par l'école. En effet, la socialisation par le travail, « en temps ordinaire, peut-être contradictoire avec celle que l'on subit à l'école ou dans les familles » (Khellil, 2005, p. 63). Cela parce que l'individu doit s'intégrer dans un nouvel environnement, celui du marché de travail. Il va donc être « confronté à des valeurs nouvelles liées au monde du travail, à savoir la coopération, la responsabilité réglementée de manière plus stricte » (Khellil, 2005, p. 62). Ce nouvel agent socialisateur aura pour objectif « d'intégrer les travailleurs à l'entreprise et [d']assurer leur mobilisation productive » (Dubar, 2015, p. 168).

Chacune de ces institutions agit comme agents de socialisation car elle expose les individus à des normes de conduites, à des façons de voir le monde, à des valeurs, etc. qu'ils feront

généralement siennes à leur tour. Dans chacune de ces sphères de socialisation, les apprentissages passent par des expériences marquantes et par des personnes significatives, souvent de façon inaperçue puisque la socialisation est un processus « en train de se faire », toujours en cours et jamais vraiment achevé.

2.1.4 La question et les hypothèses de recherche

À partir du concept de la socialisation et de la compréhension interculturelle, nous avons formulé la question de recherche suivante : *quels sont les facteurs qui favorisent et contreviennent à la compréhension interculturelle et quel est le rôle du processus de socialisation parmi ces facteurs ?* Afin de nous orienter, nous avons découpé cette question en trois sous-questions : 1) comment intervient la socialisation primaire sur la compréhension interculturelle ? ; 2) comment intervient la socialisation secondaire sur la compréhension interculturelle ? ; 3) quels sont les agents socialisateurs qui favorisent une bonne compréhension interculturelle ?

Nous posons l'hypothèse que les processus de la socialisation primaire et secondaire interviennent favorablement à la compréhension et à l'ouverture interculturelles lorsqu'il y a eu exposition à la diversité culturelle. Toutefois, celle-ci n'est pas suffisante afin d'assurer la compréhension interculturelle car les cultures sont dynamiques et changeantes selon les contextes.

La socialisation est donc un cadre théorique qui nous semble pertinent pour cette recherche car elle nous permet d'avoir un aperçu de l'environnement dans lequel les participants ont grandi et d'identifier et décortiquer les agents socialisateurs qui peuvent les avoir influencés au cours de leur vie. Relativement à cela, à partir de la socialisation et des différents agents socialisateurs, nous serons en mesure d'expliquer et d'établir des liens entre la socialisation et la compréhension interculturelle. De plus, le concept de socialisation nous permet d'étudier la compréhension

interculturelle dans une perspective plus généalogique (historique) et dynamique. En distinguant la socialisation primaire de la socialisation secondaire, nous sommes mieux en mesure de voir dans quelle mesure chacune d'elles intervient dans la compréhension interculturelle. Cela pourra nous aider à pointer les éléments de la socialisation sur lesquels porter une attention plus spécifique dans la formation à l'intervention interculturelle.

2.2 La méthodologie

Dans cette recherche, la méthodologie que nous avons utilisée est de nature qualitative. La recherche qualitative priorise l'interaction humaine et elle permet d'étudier un phénomène en profondeur ainsi que de saisir l'expérience d'une personne (Poisson, 1993). C'est en effet une méthodologie de recherche qui privilégie le processus interactif avec autrui dans le but de produire de nouvelles connaissances (Gaudet et collab., 2018). En ajout, cette méthodologie « porte sur la compréhension et l'interprétation des sens [...] » que donne autrui à son expérience (Gaudet et collab., 2018, p. 6).

La méthode qualitative comporte plusieurs avantages. En fait, « les avantages d'une collecte de données qualitatives bien menée résident précisément dans la richesse des données collectées et la compréhension plus en profondeur de problèmes étudiés » (Kohn et Christiaens, 2014, p. 69). De plus, une recherche qualitative « vise non seulement à décrire, mais aussi à aider à obtenir des explications plus significatives sur un phénomène » (Kohn et Christiaens, 2014, p. 69).

2.2.1 La méthode d'échantillonnage

Les participantes et participants à cette étude sont des travailleuses et travailleurs sociaux employés en Ontario. En guise de précision, ils font partie de l'Association des travailleuses et travailleurs sociaux de l'Ontario (ATTSO). Dans le cadre de cette recherche, nous avons recruté

trois participant.e.s et par l'entremise d'une entrevue, elles et ils ont raconté leur expérience face à l'environnement dans lequel ils ont été socialisés. Ils ont aussi témoigné d'au moins une situation, au travail, où ils ont eu de la difficulté à comprendre la culture des familles ou des individus avec qui ils intervenaient.

Dans cette recherche, la méthode d'échantillonnage qui a été choisie est celle non probabiliste. Elle consiste notamment à sélectionner des personnes qui rencontrent les critères d'inclusion tels qu'énumérés dans la demande d'éthique, c'est-à-dire, qui ne relèvent pas du hasard. C'est en fait une méthode où « la sélection des entités est tout à fait subjective et motivée par des raisons précises » (Gumuchian et Marois, 2018, p. 270). Cela dit, nous avons retenu six critères d'inclusion précis : 1) les participant.e.s recruté.e.s devaient avoir une expérience d'au moins deux années en travail social; 2) les participant.e.s recruté.e.s devaient travailler en Ontario au moment de l'enquête; 3) les participant.e.s recruté.e.s devaient avoir effectué des interventions auprès de familles et d'individus provenant de cultures différentes de la leur ; 4) ils/elles devaient aussi avoir vécu une ou plusieurs situations où ils/elles ont eu de la difficulté à comprendre la culture des familles ou des individus avec qui ils/elles intervenaient ; 5) les participant.e.s recruté.e.s devaient parler le français ; 6) ils/elles devaient accepter l'enregistrement audio de l'entrevue.

De surcroît, à partir de l'échantillonnage non probabiliste, nous avons utilisé la technique d'échantillonnage typique ou par choix ainsi que la méthode boule de neige pour recruter nos participant.e.s. La technique d'échantillonnage typique ou par choix permet de recruter des participants qui sont directement touchés par le sujet à l'étude (Sifer-Rivière, 2016). La méthode boule de neige, pour sa part, permet de recruter des participants par des réseaux de connaissances,

c'est-à-dire, « il s'agit de constituer un réseau permettant de trouver des répondants au fur et à mesure de la progression de l'enquête » (Gumuchian et Marois, 2018, p. 272).

2.2.2 Les modalités de recrutement

Le recrutement des participants s'est fait par le biais de l'Association des travailleuses et travailleurs sociaux de l'Ontario (ATTSO). Plus précisément, à la fin mars 2021, une personne ressource a envoyé un courriel à la liste des adhérents de l'ATTSO (annexe 1). Ceux et celles qui portaient un intérêt à la recherche ont directement contacté la chercheuse principale par courriel ou par téléphone. En guise de précision, le processus de recrutement était indépendant de l'ATTSO. Pour ajouter, les participants de cette recherche ont été recrutés sur une base volontaire et selon la méthode du premier arrivé, premier servi. Au cas où plus de 5 personnes avaient porté un intérêt à participer à la recherche, une liste d'attente aurait été créée. Ce ne fut pas le cas.

Lorsqu'un participant démontrait un intérêt pour la recherche, la chercheuse principale le contactait et le formulaire de consentement lui était envoyé par courriel (annexe 3). Par la suite, selon nos disponibilités respectives, un rendez-vous pour l'entretien était planifié. Vu la pandémie de Covid-19, les entretiens ont dû se faire à distance, par Zoom.

2.2.3 La description de l'échantillon

Selon Ajar et collab., (1983) « [...] un échantillon est une partie de la population choisie spécialement pour la représenter [...] » (p. 4). C'est en fait à partir d'un échantillon que sont analysées et interprétées les données d'une recherche (Sifer-Rivière, 2016). Autrement dit, « l'idée de l'échantillon est intimement liée à l'idée de la transférabilité des connaissances qui seront produites par la recherche » (Savoie-Zajc, 2007, p. 100).

Dans le cadre de cette recherche, notre échantillon consiste en trois travailleuses et travailleurs sociaux qui travaillent présentement en Ontario, soient deux femmes et un homme. La première femme, Clara¹, est une intervenante en établissement qui travaille dans un centre communautaire à Ottawa. Elle reçoit habituellement les dossiers des nouveaux arrivants au Canada et les aide avec leurs besoins ainsi qu'avec toute question rattachée à l'immigration. Pour ajouter, Clara est d'origine haïtienne et a immigré au Canada à l'âge de 5 ans. La deuxième femme, Mélanie, travaille dans un conseil scolaire à Ottawa. En fait, elle travaille à deux écoles élémentaires et à une école qui va de la maternelle jusqu'à la 10^e année. Mélanie est une Canadienne blanche et francophone et n'est pas issue de l'immigration. Notre dernier participant, Cédric, travaille lui aussi dans un conseil scolaire, mais dans la région de Guelph. Il travaille présentement dans quatre écoles différentes. Cédric est également un Canadien blanc de langue maternelle anglophone. Ses parents ont connu un parcours migratoire puisque sa mère est originaire d'Angleterre et son père, d'un pays d'Amérique du Sud.

Pour résumé, une de nos participantes travaille davantage avec les adultes nouvellement arrivés au Canada tandis que les deux autres participant.e.s travaillent davantage avec les élèves du primaire et du secondaire. Cela dit, ces derniers sont souvent amenés à interagir également avec les parents de leurs élèves. Quoi qu'il en soit, tous les trois travaillent en étroite collaboration avec des personnes provenant de différentes cultures. Pour ajouter, ces participants ont chacun au moins deux années d'expérience en travail social et ont déjà vécu au moins une situation au travail où ils ont rencontré de la difficulté à comprendre la culture d'une personne usagères des services. Tous les trois ont aussi une maîtrise en travail social obtenue à l'Université d'Ottawa.

¹ Les prénoms donnés aux participants sont des pseudonymes.

2.2.4 La méthode de collecte des données

En ce qui concerne la collecte des données, l'entrevue individuelle semi-dirigée fut la méthode privilégiée. Chacun des entretiens avec les participants était d'une durée approximative de 60 à 90 minutes. Pendant ces entretiens, les participants ont dû répondre à une série de questions. Ces questions tournaient autour des sujets suivants : l'environnement de travail du participant, la socialisation primaire, la socialisation secondaire, et la description d'une situation, au travail, où ils ont vécu de la difficulté à comprendre la culture de l'autre.

L'entrevue semi-dirigée a été la méthode privilégiée dans cette recherche car, tel que l'explique Sifer-Rivière (2016), « l'entretien permet de produire des données à base de discours pour rendre compte du point de vue de l'acteur, de son expérience, de son vécu, ses savoirs, ses savoir-faire, ses croyances [...] » (p. 87). Pour ajouter, Doucet (2002) dit que cette méthode de collecte de données « est particulièrement appropriée en recherche qualitative : laisser la parole aux acteurs sociaux facilite l'accès à leur expérience et favorise ainsi une meilleure compréhension des enjeux auxquels ils font face » (p. 140). Vu notre sujet à l'étude, la collecte des données à base de discours est fort pertinente et nous permet de collecter des données enrichissantes pour répondre à la question de recherche. À ce propos, Sifer-Rivière (2016) explique justement :

[Qu']en demandant à la personne sollicitée de raconter un ou plusieurs fragments de sa vie, de rendre compte d'évènements, de pratiques dont elle a été ou est actrice, l'entretien permet d'appréhender et de cerner le rapport que la personne, à partir de son expérience, noue aux faits plus que les faits eux-mêmes (p. 87).

Afin d'assurer la fluidité des entretiens, nous avons créé un guide d'entrevue (annexe 2). Dans ce guide, nous pouvons retrouver les thèmes de discussion ainsi que des exemples de questions qui ont été posées pendant les entretiens. Étant donné que nous avons opté pour une entrevue semi-dirigée, « l'ordre et la forme de la présentation des thèmes restent [...] libres et

dépendants du déroulement de l'entretien » (Sifer-Rivière, 2016, p. 89). En d'autres mots, la chercheuse a eu la liberté et la flexibilité de poser ces questions en fonction du déroulement de la conversation.

2.2.5 La méthode d'analyse des données

Afin d'analyser les données recueillies, la technique d'analyse de contenu a été favorisée. L'analyse de contenu « vise à découvrir la signification d'un message, que celui-ci soit un discours, un récit de vie, un article de revue, un mémoire, etc. » (Mayer et Deslauriers, 2000, p. 161). Cette technique de codage et de classification a pour but de découvrir d'une manière rigoureuse et objective la signification d'un message (Dépelteau, 2001). En d'autres mots, cette méthode a comme objectif de coder et de classer les catégories thématiques retrouvées dans les données afin de pouvoir saisir la signification du message.

Tout d'abord, il y a cinq étapes à suivre dans la méthode de l'analyse de contenu. Ces cinq étapes sont : collecter et préparer le matériel à analyser, la lecture préliminaire, le choix et les définitions des catégories thématiques, l'identification des réseaux de sens et enfin, l'analyse et l'interprétation des résultats (Dépelteau, 2001).

Pour la première étape qui concerne la collecte et la préparation du matériel à analyser, nous avons retranscrit les enregistrements audio des entrevues (verbatim). Cette retranscription a été exécutée de façon rigoureuse afin d'assurer la transcription du contenu réel des échanges (Mayer et Deslauriers, 2000). La deuxième étape de l'analyse du contenu est la lecture préliminaire. Dans cette étape, nous avons fait une première lecture qui nous a permis de dégager les premières idées du texte en plus de repérer les passages pertinents. Par la suite, nous avons pu choisir et définir ces catégories thématiques, ce qui fait référence à la troisième étape de l'analyse du contenu. Ces

catégories thématiques nous ont ensuite permis d'identifier l'unité de sens du message que la personne voulait transmettre dans son discours. Plus spécifiquement, dans cette quatrième étape, nous avons évalué les cooccurrences pour établir des liens logiques ou paralogiques entre les catégories thématiques (Dépelteau, 2001). Enfin, dans la dernière étape, nous avons été en mesure d'analyser et d'émettre une interprétation des résultats. C'est l'étape où nous avons dégagé les idées principales des discours ressortis pendant les entretiens. Cette étape nous a permis également de déceler les liens entre les idées et de repérer l'absence et/ou la présence de certains thèmes (Dépelteau, 2001 ; Mayer et Deslauriers, 2000).

2.2.6 Les considérations éthiques

Avant nos premiers contacts avec les participants à la recherche, nous avons reçu l'approbation du Comité d'éthique et de la recherche de l'Université d'Ottawa. La demande éthique vise à protéger les participants contre les éventuelles répercussions de la recherche. Elle a également pour objectif d'assurer que notre recherche soit menée d'une façon éthique. Doucet (2010) explique que « cette forme de régulation est présentée comme un instrument protégeant la population contre les risques potentiels que pourrait entraîner une recherche » (p. 13). Le 25 mars 2021, nous avons reçu le certificat d'approbation éthique (annexe 4). Ce certificat nous a permis de concrètement commencer notre projet de recherche.

Au cours de la recherche, plusieurs considérations éthiques ont été établies afin de respecter l'anonymat des participants. Tout d'abord, lorsque les participants ont été recrutés, le formulaire de consentement leur a été envoyé par courriel afin qu'ils puissent le lire d'avance. Au début de l'entretien, nous avons demandé et obtenu le consentement verbal du participant (par enregistrement audio) et l'avons rassuré quant à l'importance de la confidentialité. En guise de

précision, nous avons confirmé que nous utiliserions des pseudonymes pendant l'écriture du mémoire, nous avons aussi confirmé que les informations divulguées seraient seulement utilisées pour cette recherche et qu'elles resteraient confidentielles. De plus, pendant l'entrevue, les participants avaient l'option de ne pas répondre à une ou des questions et à tout moment de la recherche, ils pouvaient se retirer sans répercussion négative. Tous les documents recueillis pendant cette recherche (la liste des noms et les pseudonymes, la retranscription des entrevues et les enregistrements audio) sont conservés dans l'ordinateur personnel de la chercheuse, lequel est verrouillé par un mot de passe. Chacun des documents nommés précédemment est également protégé par un mot de passe supplémentaire. Après la période de conservation de cinq années, tous ces documents seront détruits de manière sécuritaire et il ne restera que la version finale du mémoire de recherche.

2.2.7 Les limites de la recherche

Au courant d'une recherche, certaines limites méthodologiques peuvent se présenter. Dans le cas de cette recherche, nous avons rencontré deux limites méthodologiques qui méritent d'être soulignées : la pandémie Covid-19 et l'échantillon des participants.

Tout d'abord, la pandémie Covid-19 a compliqué plusieurs aspects de la recherche. En effet, le tout devait se faire à distance, car nous n'étions pas en mesure de rencontrer les participant.e.s en présentiel. Par conséquent, nous pouvons affirmer avoir rencontré quelques défis, notamment en ce qui concerne la confidentialité pendant les entretiens. En fait, les entretiens n'ont pas eu lieu dans des endroits complètement confidentiels puisque les participants étaient à leur domicile familial à ce moment. Les membres de la famille pouvaient donc entrer brusquement dans la pièce ou simplement se promener dans les environs, malgré nos précautions à cet effet. Il a donc parfois

été difficile d'assurer la confidentialité dans ce temps de pandémie. Tel qu'énoncé dans la littérature, un des obstacles les plus prédominants dans une recherche en ligne concerne la limite en ce qui a trait à la confidentialité (Archibald et collab., 2019 ; Lobe et collab., 2020). Pour ajouter à cela, lorsqu'une recherche est effectuée en ligne, il peut aussi y avoir des défis concernant la stabilité de la connexion de l'Internet, des difficultés à se connecter à la plateforme utilisée et le manque d'équipement pour participer à une vidéoconférence en ligne (Archibald et collab., 2019 ; Lobe et collab., 2020). Par équipement, nous parlons notamment de l'accessibilité à un ordinateur ou à une tablette, à un microphone et/ou à une caméra. Dans le cas de cette recherche, nous n'avons pas rencontré ce type d'obstacle. Les participants étaient tous des travailleuses et travailleurs sociaux travaillant eux-mêmes en ligne depuis le début de la pandémie. Ils étaient donc déjà familiers avec les plateformes en ligne et avaient tous l'équipement nécessaire afin de participer à leur entretien par vidéoconférence. Toutefois, à plusieurs reprises, la chercheuse et/ou les participants ont perdu leur connexion à Internet pour quelques instants. Cela n'a cependant pas été un obstacle majeur ayant affecté l'entretien ni l'atteinte des objectifs de la recherche. Une fois la connexion de retour, nous avons simplement continué où nous étions rendus.

Nous pouvons constater qu'il y a plusieurs inconvénients qui peuvent découler d'une telle méthodologie de recherche. Néanmoins, il est également important de souligner les avantages de celle-ci. Selon Archibald et collab. (2019) « for research participants, online methods' may be more attractive than in-person interviews due to features including convenience, efficiency, cost-effectiveness and flexibility » (p. 1). Archibald et collab. (2019) disent également que les plateformes en ligne, notamment Zoom, sont conviviales, elles permettent d'économiser du temps parce qu'il n'y a pas de déplacement à faire, et c'est aussi simple à utiliser. Dans le cas de notre recherche, une méthodologie à distance nous était bénéfique puisque nous avons envoyé notre

message de recrutement à tous les travailleurs sociaux de l'ATTSO. Par conséquent, nous avons eu la possibilité d'avoir des entretiens avec des individus qui n'étaient pas dans notre région démographique. Par exemple, un de nos participants travaille dans la région de Guelph et avec la vidéoconférence en ligne, nous avons eu l'occasion d'avoir un entretien avec lui. Bref, la littérature nous dit que les avantages d'une collecte de données en ligne l'emportent largement sur les défis rencontrés (Archibald et collab., 2019 ; Lobe et collab., 2020). Cette nouvelle technologie et méthode de recherche offre de nouvelles opportunités de recherche et est efficace pour des recherches qualitatives (Archibald et collab., 2019 ; Lobe et collab., 2020).

En ce qui concerne l'échantillon des participants, celui-ci s'est limité à trois personnes. En conséquence, les résultats de cette recherche ne peuvent pas être généralisés et ne représentent pas forcément la réalité de tous les travailleuses et travailleurs sociaux en Ontario (Gumuchian et Marois, 2018). Avec un échantillon aussi restreint, il est impossible de faire des conclusions exhaustives sur les facteurs qui favorisent et qui contreviennent à la compréhension interculturelle. Ceci étant dit, il est important de clarifier qu'une recherche qualitative ne cherche pas la représentativité statistique. Une recherche qualitative est de nature exploratoire et même avec un petit échantillon, elle fournit néanmoins des pistes d'interprétation pour des recherches futures.

Chapitre 3 : L'analyse des résultats

Ce chapitre présente les résultats obtenus en fonction des témoignages et des expériences récoltés pendant les entretiens avec nos participants. Trois grands thèmes seront abordés. Dans le premier thème, l'environnement social et culturel de la socialisation primaire sera décrit. Cela nous permettra d'avoir un meilleur aperçu de l'environnement dans lequel nos participants ont grandi ainsi que de mieux connaître les agents socialisateurs qui les ont influencés. Pour le deuxième thème, nous allons présenter l'ouverture à la diversité interculturelle au cours de la socialisation secondaire. Ce thème nous permettra de mieux connaître les expériences de vie qui ont contribué à l'ouverture interculturelle chez nos participants. Nous allons terminer en présentant notre dernier thème, lequel fait plus directement allusion aux obstacles à une bonne compréhension interculturelle. Dans cette section, nous allons repérer des situations d'incompréhension interculturelle vécues au travail par les participants de la recherche. Cela nous permettra d'illustrer les éléments de la socialisation qui interviennent dans l'intervention et de mieux comprendre les facteurs qui contreviennent à une bonne compréhension interculturelle.

3.1 La socialisation primaire

Au cours de ce premier thème, nous discuterons de la socialisation primaire en faisant ressortir l'environnement social et familial dans lequel nos participants ont grandi. Par la suite, nous discuterons des valeurs, des pratiques culturelles et des pratiques religieuses transmises à travers cette socialisation.

3.1.1 Description de l'environnement social et familial

Avant de décrire l'environnement social et familial dans lequel nos participants ont baigné au cours de la socialisation primaire, il est important de brièvement présenter à nouveau les

travailleuses et travailleurs sociaux de la recherche. Tout d'abord, les trois participants qui ont participé à notre recherche sont Cédric, Clara et Mélanie. Cédric travaille dans un conseil scolaire francophone depuis 2018. Il a auparavant travaillé à la Société d'aide à l'enfance (SAE) pendant quelques années. Il est Canadien blanc anglophone (l'entretien a eu lieu en français conformément à nos critères d'inclusion). Clara est une agente en établissement dans un centre communautaire et travaille directement avec les personnes immigrantes, souvent nouvellement arrivées. Elle occupe ce poste depuis 2018. Clara est originaire d'Haïti et a émigré au Canada avec sa famille lorsqu'elle avait cinq ans. Mélanie, quant à elle, travaille aussi dans le milieu scolaire francophone. Elle dit avoir fait deux stages dans le milieu scolaire auparavant et explique que cela fait une année qu'elle occupe son emploi actuel. Mélanie est canadienne blanche francophone.

D'abord, Mélanie a vécu toute sa vie au Canada et a grandi dans un environnement francophone majoritairement blanc. Dans son discours, elle explique qu'elle a été élevée par ses deux parents, qui sont toujours ensemble, et qu'elle a une grande sœur. Mélanie affirme avoir grandi dans un quartier favorisé, dans une région urbaine. À ce sujet, elle explique que son quartier est majoritairement composé de familles blanches et il y a seulement une ou deux familles racisées et de culture différente. Elle dit que même à ce jour, son quartier est très blanc et peu diversifié. Concernant l'emploi de ses parents, Mélanie explique que sa mère travaille pour le gouvernement fédéral et que son père est un spécialiste en conservation, mais présentement il travaille pour le parlement. Elle dit aussi qu'à la maison, ils parlent majoritairement le français mais parfois aussi l'anglais puisque son père est anglophone.

Pour ajouter, Mélanie explique qu'elle a grandi dans un environnement familial où elle côtoyait régulièrement sa famille élargie. En effet, elle dit connaître très bien ses oncles et ses

tantes, ses grands-parents, et affirme être très proche de ses cousines maternelles et paternelles. Cela dit, Mélanie précise qu'elle côtoyait plus souvent sa famille maternelle parce qu'elle vivait tout près de la maison où elle a grandi. Sa famille paternelle, pour sa part, vit dans une province de l'Est du Canada, en région urbaine également. Mélanie explique qu'à chaque deux ans, elle et sa famille allaient visiter les membres de sa famille paternelle. Elle dit que leur environnement social y est aussi majoritairement blanc et anglophone, avec peu de diversité culturelle. D'ailleurs, lorsqu'un membre de la famille de son père rencontrait quelqu'un de racialisé, il avait tendance à manifester de la curiosité et posait beaucoup de questions, comme en témoigne le passage suivant :

Mon grand-père était malade pendant mon bac pis lui, son aidant, comme y'avait des aidants 24 heures, pis c'était un jeune homme noir. Mais tu voyais, comme, mes grands-parents y posaient beaucoup de questions, y'étaient vraiment intéressés parce que y'ont pas connu ça. [...] Leurs interactions, c'était comme ils voulaient savoir plus parce qu'ils ne connaissent pas ça, là-bas (Mélanie).

Mélanie a donc grandi dans un environnement majoritairement blanc et francophone, même si elle et sa famille avaient quelques contacts, souvent sur le mode de la curiosité et de l'exotisme, avec des personnes issues de différentes cultures. Ces contacts étaient toutefois limités pendant la prime enfance, nous y reviendrons plus loin.

Cédric, de son côté, a aussi grandi au Canada dans un milieu urbain, mais contrairement à Mélanie, il était davantage dans un environnement anglophone. En effet, il affirme avoir appris le français en 4^e année seulement. Pendant son entretien, Cédric explique qu'il a grandi avec ses deux parents, qui sont toujours ensemble, et avec ses deux sœurs. Il explique aussi que sa mère vient du Royaume-Uni et son père, d'Amérique du Sud. Ses deux parents ont donc eu un parcours migratoire. Cela dit, les origines latino-américaines du père de Cédric semblent avoir eu peu d'influences sur lui puisqu'il n'en a pas parlé durant l'entretien. De plus, il dit avoir pris une certaine distance par rapport aux origines culturelles respectives de ses parents et s'identifie

davantage comme Canadien anglophone. Pour ajouter, Cédric explique qu'il n'a pas grandi dans un quartier favorisé. D'ailleurs, il dit « ma famille a eu beaucoup de difficultés financières durant mon enfance ». À ce sujet, il explique que sa mère était gardienne d'enfants. C'est lorsqu'elle est retournée aux études et qu'elle est devenue enseignante que leur situation financière s'est améliorée. Il ajoute que lorsqu'il était en 7^e ou en 8^e année, ils ont déménagé et c'est à ce moment qu'ils se sont retrouvés dans un meilleur environnement social, avec plus de sécurité financière. Son père, quant à lui, travaille encore aujourd'hui pour le gouvernement.

À l'opposé de Mélanie, Cédric n'a pas grandi avec sa famille élargie. En fait, il explique qu'il ne connaît pas beaucoup les membres de sa famille maternelle car ils vivent à l'étranger. Il les connaît mais affirme ne pas être proche d'eux. Cela dit, il dit avoir eu l'occasion de leur rendre visite au Royaume-Uni, en 3^e année et en 8^e année. Concernant la famille du côté de son père, Cédric dit que « mon père a deux sœurs, une de ses sœurs vit maintenant au Pérou, l'autre vit en Afrique du Sud ». Il ajoute que les deux sœurs de son père ont fait partie de sa vie, pendant son enfance, pendant environ deux ans, mais qu'il ne les voyait pas quotidiennement. À cet effet, la seule personne qu'il côtoyait régulièrement était sa grand-mère paternelle parce qu'elle habitait près de chez eux. En analysant le discours de Cédric, nous constatons qu'il a grandi, dans sa prime enfance, dans un environnement social plutôt défavorisé. Il a été exposé à la diversité culturelle au sein même de sa famille mais ne semble pas en avoir reçue de grandes influences, du moins conscientes.

Contrairement aux deux autres participants, Clara a elle-même vécu une migration internationale à l'âge de cinq ans. Lorsqu'elle a immigré au Canada, elle a habité dans un milieu urbain avec une grande diversité socio-économique dans son quartier. À ce sujet, elle dit qu'« il y avait des familles « full » riches et il y avait des familles très pauvres, et on avait une classe

moyenne [...]. J'avais des amis qui avaient des maisons à trois millions, pis j'avais des amis qui avaient des rats dans leur maison ». Son quartier était aussi multiculturel.

Dans son discours, Clara explique qu'elle a majoritairement grandi avec sa mère ainsi que ses cinq frères et sœurs. En fait, elle dit qu'elle a un sixième frère mais qu'il est seulement le fils de son père et qu'ils n'ont pas été élevés ensemble. De plus, elle affirme qu'à la maison ils parlaient seulement le français. Elle mentionne également que ses deux parents travaillaient dans les manufactures, mais elle ne donne pas plus de détails sur le sujet. Similairement à Cédric, Clara n'a pas grandi avec sa famille élargie. Elle explique qu'elle a seulement une grand-mère qui est encore vivante, que celle-ci vit toujours en Haïti et qu'elle ne la connaît donc pas bien. Pour ajouter, elle dit que la majorité de ses oncles maternels sont aux États-Unis et que quelques-uns sont au Canada, mais qu'elle ne les côtoie pas. Clara explique qu'étant donné sa mauvaise relation avec son père, elle n'a pas vraiment connu sa famille paternelle.

Selon plusieurs auteurs, les principaux agents socialisateurs de la socialisation primaire sont les parents, suivis de la fratrie et de la famille élargie (Dubar, 2015; Lahire; 2013; Zolesios 2018). Ce sont effectivement ces agents socialisateurs qui vont socialiser les enfants et influencer la perception qu'ils auront du monde. Au cours des entretiens, nous constatons qu'un des principaux agents socialisateurs de nos participants a en effet été les parents, particulièrement la mère. D'ailleurs, dans leurs discours, Clara et Cédric affirment que leur mère a eu une influence marquante sur eux et disent que c'est elle qui les a encouragés et qui leur a enseigné les différentes valeurs, pratiques et traditions propres à leur culture. Mélanie, quant à elle, affirme que sa famille élargie ainsi que ses parents ont eu une empreinte sur la façon dont elle voit le monde et sur son savoir-être et son savoir-faire.

Afin de poursuivre dans cette même lignée d'idée, dans les deux sections suivantes nous allons premièrement discuter des pratiques culturelles et religieuses qui ont été transmises aux participants au cours de la socialisation primaire. Deuxièmement, nous allons mettre de l'avant les différentes valeurs qu'ils disent avoir acquises dès leur prime enfance.

3.1.2 Les pratiques culturelles et religieuses

Vu que nos participants ont grandi dans des environnements de socialisation primaire distincts, ils ont chacun adopté des pratiques culturelles et religieuses propres à leur culture. En effet, leur bagage culturel est directement lié à l'environnement dans lequel ils ont grandi. Par exemple, Cédric parle d'une confiture qui vient spécifiquement du Royaume-Uni, du thé et d'une bande dessinée nommée « Bino » qu'il associe à sa culture anglaise. L'extrait suivant explique ces traits culturels :

Ma mère m'a comme introduit à [...] une confiture qui s'appelle *Marmite* que je mange, j'aime beaucoup boire du thé comme à plusieurs fois durant la journée. Donc, ça c'est quelque chose qui fait partie de ma culture. [...] Je me souviens que ma mère nous avait acheté... [...] ce sont comme des livres avec des bandes dessinées dedans pis ça s'appelle *Bino*, pis on les reçoit comme pour Noël et c'est quelque chose qui est comme publié pour la saison (Cédric).

Suite à cet extrait, nous pouvons constater que Cédric a été socialisé et exposé à ces pratiques culturelles par ses agents socialisateurs, particulièrement sa mère, et maintenant, à l'âge adulte, elles font partie de sa vie.

Pour Clara, une pratique culturelle qui est ressortie de son discours est une soupe traditionnelle de sa culture haïtienne. Elle dit que « dans la culture haïtienne, chaque année, on a la soupe traditionnelle et c'est une soupe qui est reliée à la liberté des esclaves en Haïti » (Clara). Dans le cas de Mélanie, une pratique culturelle importante pour sa culture est la célébration du 23 décembre, juste avant Noël. Elle dit que le 23 décembre, ils (sa famille et ses amis) font un gros

« party » et ils vont de maison en maison pour célébrer. En fait, Mélanie explique que c'est une pratique culturelle qui lui a été transmise par son père et elle dit que « le 23, c'est là que tu fais ton party pour vraiment célébrer avec tes amis [...] parce que là après, c'est vraiment focus sur ta famille et Dieu [...], ça [le party] s'appelle Topsy » (Mélanie).

Les trois participants disent avoir grandi dans des familles chrétiennes qui pratiquaient leur religion. Ils ont tous mentionné que pendant leur jeunesse, ils allaient à l'église et présentement, ils célèbrent tous les fêtes religieuses, notamment Noël et Pâques. Tous les trois ont mentionné que ces fêtes étaient un temps très important pour eux et que c'était un moment pour se réunir en famille. Il est toutefois important de noter que ces pratiques et fêtes religieuses sont davantage vues comme une tradition et une habitude que comme une pratique religieuse. D'ailleurs, Mélanie et Cédric affirment dans leur discours qu'ils ont adopté ces pratiques culturelles et religieuses par habitude. À ce sujet, Mélanie explique que « tes parents le font, so toi tu veux le faire aussi » (Mélanie).

Malgré qu'ils aient tous grandi dans une famille religieuse et chrétienne, aucun de nos participants ne dit pratiquer leur religion. En fait, ils ont unanimement affirmé avoir pris de la distance par rapport à la religion, et ce pour différentes raisons. Tout d'abord, dans l'extrait suivant, Clara explique :

La religion est très importante dans la culture haïtienne. Tu sais, tout est au nom de Jésus. Moi, j'ai complètement coupé de ça. Je n'aime pas la mentalité qui se passe dans les églises. [...] Faique moi je n'aime pas l'atmosphère qui se passe dans les églises et je n'aime pas la mentalité non plus. Faique moi je me suis complètement retirée, je me détache, comme je ne vais pas dans une église haïtienne. [...] Je me suis complètement enlevée (Clara).

Dans le même ordre d'idée, Cédric explique que durant son enfance, lui et sa famille allaient souvent à l'église. Toutefois, aujourd'hui il s'identifie comme étant agnostique, c'est-à-dire qu'il

n'a pas de certitude vis-à-vis de la religion et Dieu. Le passage suivant démontre ce qu'il dit sur le sujet :

Mes grands-parents maternels étaient très religieux [et] ma mère est religieuse, pas comme ultra, pas comme méga religieux, mais comme elle est croyante et pour moi je trouve que c'est comme moins important dans ma vie. [...] Je ne suis pas comme athée, je suis plus comme agnostique. [...] Je n'ai pas comme vraiment fait une décision par rapport à Dieu ou non parce que pour moi ce n'est pas super important d'aller à l'église toutes les semaines comme ça l'était pour ma mère. Pour moi, c'est plus important d'être spirituel et de vivre selon nos valeurs, donc ça c'est probablement une chose où j'ai pris un pas de recul (Cédric).

Mélanie, pour sa part, exprime qu'elle est en désaccord avec plusieurs valeurs véhiculées par l'église. Elle parle spécifiquement du manque de reconnaissance de la responsabilité de l'Église vis-à-vis des pensionnats autochtones et de la communauté LGBTQ2+. Cependant, Mélanie dit qu'elle croit quand même dans un « higher power ». De plus, elle affirme célébrer les fêtes religieuses, mais pas nécessairement parce qu'elle est religieuse, comme le démontre l'extrait suivant :

On fête encore les fêtes religieuses, mais moi je vais plus dans le côté commercial, *I guess*, que religion. Pas parce que je ne crois pas en Dieu, mais plutôt parce que certaines des valeurs de l'Église, comme l'historique de l'Église avec, par exemple, les personnes autochtones, les personnes de minorités culturelles, pis toute, comme aller dans les autres pays, *conquering and everything it just never sat right*. So pour moi, j'ai pris ce recul d'aller à l'église pour ces raisons-là. Mais comme je crois encore à un *higher power*, je crois encore que comme si tu pries et tu fais ces choses-là, tu vas être correct. C'est juste, à cause, l'Église n'acceptait pas certaines personnes, j'ai juste pris ce recul-là parce que pour moi c'est un humain, so pourquoi, juste parce que cette personne-là est gaie, cette personne-là est autochtone, je ne devrais pas les accepter pour qui y sont pis leurs valeurs? (Mélanie).

Suite à cet extrait, nous pouvons comprendre que Mélanie s'est distanciée de la religion parce qu'elle était en désaccord avec certaines des valeurs de l'Église catholique et la manière dont cette dernière traite ou a traité certaines communautés de personnes. Bref, cette distanciation unanime montre que la transmission des pratiques culturelles et religieuses, croyances et habitudes ne

s'effectue jamais totalement à l'identique d'une génération à l'autre.

3.1.3 Les valeurs transmises

Parmi les valeurs transmises au sein du milieu familial durant la prime enfance, celle qui ressort le plus souvent chez nos participants est l'importance de la famille. À ce sujet, Cédric explique que durant l'été, il passe beaucoup de temps avec sa famille, ils essaient de planifier des vacances ensemble. De plus, en discutant du temps des Fêtes, Cédric exprime que c'est un temps pour se réunir en famille. Il parle spécifiquement de l'Action de grâce et Pâques et dit que « ce sont deux occasions où normalement on se rassemble en famille pour manger, échanger et juste pour être en famille » (Cédric).

Clara, pour sa part, parle de l'importance des repas familiaux les dimanches et affirme aussi que le temps des Fêtes est une bonne occasion pour se réunir en famille. Concernant les repas les dimanches, elle explique que c'est un gros repas avec tous les membres de la famille et que ceci fait partie de sa culture haïtienne. En grandissant, elle dit que ces repas avaient toujours lieu chez sa mère. Cette habitude culturelle a eu une influence sur sa socialisation et lui a permis d'intérioriser et de prioriser les valeurs familiales. Par contre, Clara explique qu'elle ne veut pas d'enfants. Ce choix personnel va à l'encontre des valeurs familiales qui lui ont été transmises par ses agents socialisateurs, particulièrement sa mère. À cet égard, elle dit :

Dans ma culture, le fait d'avoir des enfants, c'est très important. C'est comme, t'es définie comme étant mère, pratiquement, là. Moi je n'en veux pas. Je n'ai pas d'enfants, je n'en aurai pas, je n'en veux pas. [...] Dans ma communauté, quand tu leur dis que tu ne veux pas d'enfants, c'est comme « ah! Tu as commis un crime! » (Clara).

Même si elle ne veut pas avoir d'enfants, cela n'empêche pas Clara de tenir la famille en haute importance. En affirmant ne pas vouloir d'enfants et en s'éloignant par-là du rôle de femme et de mère attendu par la culture dans laquelle elle a grandi, on remarque toutefois que Clara a pris une

distance par rapport à certaines valeurs qui lui ont été transmises durant son enfance. Nous verrons en effet plus loin que cette prise de distance par rapport à certaines valeurs, tout comme par rapport à la pratique de la religion, se produit généralement au cours de la socialisation secondaire.

Similairement à nos deux autres participants, Mélanie explique dans son discours que la famille est très importante pour elle. En fait, elle affirme que des valeurs qui lui ont été transmises pendant sa jeunesse et qu'elle garde encore aujourd'hui sont l'importance de prioriser la famille ainsi que le vivre ensemble. Mélanie parle aussi de l'importance des réunions familiales et souligne que pendant le temps des fêtes, elle célèbre avec sa famille élargie (tantes/oncles, cousins/cousines, grands-parents).

Une deuxième valeur qui est ressortie de nos entretiens et qui mérite d'être mentionnée est la dynamique hommes/femmes. Cédric explique que dans sa famille, son père concevait qu'en tant qu'homme, c'était sa responsabilité de subvenir aux besoins de sa famille. Lorsque sa femme (la mère de Cédric) a commencé à faire plus d'argent que lui, il s'est senti déstabilisé et même un peu inférieur :

Je vois qu'il y a eu des croyances générationnelles, disons, que je n'ai pas consciemment adopté. Par exemple, je pense que mon père avait cette idée en tête qu'il a dû gagner plus d'argent que ma mère parce que ça, c'était son rôle comme le père de la famille. Et moi, étant donné que je suis un homme gai et en couple avec un mari, évidemment on ne peut pas les deux gagner le plus d'argent... Donc pour moi, je pense que c'était très important pour moi parce que j'étais très conscient, comme la pleine conscience, *mindful* par rapport à mes parents et la façon qu'ils ont interagi avec le monde, et j'ai vu que ce n'était pas tout à fait la façon que moi je veux vivre ma vie. J'ai vu par exemple que mon père était comme très frustré quand il a perdu un emploi ou il ne pouvait pas trouver du travail. Pour moi, j'ai toujours eu de la difficulté à comprendre ce sentiment-là. Je pense que pour lui, ça vient vraiment des valeurs de sa génération que je dois être la personne qui gagne de l'argent pour ma famille et parce que ça c'est le rôle d'un homme dans la société. Quand ma mère a commencé à gagner plus d'argent, c'était très difficile pour lui (Cédric).

En analysant cet extrait, nous pouvons constater que Cédric a intentionnellement renoncé à cette

idée de la domination financière de l'homme. Le fait de s'identifier comme gai et de vivre en couple avec un autre homme lui a permis de se détacher des rôles traditionnels genrés et d'adopter une vision plus égalitaire entre deux personnes dans un couple.

Enfin, une troisième valeur que les participants disent avoir acquise dans leur environnement familial au cours de la socialisation primaire est l'acceptation de la différence, c'est-à-dire savoir être ouvert et accepter les personnes provenant d'autres horizons culturels. À ce propos, Mélanie explique :

Ma première compréhension de c'était quoi quelqu'un d'une minorité culturelle, c'était vraiment de la part de ma mère, de la part de mon père parce que c'est aussi leur façon de comprendre. [...] *Like they're the first line, right*, qui t'apprend des choses, c'est sûr que ma perception a vraiment commencé par comment eux voyaient les autres à travers leurs yeux (Mélanie).

Mélanie ajoute « ma socialisation avec ma famille c'était toujours d'être, comme j'ai grandi dans une famille où il fallait accepter tout le monde » (Mélanie). Elle explique aussi qu'elle a été socialisée à apprécier la richesse culturelle et à être ouverte aux personnes qui étaient différentes d'elle, accepter les autres, pardonner et être chaleureuse, et que cela provient sans doute du bagage religieux de sa famille. De plus, elle affirme avoir eu quelques expériences avec des personnes provenant de la diversité culturelle lors de sa jeunesse, comme le démontre l'extrait suivant :

Au début [mon quartier] c'était vraiment très blanc, mais comme il y avait eu des jeux francophones pis ma grand-mère avait invité des athlètes des autres pays pour venir coucher chez eux pour montrer, comme, la différence culturelle... So depuis un jeune âge, du côté à ma mère, c'était vraiment poussé pour « regarde, juste parce que quelqu'un a l'air différent de nous ça ne veut pas dire qu'ils sont différents ». C'est juste leur couleur de la peau, donc il faut accepter. Donc en principe, j'ai vraiment grandi avec cette ouverture-là parce que ma mère, ben mon père aussi, mais ma mère elle a grandi avec ces valeurs-là depuis un jeune âge (Mélanie).

Cédric, quant à lui, explique que lorsque sa mère est devenue une enseignante-ressource dans une école publique, elle lui racontait souvent des histoires sur ses élèves et cela l'a aidé à s'ouvrir et à

mieux comprendre ce qu'est une personne provenant d'une minorité culturelle. Dans le même ordre d'idée, Cédric explique que pendant sa jeunesse, lui et ses parents ont eu des discussions sur le racisme. Ces discussions lui ont permis d'adopter une vision d'ouverture et de compréhension vis-à-vis des personnes provenant de minorités culturelles. Pour sa part, Clara affirme que ses parents et sa famille immédiate n'ont pas eu d'influence sur son rapport à la diversité interculturelle.

Au cours de la socialisation primaire, les participants ont donc adopté et intériorisé des valeurs et des pratiques propres aux origines culturelles et religieuses de leurs parents, tout en ayant pris de la distance par rapport à certaines d'entre elles (pratique de la religion, rôles sociaux genrés). S'ils disent avoir été peu exposés aux pratiques culturelles et religieuses d'autres cultures pendant leur socialisation primaire, deux des trois considèrent néanmoins avoir eu des parents et grands-parents qui les ont sensibilisés à s'ouvrir aux autres et à être curieux et tolérants vis-à-vis de la différence culturelle. Les trois participants précisent, cela dit, que leur compréhension de la diversité culturelle a beaucoup évolué avec le temps, notamment par le biais d'agents propres à leur socialisation secondaire.

3.2 L'ouverture à la diversité interculturelle dans la socialisation secondaire

Dans ce deuxième thème d'analyse, nous allons davantage nous attarder à ce qui a trait à la socialisation secondaire. Nous allons premièrement présenter les agents socialisateurs qui ont contribué à l'ouverture interculturelle des participants. Deuxièmement, nous allons discuter de la diversité culturelle dans l'entourage élargi. Ces différentes sections nous permettront de dégager les éléments de la socialisation primaire qui ont été maintenus par nos participants au cours de leur vie adulte, en plus d'identifier les éléments qui se sont transformés et qui ont évolué au cours de

la socialisation secondaire.

3.2.1 Les principaux agents socialisateurs

Selon les résultats de la recherche, c'est au moment de la socialisation secondaire qu'il y a une plus grande ouverture à la compréhension interculturelle et à l'acceptation de la différence culturelle. En effet, les agents socialisateurs, particulièrement les institutions scolaires et le marché du travail, ont grandement contribué à l'ouverture interculturelle des travailleuses et travailleurs sociaux que nous avons rencontrés. Dans les deux sections suivantes, nous allons présenter ces deux agents socialisateurs et à l'aide des discours de nos participants, nous allons montrer comment ils ont contribué à l'ouverture interculturelle.

3.2.1.1 Les institutions scolaires

Les trois participants de notre recherche ont révélé que les institutions scolaires, c'est-à-dire l'école primaire et secondaire ainsi que l'université, ont contribué à leur compréhension et à leur ouverture interculturelle. En effet, pour Mélanie, une de ses premières expériences avec quelqu'un provenant d'une culture différente est à l'école élémentaire. Le passage suivant illustre cette première interaction :

Au primaire, je me rappelle, je pense que c'était en 3e année, que quelqu'un à immigré de l'Haïti. Donc c'était comme super intéressant parce qu'on ne savait pas trop c'était quoi, so je me rappelle de comme, vraiment tout le monde la questionnait. [...] On acceptait tout le monde, mais t'es curieux comme de « ah tes cheveux », par exemple, pis c'était fascinant de voir la différence avec les cheveux parce qu'on ne voyait pas, on n'a pas vu ça. C'était la première personne de mon entourage qui était d'une autre couleur, différents cheveux, donc tout le monde était fasciné pis tout le monde lui posait beaucoup de questions (Mélanie).

Dans son discours, Mélanie explique qu'à l'école primaire catholique où elle allait, elle n'a pas souvent rencontré de personnes de cultures différentes de la sienne. Cette première rencontre avec une élève originaire d'Haïti l'a donc marquée et a été un premier pas vers l'ouverture et la

compréhension interculturelle. À cet effet, Mélanie affirme que lorsqu'elle réfléchit à ce premier contact, elle reconnaît que sa réaction (toucher les cheveux, poser beaucoup de questions) était sans doute déplacée. Elle explique que « là que je suis plus vieille, je comprends vraiment la différence culturelle pis les choses comme les micro-agressions [...] » (Mélanie). Mélanie affirme que c'est surtout à l'école secondaire, lorsqu'elle est allée dans une école publique, qu'elle a vraiment appris à accueillir les gens qui étaient différents d'elle. Voici un passage expliquant son expérience :

Au secondaire, c'était sûr que c'était comme la première journée, c'était un choc un petit peu parce que tu voyais tellement, moi j'étais dans un environnement super blanc [...]. Mais t'arrives et là tu vois vraiment une grande minorité culturelle. Comme vraiment des gens de tous les backgrounds que tu peux imaginer. [...] C'était juste bien de pouvoir être comme intégrée dans cet environnement-là pour apprendre dès un jeune âge les bonnes valeurs pis les bonnes façons d'accueillir les gens pour pas que j'aie des stéréotypes [...] Mais en 7^e année, arrivée là, je pouvais vraiment comprendre pis un peu défaire les stigmates associés aux femmes qui portent le hijab et tout ça (Mélanie).

Mélanie affirme avoir beaucoup appris sur la diversité culturelle au secondaire. Elle explique dans ce passage que cette exposition à la diversité culturelle lui a permis de porter une attention particulière aux stéréotypes et lui a permis de défaire les préjugés qu'elle avait.

Pour Cédric, c'est une expérience lorsqu'il était en quatrième année qui l'a marqué et a contribué à son ouverture et compréhension interculturelle :

Je dirais comme le premier jour de ma 4^e année, juste en voyant beaucoup de différentes gens. Ce n'est pas comme, je n'ai pas vu des gens qui étaient racialisés, certainement y'avait des gens qui venaient des différentes cultures dans mon autre école élémentaire, mais en 4^e année c'était vraiment comme, j'étais vraiment comme une minorité dans ma classe et c'était une bonne chose parce que dans la vie, je n'étais pas une minorité, donc ça m'a aidé à comme apprendre à propos d'autres cultures. [...] Donc je dirais que comme surtout, je pense que le système éducationnel m'a vraiment apporté de bonnes choses pour apprendre à propos de la diversité culturelle au Canada (Cédric).

Cédric a aussi côtoyé une école élémentaire publique et il explique qu'en étant une minorité

blanche dans sa classe, cela l'a sensibilisé à l'existence d'autres cultures. Clara, pour sa part, parle des journées interculturelles qui étaient organisées à son école élémentaire publique. Cependant, elle affirme elle aussi qu'elle a davantage approfondi ses connaissances sur d'autres cultures au secondaire. Elle dit qu'au secondaire, « les gens ils t'expliquent un peu plus, faut que tu comprennes ce que ça veut dire leur culture, donc les différences » (Clara).

En analysant les entretiens, il semble y avoir un consensus parmi les participants selon lequel les institutions scolaires qu'ils ont fréquentées, particulièrement au niveau secondaire, ont contribué à leur ouverture culturelle et leur ont permis d'en apprendre davantage sur la réalité d'autres cultures. Cédric, Clara et Mélanie disent que l'université n'a pas eu autant d'influence que l'école secondaire à cet effet. En fait, Cédric affirme qu'à l'Université d'Ottawa, il était moins exposé à la diversité culturelle. Clara, quant à elle, explique qu'il y a beaucoup de diversité culturelle à l'Université d'Ottawa, et même parfois des événements pour célébrer les différentes cultures. Toutefois, elle affirme qu'on n'entend pas souvent parler de ces différentes célébrations et événements culturels parce que « je ne suis pas une étudiante internationale » (Clara). En d'autres mots, Clara explique que l'information est seulement envoyée aux étudiants internationaux et non pas à tous les étudiants universitaires. Donc, elle n'était souvent pas au courant de ces événements et par conséquent, elle n'était pas exposée à autant de diversité culturelle à l'université. Mélanie, pour sa part, exprime à propos de l'université qu'elle « avai[t] encore cette expérience-là de diversité, mais moins qu'au secondaire » (Mélanie).

3.2.1.2 Le marché du travail

Tout comme les institutions scolaires, l'entrée sur le marché du travail a contribué à l'ouverture interculturelle des participants. En étant exposés à différentes cultures dans leur

environnement professionnel ainsi qu'en intervenant avec des personnes aux différents bagages culturels, cela les a aidés à mieux comprendre et à s'ouvrir aux différentes réalités culturelles retrouvées en Ontario. En effet, les trois participants confirment intervenir quotidiennement auprès d'individus provenant de différentes cultures. À ce propos, Cédric stipule :

[E]nviron 80% à une de mes écoles sont des élèves qui sont racialisés ou qui sont issus des familles qui sont de nouveaux arrivants. [...] Donc c'est ça, honnêtement je dirais que mon milieu professionnel me donne beaucoup d'occasions à être exposé à des gens d'autres cultures (Cédric).

Mélanie, quant à elle, explique que « dans une quarantaine de jeunes, je pense que j'ai juste cinq qui sont blancs. Ouin, mon *case load* est très multiculturel » (Mélanie). Dans cette même lignée d'idée, Clara dit qu'à chaque jour, elle interagit avec des individus provenant d'au moins deux cultures différentes. Les discours des participants démontrent donc la fréquence à laquelle ils sont amenés à faire des interventions interculturelles. Cette exposition leur permet non seulement d'apprendre au sujet d'autres cultures, mais aussi d'accepter et de s'ouvrir à la diversité interculturelle.

3.2.2 La diversité culturelle dans l'entourage élargi

L'école et le travail ont ainsi contribué à diversifier culturellement l'environnement social des participants. Cédric nous explique par exemple qu'aujourd'hui, la plupart de ses amis ne sont pas blancs :

Ma meilleure amie vient du Trinité et Tobago, pis elle est née aussi au Canada, mais sa famille est venue de là-bas. Mon autre meilleure amie est aussi née au Canada, mais sa famille vient du Gambia... La plupart de mes collègues en ce moment sont Haïtiennes [...] (Cédric).

Dans le même ordre d'idée, Clara explique que son entourage élargi est très diversifié. C'est ce qu'elle évoque dans le passage suivant :

J'ai grandi avec des amis d'un peu partout. J'ai un de mes très bons amis qu'on s'est connu au secondaire, lui il était d'origine italienne. Ma meilleure amie en ce moment est dominicaine, pis en fait on est amies depuis comme 13 ans, depuis le secondaire. Et mon copain il est Québécois blanc. [...] Mes bonnes amies sont un peu de tout partout. Comme j'ai une très bonne amie qui est burundaise, c'est sûr j'ai 2-3 amis de culture haïtienne, mais j'ai quand même un *melting pot* dans mon entourage. Ouin, pis même mes collègues aussi sont variés, là [...] (Clara).

Mélanie, pour sa part, a aussi une diversité culturelle dans son entourage élargi, comme démontré dans le passage suivant :

Dans mon groupe d'amis le plus proche du secondaire, une est « mixed race », so elle est dominicaine et blanche, une est haïtienne « pure », l'autre est « mix » argentine et iranienne. Donc ça, c'est comme mes trois meilleures amies. [...] Mon chum y'est Noir, qui d'autres, mes collègues sont majoritairement blancs, j'en ai quelques-uns qui sont Noirs (Mélanie).

À partir de ces données, il est évident que l'entourage élargi des participants est beaucoup plus diversifié que l'entourage dans lequel ils se trouvaient durant leur enfance, cela grâce à leur passage dans des institutions scolaires et un milieu du travail diversifié. En étant ainsi exposés à la diversité culturelle, ils ont davantage côtoyé et appris sur les autres cultures, ce qui leur a permis d'être plus ouverts à l'autre, d'avoir une plus grande diversité culturelle dans leur entourage élargi et d'accepter plus aisément les différences. En fait, l'influence marquante des amis, des collègues de travail et des enseignants universitaires sont quelques exemples de discours qui ressortent des entretiens de nos participants. D'ailleurs, en parlant des personnes dans sa vie qui auraient eu les influences les plus marquantes sur son rapport à la diversité interculturelle, Mélanie stipule ceci:

En ce moment, je pense, [ce sont] mes amis pis mon chum pis sa famille. Juste parce que, être immergée dedans leur vécu, pis leur compréhension de ce monde, ça me permet maintenant de mieux comprendre pis mieux travailler aussi sur moi. Comme par exemple, la mère de mon chum, qui a immigré ici de la Somalie, qui est activiste, qui a comme fait comme plein de choses. [...] Elle a beaucoup d'influence sur comment je perçois tout, pis comment je vois les valeurs d'une autre culture [...] Donc, elle a beaucoup d'influence, mes amis ont beaucoup d'influence aussi [...] [Aujourd'hui] je trouve que c'est moi qui influence plus ma famille immédiate que ma famille

m'influence moi (Mélanie).

Clara, pour sa part, dirait que c'est plutôt une professeure à l'université qui a marqué son rapport à la diversité interculturelle, comme le démontre l'extrait suivant :

J'ai eu une prof à l'Université d'Ottawa [...] Comme j'ai eu de longues conversations et de longs échanges avec elle [...] J'ai eu beaucoup d'échanges avec elle autant sur la communauté comme africaine en général, la communauté maghrébine, pis par rapport aussi à la communauté noire. Dans le fond, c'est plus les injustices des personnes racisées (Clara).

Clara explique que les échanges qu'elle a eus avec cette professeure, que cela soit au sujet des injustices raciales ou des communautés africaines, l'ont beaucoup marquée et a influencé son rapport à la diversité interculturelle.

En somme, la socialisation secondaire semble avoir une influence plus marquante que la socialisation primaire sur le rapport à la diversité interculturelle des participants. En effet, l'école secondaire, l'entrée dans la vie professionnelle et la rencontre de personnes marquantes issues de l'immigration, cela en milieu urbain, ont été autant d'agents qui ont participé à leur seconde socialisation et leur ont permis d'avoir une meilleure compréhension et une ouverture face à la diversité interculturelle. En même temps, leurs nouvelles rencontres et leurs nouveaux apprentissages les ont emmenés à se distancier de certaines valeurs et pratiques qui avaient initialement été transmises dans leur famille : curiosité pour l'autre qui se transforme en un rapport plus respectueux, mise à distance de la pratique religieuse, remise en question des rôles genrés et de la maternité... En d'autres mots, l'hétérogénéité sociale dans laquelle ils ont baigné durant leur socialisation secondaire a contribué à les ouvrir davantage à la différence culturelle. Les obstacles à une bonne compréhension interculturelle n'ont pas pour autant disparu.

3.3 Les obstacles à une bonne compréhension interculturelle

À travers ce troisième thème, nous allons présenter les obstacles à une bonne compréhension interculturelle. En vérité, une simple ouverture à la diversité culturelle ne garantit pas une bonne compréhension interculturelle. À cet égard, à l'aide des discours de nos participants, nous allons souligner les obstacles à une bonne compréhension interculturelle. Pour ce faire, nous allons discuter des quatre sous-sections suivantes : 1) des situations d'incompréhension interculturelle vécues au travail; 2) le manque de formation continue en intervention interculturelle; 3) l'incompréhension de la part de la hiérarchie dans les milieux de travail; 4) les difficultés de l'autoréflexivité.

3.3.1 Des situations d'incompréhension interculturelle vécues au travail

Vu que nos trois participants sont souvent amenés à intervenir auprès de populations de cultures diversifiées, ils disent parfois être confrontés à des situations d'incompréhension interculturelle au sein de leur travail. En moyenne, ils évaluent à 3 ou 4 le nombre de situations d'incompréhension interculturelle auxquelles ils sont confrontés par année. Ce consensus entre les trois nous permet de constater que les travailleuses et travailleurs sociaux sont susceptibles de rencontrer des situations d'incompréhension interculturelle à plusieurs reprises dans une même année et au cours de leur carrière. D'après les entretiens, ces situations sont diverses et la plupart du temps, elles ont lieu lorsque les travailleurs sociaux sont confrontés à des personnes porteuses d'une culture qu'ils n'ont jamais rencontrées auparavant et dont ils ne connaissent rien. Toutefois, elles se produisent aussi lorsque la situation confronte des valeurs importantes pour eux, tels l'égalité femme-homme, la protection des enfants, le bien-être mental... L'extrait suivant expose une situation d'incompréhension culturelle vécue par Cédric :

J'avais une femme qui venait du Chad. Elle était maman d'un enfant à la maternelle et

elle ne pouvait pas me rencontrer sans un homme dans la salle et ça, c'était nouveau pour moi et j'ai dû demander à une autre enseignante qui aussi portait un hijab et qui était musulmane de m'accompagner avec ça et elle a pu expliquer à maman qui je suis et que je suis là pour appuyer ses enfants [...]. Mais y'aurait toujours la crainte de ne pas me rencontrer sans la présence d'un homme [de sa famille], et c'était comme n'importe qui, c'était comme son neveu qui avait 13 ans. Pour moi, ça ne faisait pas de sens, mais c'était comme vraiment une règle stricte dans sa famille (Cédric).

Dans l'extrait, Cédric nous explique qu'il essayait de rencontrer une mère d'un de ses élèves, mais qu'elle refusait de le rencontrer sans la présence d'un autre homme de sa famille. Cette mère originaire du Chad, un pays d'Afrique centrale, est de confession musulmane. Cédric a eu du mal à comprendre pourquoi un autre homme devait être présent dans la salle lors des rencontres individuelles. En effet, il ne comprenait pas sa réalité culturelle qui s'éloigne de sa propre culture, laquelle n'impose aujourd'hui aucune restriction à une rencontre entre une femme et un homme, particulièrement dans un cadre professionnel. Toutefois, la réalité de cette maman était différente. Cette situation a amené Cédric à demander de l'aide à l'une de ses collègues qui partageait la même religion afin de mieux gérer la situation. Cédric affirme que cette situation ne faisait pas de sens pour lui.

Dans la même lignée d'idée, Clara nous parle d'une expérience d'incompréhension interculturelle qu'elle a vécue au travail. Elle discute spécifiquement d'un incident où elle a été confrontée à une femme qui voulait se marier à un homme qui avait déjà trois autres femmes. Pour Clara, c'était difficile de comprendre et d'accepter la polygamie. L'extrait suivant décrit plus en détail la situation d'incompréhension interculturelle qu'elle a vécue :

J'ai eu une dame qui elle était dans une relation polygame [...] Tu sais, quand elle est venue me voir pour me dire « je veux faire venir mon mari, il faut que tu m'aides ». Pis elle était dans une relation polygame, mais j'ai trouvé ça difficile de lui dire que ben, tu t'en vas te marier [comme] quatrième femme d'un homme. Parce que là, premièrement pour moi ce n'est pas normal pis deuxièmement, je dois lui expliquer aussi que pour l'Immigration Canada, c'est un crime. Mais en même temps, c'est sa réalité à elle. Comment est-ce que je lui dis que ce n'est pas normal ? (Clara).

Après avoir expliqué la situation, Clara dit : « moi j'ai juste été professionnelle, j'ai juste donné l'information et je l'ai référée à un avocat [...] Jusqu'à aujourd'hui, je ne pense pas que c'est quelque chose que j'ai encore compris, là » (Clara). Suite à cet extrait, nous pouvons constater que Clara a encore de la difficulté à comprendre pourquoi cette dame voulait prendre part à un mariage polygame parce que pour elle, ce n'est pas une situation dite « normale », cela ne fait pas partie de sa réalité culturelle.

Mélanie, de son côté, explique qu'elle a eu de la difficulté à comprendre la réaction d'une mère d'une de ses élèves. En fait, deux des enfants de cette femme avaient des idées suicidaires et Mélanie avait l'obligation de contacter les parents pour les mettre au courant de la situation. Toutefois, pendant l'appel, la réaction de la mère a provoqué de l'incompréhension chez Mélanie. Le passage suivant démontre la situation d'incompréhension interculturelle vécue par Mélanie :

J'ai eu un cas cette année, deux petites filles libanaises qui les deux avaient des idées suicidaires. Pis y'avaient peur que j'en parle à leurs parents parce que leurs parents avaient beaucoup d'influence négative sur eux, mais à cause du risque, il fallait que je parle à leurs parents. Donc j'avais de la difficulté à comprendre pourquoi, mais comme en parlant aux parents, ben j'ai compris pourquoi les filles ne voulaient pas parce que la réaction de la mère c'était comme, ben, « je fais tout pour elles, pourquoi elle est comme ça, pourquoi les deux veulent se faire mal, les deux veulent mourir ». So c'était comme vraiment difficile pis ça, je ne comprends pas ça. C'est tu juste parce que y'a le tabou de santé mentale, je ne sais pas pourquoi c'était cette réaction-là (Mélanie).

Les participants ont aussi discuté de quelques autres situations similaires à celles qui ont déjà été présentées. Pour donner quelques exemples, Clara a discuté d'une situation où un de ses usagers de services lui avait donné un certificat de virginité suite à leur rencontre : « Moi, j'étais comme... hum, quoi. Comme, c'est quoi un certificat de virginité? Tu sais, pis là il s'est mis à expliquer et tout, mais c'est sûr que moi j'ai posé un jugement. Dans ma culture ou même dans la culture dans laquelle j'ai été élevée, ce n'est pas quelque chose de normal » (Clara). Mélanie discute d'une

situation où une mère donnait beaucoup de liberté à son fils, mais pas à ses filles. Elle dit que la féministe en elle avait de la difficulté à accepter l'inégalité entre les filles et les garçons. Cédric, quant à lui, discute d'une expérience qu'il a eue où un enfant nouvellement arrivé au Canada a mangé son repas avec ses mains pendant l'heure du dîner à l'école. Dans son discours, il explique que les élèves ainsi que le personnel de l'école ont tous porté un jugement sur ce comportement et ont donné à l'élève une fourchette ainsi qu'un couteau et lui ont expliqué qu'au Canada, il faut manger avec des ustensiles.

Les diverses mises en situation exposées nous permettent donc de constater que les travailleuses et travailleurs sociaux en Ontario vivent plusieurs situations d'incompréhension interculturelle au sein de leur travail. Cette incompréhension puise sa source dans la distance culturelle qui les sépare des personnes auprès desquelles ils interviennent.

3.3.2 Le manque de formation continue en intervention interculturelle

En analysant les entretiens, il semble que les participants n'aient pas ou que très peu reçu de formations en intervention interculturelle. En effet, seule une participante, Clara, affirme avoir reçu plusieurs formations (sept au total) au sujet des minorités culturelles. Toutefois, elle ne discute pas spécifiquement de ce qu'elle a appris au cours de ces formations.

Mélanie et Cédric disent que dans les institutions scolaires et universitaires, il manque de formations :

Je pense que les formations sont comme, tu peux faire ce que tu veux avec. Comme tu peux participer à une formation sans discuter, sans lever la main, sans poser la question, juste pour dire que tu as fait une formation. Moi je pense plus que ce que nos écoles ont besoin, et ce que notre équipe a besoin, c'est d'identifier des situations spécifiques, comme très spécifiques, auxquelles on intervient. Comme par exemple, j'ai un enfant qui vit des symptômes du PTSD après avoir, tu sais, témoigné quelqu'un qui a été tué dans son pays d'origine. J'aimerais avoir une formation sur comment intervenir avec

des gens qui sont différents de ma culture à moi, qui ont vécu durant des périodes de guerre et j'aimerais que ça soit animé par quelqu'un qui n'est pas blanc [...] On n'a pas cette flexibilité dans notre environnement, malheureusement (Cédric).

Nous, en tant que TS, notre gestionnaire nous encourage d'aller chercher des formations ou qu'on en reçoit pis on va les chercher par nous-mêmes. Mais pour le personnel, je ne pense pas que c'est encore arrivé. Je pense qu'il essaie de le monter en ce moment, y'a des projets qui se font monter, mais c'est lent, là, je te dirais. Faique nous, en tant que TS, comme en novembre, y'avait le sommet de l'association des travailleurs sociaux en Ontario qui portait sur *anti black racism in schools*, donc on a eu un peu cette approche de comment intervenir avec ces jeunes-là [...]. Mais autre que ça, non (Mélanie).

Ces deux extraits démontrent qu'il y a un manque de formations interculturelles, tant initiales que continues, offertes aux travailleurs sociaux dans les milieux scolaires, universitaires et de travail. Cédric explique que même s'ils reçoivent des formations, les gens peuvent faire ce qu'ils veulent avec cette information, c'est-à-dire que ce qui est enseigné dans les formations peut ne pas être bien maîtrisé et utilisé lorsqu'ils font ensuite des interventions. Cédric affirme aussi qu'il aimerait avoir des formations sur comment intervenir avec des jeunes qui sont passés par des situations spécifiques, mais que son environnement professionnel n'offre pas ce type de formations. De plus, il mentionne durant l'entretien que les formations sont habituellement au choix et que plusieurs personnes n'y participent pas. Il ajoute qu'en « éducation, il y a très peu [de formations] qui est offert aux membres du personnel parce qu'ils prennent pour acquis que la majorité des enseignants ont déjà des compétences pour intervenir avec des gens d'autres cultures » (Cédric). Étant donné le manque de formations offertes, Cédric risque d'être exposé à davantage de situations d'incompréhension interculturelle, comme celle vécue avec la maman musulmane, originaire du Chad, qui ne pouvait pas le rencontrer sans la présence d'un autre homme. En ce qui concerne Mélanie, elle dit qu'habituellement, les travailleurs sociaux sont encouragés à aller chercher leur propre formation, mais qu'ils n'ont pas encore eu de formation collective pour tous les membres du personnel.

Il y aurait donc un manque flagrant de formations en intervention interculturelle chez les travailleurs sociaux, à la fois dans leur formation initiale et dans leur formation continue, et cela peut effectivement être un obstacle à une bonne compréhension interculturelle, laquelle n'est jamais acquise une fois pour toutes. Ce manque risque aussi d'exposer les travailleurs sociaux à plus de situations d'incompréhension interculturelle telles que celles présentées dans la section précédente.

3.3.3 L'incompréhension de la part de la hiérarchie dans les milieux de travail

Pour enchaîner avec le manque de formation en intervention interculturelle, deux participants ont soulevé le fait que leur patron et les autres membres de leur équipe, particulièrement ceux qui se retrouvent plus haut dans la hiérarchie, manifestent le plus souvent une grande incompréhension vis-à-vis des personnes auprès desquelles ils interviennent. Ils disent qu'ils ne connaissent pas nécessairement la réalité des immigrants ni comment intervenir auprès des personnes provenant de la diversité culturelle. De ce fait, des formations devraient d'abord s'offrir à eux. L'extrait suivant démontre le point de vue de Clara sur le sujet :

Les formations, à un certain point, ça ne devrait même plus être pour moi. Ça devrait être pour eux [ceux dans le haut de la hiérarchie]. [...] C'est la même affaire, des fois, avec des formations culturelles, mais pourquoi tu le donnes à moi ? Moi je la connais déjà la réalité, c'est ma clientèle, je les vois. J'ai fini par savoir ce qu'est leurs défis, mais toi qui me dis d'aller prendre la formation, je pense que ça serait plus pour toi (Clara).

D'un autre point de vue, le passage suivant explique l'opinion de Mélanie :

Je pense que qu'est-ce qui serait bien, c'est de vraiment pouvoir amener des personnes pour monter des présentations pour former pas juste les TS, parce que nous on est ben juste une partie du système, mais tous les enseignants, les directions, tout pour vraiment arrêter ce stigmat, ces préjugés [...], les étiquettes qu'on met sur les jeunes (Mélanie).

Dans son discours, Mélanie explique que c'est souvent la direction qui étiquette les jeunes et qui les punit. Elle ajoute que les membres de la direction marchent habituellement sur des coquilles

lorsqu'ils sont amenés à interagir avec des jeunes racisés. À cet effet, pour Mélanie, des formations devraient être offertes à tous les membres du personnel afin de développer des connaissances sur comment intervenir auprès de jeunes racisés.

Cédric, pour sa part, n'a pas discuté du manque de formations chez ceux qui se retrouvent plus haut dans la hiérarchie. Il semblait plutôt dire qu'en général, il y a absence et manque de formations dans les institutions scolaires et universitaires ainsi que sur le marché du travail. Bref, ce que nous pouvons faire ressortir des discours des participants, c'est qu'il semble y avoir un manque de formations continues en intervention interculturelle, non seulement pour les travailleurs sociaux, mais pour tous les acteurs des secteurs éducatifs, sociaux et de santé.

3.3.4 Les difficultés de l'autoréflexivité

Les trois participants de la recherche ont unanimement déclaré qu'ils se considéraient comment étant ouverts à la diversité culturelle. Dans leurs discours, ce qui ressort le plus souvent c'est l'importance de faire des recherches et de s'éduquer par rapport à la culture de l'autre. Cédric discute de l'importance de l'éducation dans l'extrait suivant :

J'ai choisi de me positionner plus avec la communauté marginalisée, de faire toutes mes recherches pour m'éduquer [...] Je pense qu'il faut, il faut avoir cette compréhension qui est plus théorique à propos de comme, comment est-ce que les gens qui sont racialisés interprètent le monde autour d'eux, parce que sinon on, ben moi je vais parler pour moi, comme je risque, comme une personne blanche, d'être trop privilégiée et de dire ben c'est grave ce qui arrive, mais ça ne me concerne vraiment pas et en fait si je travaille, si j'interviens avec des élèves issus de ces communautés, je dois agir, je dois m'éduquer sur cette sorte de sujet. Ça ne peut pas être comme « j'ai fait mon éducation pis maintenant mon éducation est finie ». Tu sais, comme je dois continuer vraiment à me mettre à jour (Cédric).

Dans cet extrait, Cédric exprime que l'éducation devrait être un processus continu qui ne se termine pas à la fin des études. Cela lui semble primordial pour comprendre comment ses élèves perçoivent le monde. Clara semble partager le point de vue de Cédric. Elle dit que « tu dois faire

tes recherches, ce n'est pas comme "ah voici une trousse sur comment intervenir avec les familles nigériennes, voici une trousse pour les familles..." Il n'y en a pas [...] » (Clara). Mélanie, pour sa part, explique que lorsqu'elle est confrontée à une culture avec laquelle elle n'est pas familière, elle va s'éduquer pour mieux comprendre la culture. À ce propos, lorsqu'elle a discuté avec la mère de ses deux élèves libanaises qui avait des idées suicidaires, elle dit « j'ai lu, j'ai essayé de comprendre, comme j'ai fait des recherches sur leur pays d'origine pour voir, comme, c'était quoi vraiment les coutumes, les traditions et tout ça qui venait de là. [...] J'ai fait beaucoup de recherches » (Mélanie). D'après les discours des participants, il semble que cette éducation à propos de la culture de l'autre leur a permis d'être plus ouverts et de mieux comprendre la diversité culturelle dans leur entourage.

Cela dit, si les travailleuses et travailleurs sociaux rencontrés mentionnent l'importance de s'éduquer et de parfaire leurs connaissances sur les autres cultures et sur les réalités vécues par les groupes marginalisés, aucun ne soulève l'importance de s'autoévaluer, c'est-à-dire qu'aucun n'a discuté de l'importance de réfléchir à ses propres valeurs, repères et croyances culturels. À cet effet, lorsqu'ils discutaient des situations d'incompréhension interculturelle vécues au travail, les participants n'ont pas poussé leur réflexion pour analyser l'effet de leur bagage culturel sur cette incompréhension. En général, ils parlent exclusivement de l'importance de la recherche et de l'éducation sans mentionner l'autoréflexion personnelle. Cette absence de la mention de la pratique autoréflexive est peut-être un effet de la situation d'entretien dans la mesure où nous n'avons pas posé directement la question. Mais on peut aussi lier cette absence de mention au manque de formation en intervention interculturelle. Comme l'explique Cohen-Émerique (2000), les processus et l'apprentissage à l'ouverture interculturelle « impliquent non seulement une découverte de l'autre dans sa différence, mais aussi une découverte de soi, une réflexion sur soi,

une conscience de soi en tant qu'être de culture et de sous-cultures [...] relatives à ses différentes appartenances [...] » (p. 163). La difficulté de prendre le temps de s'autoévaluer, lorsqu'une situation d'incompréhension culturelle survient, est donc également un obstacle à une bonne compréhension interculturelle. Sans cette autoréflexion constante sur soi-même, les travailleurs sociaux sont plus à risque d'être porteurs de préjugés et de stéréotypes inconscients à l'égard de la culture de l'autre. Parallèlement, ils sont plus à risque de s'orienter vers des comportements et vers une attitude ethnocentrique. C'est ici que le manque de formation en intervention interculturelle a ses effets car dans de telles formations, on apprend la *méthode* de l'intervention interculturelle, laquelle implique la connaissance de soi et la réflexivité. De cette manière, ce qui compte n'est pas seulement de mieux connaître la culture de l'autre, laquelle est susceptible d'être changeante et plus hétérogène qu'on le pense, mais d'apprendre à se méfier de ses propres certitudes.

Pour résumer, selon la littérature, l'éducation et l'acquisition de connaissances sur les cultures ne semblent pas être assez pour assurer une bonne compréhension interculturelle. L'autoréflexion continue quant à son positionnement social et culturel, à ses valeurs, doit aussi avoir lieu afin de favoriser une bonne ouverture et une compréhension interculturelle dans la durée. De ce point de vue, Sellenet (2008) explique qu'afin de pouvoir efficacement intervenir et s'ouvrir à la diversité interculturelle, les travailleurs sociaux doivent accepter d'interroger et de questionner leurs principes, leurs repères culturels, leurs certitudes, leurs valeurs et leurs savoirs déjà acquis. Les formations en intervention interculturelle peuvent aider à acquérir cette attitude, et la méthode pour le faire. Les formations en intervention interculturelle devraient donc être obligatoires dans les programmes de travail social. Le milieu de travail, que cela soit dans un environnement institutionnel ou dans un centre communautaire, devrait également former davantage les travailleurs sociaux ainsi que tous les autres professionnels à l'intervention interculturelle. Fournir

des formations continues tout au long de la carrière permettrait de continuer de se sensibiliser à la diversité interculturelle, en plus de poursuivre le travail personnel qui consiste à lutter contre ses biais inconscients.

Conclusion

Ce mémoire avait comme premier objectif d'identifier les facteurs qui favorisent et qui contreviennent à la compréhension interculturelle chez les travailleuses et travailleurs sociaux en Ontario. Une attention particulière a été portée au rôle de la socialisation parmi ces facteurs. Pour ce faire, nous avons privilégié une recherche qualitative, plus spécifiquement, nous avons effectué trois entretiens auprès de travailleuses et travailleurs sociaux œuvrant en Ontario. Les entretiens traitaient de l'environnement de socialisation primaire et secondaire, de situations au travail où les travailleuses et travailleurs sociaux ont déjà eu de la difficulté à comprendre la culture de leurs usagers des services, et des facteurs qui semblent faciliter ou contrevénir à une bonne compréhension interculturelle.

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons rédigé trois chapitres. Dans le premier chapitre, une recension des écrits a été effectuée et les enjeux liés au travail social et à l'intervention interculturelle ont été discutés. Dans cette section, un premier aperçu des obstacles liés à la compréhension interculturelle a été dressé, notamment le manque de formation initiale et continue en intervention interculturelle, les préjugés et les stéréotypes et l'ethnocentrisme. Au cours du deuxième chapitre, nous avons présenté le cadre conceptuel qui a guidé l'analyse des résultats, celui-ci étant centré sur le concept de socialisation. La socialisation primaire, la socialisation secondaire et les agents socialisateurs ont ici été définis. Nous avons également présenté la méthodologie qui a été privilégiée. Plus précisément, nous avons discuté de la méthode d'échantillonnage, des modalités de recrutement, de la description de l'échantillon, et de la méthode de collecte et d'analyse des données. Ce chapitre présentait aussi les considérations éthiques et les limites de notre recherche. Le troisième et dernier chapitre de ce mémoire présentait l'analyse des résultats. C'est dans ce chapitre que nous avons pu mieux comprendre les facteurs

qui favorisent et qui contreviennent à la compréhension interculturelle et le rôle de la socialisation parmi ces facteurs. Nous avons tout d'abord commencé en décrivant les principaux paramètres constitutifs de la socialisation primaire des participants, suivis de ceux de la socialisation secondaire. Par la suite, nous avons analysé et discuté des obstacles à une bonne compréhension interculturelle. Dans ce chapitre, nous avons également introduit des situations d'incompréhension interculturelle auxquelles nos participants ont déjà été confrontés.

À ce sujet, les résultats de la recherche montrent qu'il y a des facteurs de socialisation, autant primaire que secondaire, qui favorisent et qui contreviennent à la compréhension interculturelle chez les travailleurs sociaux en Ontario. En effet, l'apprentissage intériorisé au cours de la socialisation primaire a favorisé une sensibilité interculturelle, notamment par la transmission de valeurs et par les quelques expositions à la diversité culturelle. Toutefois, les résultats démontrent que la socialisation secondaire favorise davantage l'ouverture interculturelle que la socialisation primaire. Ceci peut s'expliquer par l'homogénéité de l'environnement de la socialisation primaire et par le manque d'exposition continue à la diversité culturelle dans ce milieu de socialisation. De l'autre côté, les institutions scolaires et le marché du travail, deux agents institutionnels de socialisation secondaire, favorisent une ouverture interculturelle. C'est à ce moment que les participants ont davantage été exposés à différentes cultures et cette exposition leur a permis de développer une certaine ouverture et de mieux accepter les personnes qui diffèrent d'eux culturellement.

Ceci étant dit, même si la socialisation reçue joue un rôle favorable dans la compréhension interculturelle, cette dernière n'est pas suffisante pour assurer la compréhension interculturelle. À cet égard, en analysant les entretiens, nous avons remarqué que les participants ne semblent pas

consciemment pratiquer l'autoréflexivité comme la méthode de l'intervention interculturelle l'exigerait. Or, vue la force du processus de socialisation, qui permet d'intérioriser des normes et des valeurs souvent à notre insu, normes et valeurs qui peuvent ensuite nous conduire à certains biais ethnocentriques, il importe d'apprendre à développer une grande connaissance de soi afin de mieux repérer ces biais. Il semble que cela soit difficile pour les travailleuses et travailleurs sociaux de se plonger dans leur socialisation et de regarder leur bagage culturel pour ensuite réfléchir à leurs biais inconscients. Cette absence d'autoréflexivité nous semble directement en lien avec le manque de formations adéquates en intervention interculturelle. Vu que les cultures sont vastes et nombreuses, qu'elles sont mouvantes et dynamiques, et qu'elles s'entremêlent avec d'autres caractéristiques (le genre, l'âge, le statut socio-économique, etc.), les travailleuses et travailleurs sociaux ne pourront jamais parfaitement toutes les connaître. Prétendre bien connaître une culture risquerait d'ailleurs de l'essentialiser et de reconduire certains stéréotypes. Il y aura donc toujours des probabilités d'être confrontés à l'incompréhension interculturelle et à la surprise. Pour y faire face, il y a des attitudes à adopter qui consistent à non seulement s'éduquer, mais aussi à plonger en soi pour effectuer des rétrospections sur soi-même. Les formations en intervention interculturelle peuvent inculquer ces principes et un certain savoir-faire à cet effet. Or, il semble manquer de volonté de la part des institutions scolaires et professionnelles pour offrir de telles formations.

Pour finir, nous aimerions offrir quelques pistes de réflexion pour des recherches futures traitant des facteurs qui favorisent et qui contreviennent à la compréhension interculturelle. D'abord, au cours de cette recherche, nous n'avons pas creusé en détail le manque de formation initiale et continue en intervention interculturelle. Il serait avantageux d'analyser les formations offertes dans les programmes universitaires de travail social, de même que leur contenu, afin

d'avoir un meilleur portrait de la situation. Il serait également intéressant d'avoir le point de vue des travailleuses et travailleurs sociaux au sujet des formations reçues pour identifier leurs avantages et lacunes. Ceci pourrait potentiellement encourager les institutions scolaires et les différents milieux du travail à favoriser l'offre de telles formations. De plus, il y a très peu de recherches qui étudient simultanément la socialisation et la compréhension interculturelle dans le domaine du travail social. De ce fait, la recherche doit continuer de s'intéresser à l'aspect de la socialisation afin de mieux comprendre d'où découle l'incompréhension interculturelle. Ceci permettrait aux travailleuses et travailleurs sociaux d'avoir une conscience plus profonde de ce qui provoque l'incompréhension lors de leurs interventions auprès des usagers des services provenant de cultures différentes de la leur, en plus de les sensibiliser à l'importance de l'autoréflexion personnelle.

Bref, les facteurs qui favorisent et qui contreviennent à la compréhension interculturelle chez les travailleurs sociaux et le rôle que joue la socialisation parmi ces facteurs restent un sujet peu étudié. Cela dit, avec l'augmentation de l'immigration en Ontario, l'intervention interculturelle est devenue un sujet d'actualité, d'où l'importance de continuer à pousser la réflexion sur le sujet.

Bibliographie

- Ajar, D., Dassa, C. & Gougeon, H. (1983). L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 3–21. <https://doi.org/10.7202/900396ar>
- Anfara Jr, V, A. (2008). Theoretical Frameworks. In *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks. ISBN: 9781412941631
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawless, M. (2019). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406919874596>
- Assemblée générale de l'association internationale des écoles du travail social (IASSW) et assemblée générale de la fédération des travailleurs sociaux (IFSW). (2014). Définition globale du travail social. Tiré de <https://www.iassw-aiets.org/fr/global-definition-of-social-work-review-of-the-global-definition/>
- Belkaïd, N. & Guerraoui, Z. (2003). La transmission culturelle: Le regard de la psychologie interculturelle. *Empan*, n°51(3), 124-128. <https://doi.org/10.3917/empa.051.0124>
- Chenouard, B. (2011). « Évaluation psychosociale des familles migrantes : l'apport de l'ethnopsychiatrie ». *Revue Intervention*, n°137, *Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec*, pp. 5-14 (9 p.).
- Chui, T., Maheux, H., & Tran, K. (2007). *Immigration au Canada un portrait de la population née à l'étranger, recensement de 2006*. Statistics Canada=Statistique Canada.
- Claval, P. (2012). Chapitre 7. Aires culturelles, cultures et civilisations. Dans : Claval, P. (2012). *Géographie culturelle: Une nouvelle approche des sociétés et des milieux*. Paris: Armand Colin. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/arco.clava.2012.01>

- Cohen-Emerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18 (1), 71–91. <https://doi.org/10.7202/032248ar>
- Cohen-Emerique, M. (2000). « L'approche interculturelle auprès des migrants », dans Gisèle Legault (dir.), *L'intervention interculturelle*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 161-184.
- Cohen-Émerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social : Théories et pratiques*. Rennes, France : Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.cohen.2015.01>
- Cohen- Emerique, M. (2016). Le choc culturel : révélateur des difficultés des travailleurs sociaux intervenant en milieu de migrants et de réfugiés. *Les politiques sociales*. P.76- 87
- Cohen-Emerique, M., & Rothberg, A. (2015). *La méthode des chocs culturels: Manuel de formation en travail social et humanitaire*. Rennes, France: Presses de l'EHESP. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/ehesp.rothb.2015.01>
- Conseil de l'Europe (2007). Le livre blanc sur le dialogue interculturel., Tiré de https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/consultation_document_fr.pdf
- Dépelteau, F. (2001). *La démarche d'une recherche en sciences humaines: de la question de départ à la communication des résultats*. Presses de l'Université Laval.
- Doucet, H (2002). La recherche qualitative, dans l'éthique de la recherche : Guide pour le chercheur en sciences de la santé. Presse de l'Université de Montréal. Doi :10.4000/books.pum.13766
- Doucet, H (2010). De l'éthique de la recherche à l'éthique en recherche., *Éthique publique* vol. 12, n° 1(pp.13-30). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.88>
- Drover, G., Travail social (2013). Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. Tiré de <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/travail-social>

- Dubar, C. (2015). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/arco.duba.2015.01>
- Eckman, M., Sebeldi D., Bouhadouza Von Lanthe, V., Wicht, L. (2009). Chapitre 6. Les différences culturelles : un problème pour les professionnels ?. Dans *L'incident raciste au quotidien: Représentations, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*. Éditions ies : doi :10.400/books.ies.664
- Gaudet, S & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gohier, C. (2018). Le cadre théorique. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). *Le recherche en éducation : Étapes et approches*. (4e édition revue et mise à jour). Les Presses de l'Université de Montréal. Enseigner et apprendre. 425 pages. ISBN 978-2-7606-3932-4
- Gulfi, A. (2015). La gestion de la différence culturelle par les éducateurs sociaux dans leur travail au quotidien. *Alterstice*, 5 (2), 109–122. <https://doi.org/10.7202/1036696ar>
- Gumuchian, H., & Marois, C. (2018). Chapitre 6. Les méthodes d'échantillonnage et la détermination de la taille de l'échantillon. In *Presses de l'Université de Montréal*. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.14800>
- Khellil, M. (2005). *Sociologie de l'intégration*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/puf.khell.2005.01>
- Kohn, L. & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, tome liii(4), 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, [Livre numérique], Paris : Armand Colin, fichier Kindle
- Lahire, B. (2006). *La culture des individus: Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: La Découverte. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/dec.lahir.2006.02>

- Lahire, B. (2013). La fabrication sociale des individus : cadres, modalités, temps et effets de socialisation. Dans : B. Lahire, *Dans les plis singuliers du social: Individus, institutions*
- Lecomte, Y., Jama, S. & Legault, G. (2006). Présentation : l'ethnopsychiatrie. *Santé mentale au Québec*, 31(2), 7–27. <https://doi.org/10.7202/014800ar>
- Lobe, B., Morgan, D., & Hoffman, K. A. (2020). Qualitative Data Collection in an Era of Social Distancing. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406920937875>
- Ma, C. (2020). Ethnocentrism. L'encyclopédie canadienne. Tiré de <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/ethnocentrism>
- Marion, C. (2012). Chapitre 3. Approche ethnopsychiatrique. Dans : Silke Schauder éd., *L'étude de cas en psychologie clinique: 4 approches théoriques* (pp. 161-253). Paris: Dunod. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/dunod.schau.2012.01.0161>
- Mayer, R. et Deslauriers, J.-P. (2000). « Quelques éléments d'analyse qualitative ». Dans Mayer, R. et all. *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal-Paris : Gaëtan Morin, pp. 159-188
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. (2011). De la socialisation de l'enfant à la socialisation de l'adulte : continuité ou ruptures ? *Sciences économiques et sociales – Premières ES*. Tiré de https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SES/99/6/LyceesGT_Ressources_SES_1_Socio1-2_Socialisation_182996.pdf
- Molgat, M. (2015). Chapitre 1. Définir, construire et redéfinir le travail social. Dans : Deslauriers, J-P et Turcotte, D, *Introduction au travail social*, Canada, les presses de l'Université Laval, P. 3-28.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369–378. <https://doi.org/10.7202/900420ar>

- Qribi, A. (2010). Socialisation et identité. L'apport de Berger et Luckmann à travers « la construction sociale de la réalité ». *Bulletin de psychologie*, 2(2), 133-139. <https://doi.org/10.3917/bupsy.506.0133>
- Rachédi, L., Moing, A. L., & Brunet, Y. (2020). Des récits en contexte migratoire à la nécessité de revisiter la perspective interculturelle : État des lieux critique des politiques, des formations et de la recherche. *Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain. Cahiers du MIMMOC*, 22, Article 22. <https://doi.org/10.4000/mimmoc.4183>
- Riutort, P. (2013). La socialisation : Apprendre à vivre en société. Dans :, P. Riutort, *Premières leçons de sociologie* (pp. 63-74). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.
- Sabatier, C. (2005). Chapitre 3. La socialisation familiale dans une perspective interculturelle. Dans : Huguette Desmet éd., *Culture et bienveillance* (pp. 37-60). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/dbu.desme.2005.01.0037>
- Saulnier, G. (2011). Formation en intervention interculturelle dans un centre de réadaptation en déficience intellectuelle et trouble envahissant du développement. *Reflets*, 17(2), 127–148. <https://doi.org/10.7202/1012132ar>
- Savoie-Zajc, L (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? Actes du colloque recherche qualitative : les questions de l'heure, n°5, p.99-111. ISSN 1715-8702
- Sellenet, C. (2008). Coopération, coéducation entre parents et professionnels de la protection de l'enfance. *Vie sociale*, 2(2), 15-30. <https://doi.org/10.3917/vsoc.082.0015>
- Sifer-Rivière, L. (2016). « Enquêter par entretien : se saisir du discours et de l'expérience des personnes », Dans Joëlle Kivits et all. (éds.). *Les recherches qualitatives en santé*. (pp. 85-100) Paris : Armand Colin.

- Statistique Canada. (2018). Immigration et diversité ethnoculturelle (2018). Tiré de <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fra.cfm>
- Troper, H. (2013). Immigration au Canada. Tiré de <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/immigration>
- Tshisekedi-Kalanga, M.-R. & Legault, G. (2005). Analyse d'une intervention clinique en fonction des outils élaborés par l'approche ethnopsychiatrique de Devereux et Nathan. *Santé mentale au Québec*, 30(2), 233–255. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.7202/012147ar>
- Vatz-Laaroussi, M., Rachéhi, L., Pépin, L. (2002). Accompagner des familles immigrantes : paroles de familles, principes d'intervention et moyens d'action. Sherbrooke, pp.21-27. ISBN : 2-7622-0134-9
- Wagener, A. (2010), Entre interculturalité et intraculturalité : pour une redéfinition du concept de culture. Dans : L'Harmattan, *Regards critiques sur la notion d'interculturalité*, France, Paris, P. 29-58.
- Zolesios, E. (2018). Socialisations primaires / secondaires : quels enjeux ?. *Idées économiques et sociales*, 191(1), 15-21. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/idee.191.0015>

Annexe 1 : L'annonce pour le recrutement

Appel de participation à une recherche Universitaire.

Yara Ayoub, candidate à la maîtrise en service social à l'Université d'Ottawa, est à la recherche de travailleuses et travailleurs sociaux francophones en Ontario afin de participer à son projet d'études intitulé : La rencontre interculturelle en travail social, une situation d'incompréhension... mais pourquoi ?

Votre participation impliquera de participer à une entrevue de recherche de 60 à 90 minutes via Zoom, Teams ou Skype, à votre convenance.

Pour participer, vous devez :

- Avoir une expérience d'au moins deux années en intervention;
- Avoir vécu une ou des situations où des problèmes de compréhension culturelle sont survenus avec les familles ou personnes avec qui vous interveniez;
- Pouvoir réaliser l'entrevue de recherche en français;
- Accepter l'enregistrement audio de l'entrevue.
- Travailler en Ontario;

L'objectif de la recherche est de mieux comprendre la manière dont la socialisation des travailleur(e)s sociaux (éducation familiale, origines sociales et culturelles, éducation, etc.) intervient dans la compréhension de la différence culturelle.

Veillez noter que la participation est sur une base volontaire et qu'elle est indépendante de l'Association des travailleuses et travailleurs sociaux de l'Ontario. Vous avez l'assurance de la chercheuse que votre identité et les informations personnelles qui seront partagées seront protégées. La confidentialité, l'anonymat, le respect et le non-jugement sont les valeurs de bases utilisées durant toute cette recherche.

Pour en savoir plus sur cette recherche ou pour participer, SVP contactez directement Yara Ayoub :
Yayou036@uottawa.ca
(613) 724-8429

Cette recherche est réalisée sous la supervision de Stéphanie GARNEAU, professeure agrégée à l'École de service social de l'Université d'Ottawa.

Merci d'avance de votre intérêt et de votre collaboration,

Yara Ayoub
Candidate à la maîtrise en service social
École de service social
Université d'Ottawa

Annexe 2 : Le guide d'entretien

Titre de la recherche : La rencontre interculturelle en travail social, une situation d'incompréhension... mais pourquoi?

Nom du participant(e) :

Date de l'entretien :

Temps de l'entretien :

Lieu de travail :

Les sections ci-dessous décrivent les étapes envisagées pour l'entretien.

À noter : si le/la participant(e) a déjà répondu indirectement à une ou des questions sans que la chercheuse lui ait demandé ou si une ou des questions ont déjà été répondues, ces questions ne seront pas posées pendant l'entretien.

Partie un : introduction et présentation de la recherche

- Présentation de la chercheuse (prénom et nom, domaine d'étude, niveau d'éducation).
- La chercheuse remercie le ou la participant(e) pour leur participation et intérêt pour la recherche.
- La chercheuse présente la recherche et ses objectifs.
- La chercheuse précise que nous nous retrouvons dans un environnement confidentiel, sans jugement et explique que l'identité du ou de la participante restera anonyme.
 - « Avant de continuer, je voulais vous dire que nous nous retrouvons dans un environnement confidentiel, sans jugement et que tout ce qui sera dit dans cette entrevue restera confidentiel. Suite à notre entrevue, je vais utiliser des pseudonymes dans mes documents écrits et pendant l'analyse des données afin de respecter votre identité et d'assurer l'anonymat. »
- La chercheuse explique que le/la participant(e) peut se retirer de la recherche à n'importe quel moment, qu'il n'y aura pas de répercussion négative et que toutes les données seront détruites de manière sécuritaire. De plus, s'il y a une question que le/la rend inconfortable, il/elle peut ne pas répondre et la chercheuse peut reformuler les questions non comprises.
- La chercheuse explique le déroulement de l'entretien.
 - L'entretien sera approximativement 60 – 90 minutes.
 - Je vais vous poser des questions et vous pouvez y répondre selon votre niveau de confort et donner autant de détails que vous le désirez.
- La chercheuse parle du formulaire de consentement. Elle s'assure que le formulaire a été signé, elle demande si l'information à l'intérieur a été comprise et s'il y a des questions concernant le formulaire de consentement, le déroulement de l'entretien ou la recherche envisagée. La chercheuse obtient un consentement verbal.
- La chercheuse s'assure que le ou la participant(e) est confortable avec l'enregistrement audio de l'entretien.

Partie deux : renseignement sur le lieu de travail du participant(e)

1. Pouvez-vous me parler un peu de votre travail actuel?
 - a. Dans quel département travaillez-vous?

- b. Depuis quand est-ce que vous y travaillez?
- c. Dans quelle mesure êtes-vous exposé(e) à différentes cultures dans votre milieu de travail? (Intervenez-vous souvent avec des familles et des individus de différentes cultures?)

Partie trois : L'environnement social et culturel de la socialisation primaire

1. Pouvez-vous m'expliquer un peu dans quel environnement familial et social vous avez grandi?
 - a. Ville(s) et pays où le/la participante a grandi Ottawa
 - b. Profession des parents
 - c. Quartier favorisé ou non
 - d. Parcours migratoire et/ou exposition à d'autres cultures
 - e. Taille de la famille (nombre d'enfants dans la fratrie, présence de la famille élargie, etc.)
 - f. Type d'écoles fréquentées (privée/publique, langue d'enseignement, etc.)
 - g. Langue(s) maternelle(s) et parlé(e)s à la maison anglais

2. Pouvez-vous me parler de votre culture(s) d'origine et de votre religion d'appartenance, s'il y a lieu?
 - a. Est-ce que vous diriez qu'il y a certaines **traditions, valeurs, croyances religieuses, normes** spécifiques à votre/vos culture(s) d'origine? Pouvez-vous me parler de quelques-unes d'entre elles?
 - b. Quelles sont les personnes qui vous ont exposé à ces traditions, **valeurs, croyances, normes** et vers quel âge?
 - c. Quelles sont, parmi ces traditions culturelles, valeurs, normes et croyances propres à votre/vos culture(s) d'origine, celles que vous avez adoptées vous-mêmes dans votre vie et pourquoi?
 - d. Y a-t-il des traditions, valeurs, normes et croyances de votre/vos culture(s) d'origine vis-à-vis desquelles vous avez pris quelques distances? Si oui, depuis quand et pourquoi?
 - e. Diriez-vous, aujourd'hui, que vous partagez la même culture et la même religion que vos parents et/ou votre famille? Pouvez-vous m'expliquer en quoi?
 - f. Diriez-vous que vos parents et votre famille immédiate ont, ou ont eu, une influence sur votre compréhension des autres cultures?

Partie quatre : l'environnement de la socialisation secondaire

1. Pouvez-vous me parler des personnes que vous avez fréquenté ou que vous fréquentez toujours à l'extérieur de votre famille (amis, collègues, etc.)?
 - a. Pouvez-vous nommer les différentes cultures présentes dans votre entourage amical et professionnel actuel?
 - b. Est-ce que vous diriez que vous partagez la même culture et des traditions similaires à celle de vos meilleur·e·s amis? Expliquez?
 - c. Est-ce que vos collègues de travail partagent la même culture et des traditions similaires que la vôtre? Comment voyez-vous cela?

2. Est-ce que vous avez été exposé(e) à différentes réalités culturelles à l'école, à l'université? Si oui, lesquelles? Comment?
3. Diriez-vous que vous êtes une personne plutôt ouverte sur le plan de la diversité culturelle et pourquoi vous diriez cela?
4. Quelles sont les expériences de vie qui vous ont le plus appris par rapport à la diversité culturelle?
5. Quelles seraient les personnes qui, dans votre vie, auraient eu les influences les plus marquantes sur votre rapport à la diversité culturelle?

Partie cinq : Exploration d'une situation au travail où le/la participant(e) a eu de la difficulté à comprendre la culture de l'autre

1. En général, à quelle fréquence ou dans quelle proportion diriez-vous être appelé(e) à intervenir avec une famille ou un individu d'une culture différente de la vôtre ?
2. Lorsque vous êtes exposé(e) à des cultures différentes, vous sentez-vous assez outillé(e) pour intervenir auprès de ces familles et/ou individus? Pourquoi?
3. Est-ce qu'il y a des formations qui sont offertes aux employés sur l'exposition à la diversité culturelle au travail? Si oui, à combien de formation avez-vous participé?
4. Avez-vous la marge de manœuvre suffisante pour adapter vos interventions à la diversité culturelle des familles et/ou des individus avec qui vous intervenez? Comment faites-vous, pouvez-vous me donner des exemples?
5. Pouvez-vous me parler d'une situation où vous avez eu de la difficulté à comprendre la culture de l'individu et/ou de la famille avec qui vous interveniez?
 - a. Comment avez-vous vécu cette situation
 - i. Est-ce que c'était positif, négatif, stressant, angoissant, à créer de l'inconfort, de l'inquiétude, etc. ?
 - ii. Quels étaient vos sentiments?
 - b. Quelle mesure avez-vous prise afin d'essayer de comprendre la culture de l'autre?
 - c. Quelle approche d'intervention avez-vous priorisé?
 - d. Diriez-vous que vous avez fini par comprendre un peu plus leur culture?
 - e. Est-ce que cette situation a eu un impact sur l'atteinte des objectifs de la personne ou de la famille concernée?
 - f. Avez-vous vécu d'autres situations similaires à celle-ci dans votre milieu de travail? Si oui, approximativement combien de fois?
6. Est-ce que vous vous sentez confortable à intervenir avec des familles et/ou des individus provenant d'une culture différente de la vôtre? Pourquoi?
7. Pensez-vous que votre appartenance culturelle, votre éducation familiale, vos expériences de vie, votre entourage amical et professionnel, influencent votre rapport à la diversité culturelle, y compris à vos client(e)s? En quoi?
8. Que pourrait faire votre milieu de travail afin de faciliter votre compréhension des différentes cultures auxquelles vous êtes exposées?

Partie 6 : conclusion de la recherche

- La chercheuse énonce que ceci conclut la fin de l'entrevue.
- La chercheuse remercie le/la participant(e) pour son partage, son ouverture et pour sa participation dans la recherche.

- La chercheuse demande si le/la participant(e) aimerait ajouter d'autres informations à l'entrevue.
- La chercheuse demande si l'entrevue s'est bien déroulée.
 - o Est-ce que vous pensez que ça s'est bien déroulé ?
 - o Est-ce que vous aurez des pistes d'amélioration pour moi?
- La chercheuse rappelle au participant(e) que cette entrevue l'aidera à rédiger son mémoire et que son identité et toutes les informations resteront confidentielles.
- La chercheuse remercie une dernière fois le/la participant(e).

Fin de l'entrevue et arrêt de l'enregistrement audio.

Annexe 3 : Le formulaire de consentement

Formulaire de consentement

Titre du projet: La rencontre interculturelle en travail social, une situation d'incompréhension... mais pourquoi?

Chercheuse principale :

Yara Ayoub
Candidate à la maîtrise en service social
École de service social
Université d'Ottawa
(613) 724- 8429
Yayou036@uottawa.ca

Directrice du mémoire :

Stéphanie Garneau
Professeur agrégé
École de service social
Université d'Ottawa
(613) 562-5800, poste 2012
Stephanie.garneau@uottawa.ca

Invitation à participer: Je suis invité(e) à participer à la recherche nommée ci-haut qui est menée par Yara Ayoub (candidate à la maîtrise et chercheuse principale) sous la supervision de Stéphanie Garneau (directrice de mémoire et professeure agrégée de l'Université d'Ottawa). L'étude envisagée est pour le mémoire de maîtrise de la chercheuse principale.

But de l'étude: Le but de l'étude est d'identifier s'il y a un lien entre la socialisation et la compréhension de la différence culturelle. Cela dit, les objectifs sont d'étudier l'environnement dans lequel les participant(e)s ont grandi, de voir comment les interventions sont adaptées pour tenir compte de la diversité culturelle et de voir comment les intervenant(e)s vivent la réalité d'être exposé à d'autres cultures.

Question de recherche: La question de recherche est la suivante : quels sont les facteurs qui favorisent et contreviennent à la compréhension interculturelle et quel est le rôle du processus de socialisation parmi ces facteurs ?

Participation: Ma participation consistera essentiellement à prendre part à une entrevue semi-dirigée d'une durée approximative de 60 à 90 minutes. Lors de cette entrevue, des questions relatives à ma culture, à l'environnement dans lequel j'ai grandi et à une situation où j'ai eu de la difficulté à comprendre la culture de l'autre dans mon milieu de travail seront posées par la chercheuse principale. L'entrevue sera faite virtuellement soit sur la plateforme Zoom, Teams ou Skype. J'ai le droit de choisir quelle plateforme me convient le plus. Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur le téléphone cellulaire de la chercheuse. À la suite de l'entrevue, l'entrevue sera téléchargée sur son ordinateur personnel dont l'accès est verrouillé par un mot de passe. À la suite du téléchargement, l'enregistrement audio sera supprimé de manière sécuritaire du téléphone cellulaire de la chercheuse.

Je préfère la plateforme :

- Zoom
- Microsoft Teams
- Skype

Risques: Je comprends que puisque ma participation à cette recherche implique de partager des informations personnelles sur une situation où j'ai vécu de la difficulté à comprendre la culture d'un autre, il est possible qu'elle crée de l'inconfort émotionnel ou psychologique et/ou de l'anxiété. J'ai reçu l'assurance de la chercheuse que tout se fait en vue de minimiser ces risques. J'aurai aussi la possibilité d'arrêter l'entrevue, de ne pas répondre à une question si je ne le désire pas ou de me retirer de la recherche à tout moment. Peu importe la situation, mon choix sera respecté, il n'aura pas de répercussion négative et je n'aurai pas à me justifier.

Bienfaits: Ma participation à cette recherche aura pour effet de permettre à la chercheuse d'avoir une meilleure compréhension du lien entre la socialisation et la compréhension de la différence culturelle. Elle me permet aussi de réfléchir à une situation où j'ai vécu de la difficulté à comprendre la culture de l'autre et de comprendre les raisons qui auraient pu engendrer une telle situation. Ma participation me permet aussi de m'exprimer dans un environnement sécuritaire, confidentiel et sans jugement. Mon partage enrichira les connaissances scientifiques déjà existantes sur le sujet et permettra de créer de nouvelles données en plus de tisser des liens entre la socialisation et la compréhension de la différence culturelle.

Confidentialité et anonymat: J'ai l'assurance de la chercheuse que l'information que je partagerai avec elle restera strictement confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour la rédaction de son projet de mémoire à la maîtrise. Selon le respect de la confidentialité, la chercheuse va utiliser des pseudonymes dans la retranscription de ses entrevues ainsi que dans son mémoire. Les informations recueillies et les enregistrements audio seront sauvegardés sur l'ordinateur personnel de la chercheuse qui est verrouillé par un mot de passe. Cela dit, toute communication entre moi et la chercheuse sera faite en ligne dû à la pandémie de la Covid-19. En participant à une entrevue en ligne ou au téléphone, il est possible que quelqu'un de mon entourage entende mes propos. Il est donc important que je planifie bien la tenue de l'entrevue dans un endroit qui m'assure un maximum d'intimité. Afin de minimiser les risques d'atteinte à ma sécurité et pour assurer la confidentialité, je comprends qu'il vaut mieux que j'utilise des mesures de sécurité standard telles que mettre fin à la session, fermer mon navigateur Internet et verrouiller mon écran ou appareil après l'entrevue.

L'anonymat est garanti de la façon suivante : au moment de la prise de note, de la retranscription de mon entrevue et lors de la rédaction du mémoire, les informations personnelles pouvant directement et indirectement m'identifier seront supprimées. Mon nom sera remplacé par un pseudonyme afin de protéger mon identité.

Conservation des données: Les données et les informations recueillies (le formulaire de consentement, la liste de noms et les pseudonymes, l'enregistrement audio de l'entrevue, la retranscription de l'entrevue - Verbatim) seront conservées de façon sécuritaire sur l'ordinateur de la chercheuse dont l'accès est verrouillé par un mot de passe. Ces documents de recherche seront aussi protégés par un mot de passe additionnel, c'est-à-dire, la chercheuse va créer un mot de passe pour chacun des documents nommés précédemment. Lorsque le mémoire de recherche sera soumis, tous les documents électroniques seront téléchargés sur une clé USB et remis à la directrice de mémoire de la chercheuse. Cette clé USB sera verrouillée sous clé dans le bureau de la directrice de mémoire à l'Université d'Ottawa. La chercheuse principale et la directrice de mémoire pourront accéder à ces documents au besoin. Les données seront conservées pour une période de 5 années.

Après 5 ans, toutes les informations sur la clé USB seront détruites de manière sécuritaire. Il ne restera que le mémoire écrit pas la chercheuse.

Participation volontaire: Ma participation à la recherche est volontaire et le projet de recherche est indépendant de l'Association des travailleuses et travailleurs sociaux en Ontario. Je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment seront immédiatement supprimées et ne seront pas utilisées dans la recherche.

Acceptation: Je, _____ (*nom du participant*), accepte de participer à cette recherche menée par Yara Ayoub, candidate à la maîtrise à l'École de service social, Faculté des sciences sociales à l'Université d'Ottawa, laquelle recherche est supervisée par Stéphanie Garneau.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec le chercheur principal ou sa directrice de mémoire, dont les coordonnées figurent au début du présent formulaire.

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou ethics@uottawa.ca.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du participant : _____

Date : _____

Signature de la chercheuse principale : _____

Date : _____

Annexe 4 : Le certificat d'approbation éthique

25/03/2021

Université d'Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL

Numéro du dossier / Ethics File Number	S-02-21-6495
Titre du projet / Project Title	La diversité culturelle, un sujet d'incompréhension... mais pourquoi ?
Type de projet / Project Type	Mémoire de maîtrise / Master's major research paper
Statut du projet / Project Status	Approuvé / Approved
Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)	25/03/2021
Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)	24/03/2022

Équipe de recherche / Research Team

Chercheur / Researcher	Affiliation	Role
Yara AYOUB	École de service social / School of Social Work	Chercheur Principal / Principal Investigator
Stéphanie GARNEAU	École de service social / School of Social Work	Superviseur / Supervisor

Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments

550, rue Cumberland, pièce 154 550 Cumberland Street, Room 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca
www.recherche.uottawa.ca/deontologie | www.recherche.uottawa.ca/ethics