

Sensibiliser à la diversité : la formation aux enjeux interculturels dans les programmes universitaires en relation d'aide au Québec

Andrée-Anne Beaudoin-Julien

Université Laval

Valérie Demers

Université Laval

Yvan Leanza

Université Laval

Résumé

Cette étude décrit et compare l'offre de cours sur les enjeux interculturels des programmes universitaires québécois pour quatre disciplines de la relation d'aide (ergothérapie, travail social, psychologie et pratique sage-femme). L'étude recense la présence de tels cours dans chaque discipline, leur caractère obligatoire ou optionnel, leurs caractéristiques pédagogiques et leurs contenus. Les thèmes décrivant ces contenus, identifiés par une analyse inductive, ont été regroupés selon les composantes de la compétence culturelle : conscience culturelle de soi, connaissances et habiletés culturelles

(Sue et al., 1992). Les différentes disciplines abordent le plus souvent les connaissances culturelles, sauf en pratique sage-femme qui considère davantage les habiletés. Presque le quart des programmes n'offrent aucun cours interculturel. Bien qu'une formule expérientielle (p. ex., stage) favorise l'acquisition de la compétence culturelle, les cours offerts sont surtout magistraux. La discussion souligne les avantages et les inconvénients de rendre ces cours interculturels obligatoires, notamment par rapport à la motivation des étudiants, et propose des actions concrètes facilitant les changements institutionnels nécessaires.

Mots-clés : diversité, enjeux interculturels, formation universitaire, relation d'aide, ergothérapie, psychologie, travail social, pratique sage-femme, compétence culturelle

Abstract

This study describes and compares the availability of courses exploring intercultural issues in Quebec university programs for four disciplines of the caring professions (occupational therapy, social work, psychology and midwifery). The study identifies the presence of such courses in each discipline, their mandatory or optional nature, their pedagogical characteristics and their content. The themes describing this content, identified through inductive content analysis, were grouped together according to the components of cultural competence: cultural self-awareness, cultural knowledge and skills (Sue et al., 1992). Cultural knowledge is most often addressed, except in midwifery, where it is cultural skills. Almost a quarter of programs do not offer *any* intercultural courses. The courses offered are mostly lectures, although an experiential format (e.g., internship or practicum) would rather help to develop cultural competence. The discussion highlights the advantages and disadvantages of making these intercultural courses mandatory, notably regarding students' motivation, and suggests concrete actions facilitating the necessary institutional changes.

Keywords: diversity, intercultural issues, university training, caring professions, occupational therapy, psychology, social work, midwifery, cultural competency

Introduction

La nécessité d'intégrer les enjeux interculturels dans les disciplines de la relation d'aide est reconnue et figure parmi les exigences d'accréditation des programmes de formation universitaire par les ordres professionnels. La diversification de la société québécoise amène les intervenants en relation d'aide à travailler auprès d'une clientèle culturellement hétérogène. Ces professionnels sont-ils bien formés pour tenir compte des besoins et des enjeux associés à cette clientèle? Le présent article tente de répondre à cette question en déterminant à quel point les programmes universitaires professionnalisants pour quatre professions de la relation d'aide (psychologie, travail social, ergothérapie et pratique sage-femme) intègrent les enjeux interculturels et, ainsi, permettent de former les prochaines générations de professionnels à intervenir avec des clients de divers groupes ethnoculturels.

Diversité et accès aux services publics

Qualifier le Québec de société plurielle est devenu un truisme. Outre la diversité propre à la société québécoise (peuples colonisateurs et autochtones), celle-ci accueille continuellement des migrants. Entre 2008 et 2017, le Québec a admis 512 296 personnes (Bélangier, 2020). Le portrait de ces nouveaux arrivants est varié : en 2018, 44 % provenaient d'Asie, 30 % d'Afrique, 14 % d'Amérique et 13 % d'Europe (Bézy et al., 2019). La plupart sont au Québec pour y rester : près des trois-quarts des migrants admis en 2017 y sont encore deux ans plus tard (Bézy et al., 2019). De surcroît, en 2015, plus de 30 % des nouveau-nés québécois avaient au moins un parent issu de l'immigration (Yana et al., 2017). Les nouveaux arrivants et leur descendance diversifient le « paysage » culturel québécois. Aux différences de nationalité et d'ethnicité se greffe une myriade de langues et de religions. Par exemple, la langue maternelle de 68 % des individus ayant immigré au Québec entre 2011 et 2016 est autre que le français ou l'anglais, et environ 50 % de ces migrants parlent plus régulièrement une autre langue que les langues officielles canadiennes à la maison (Chavez, 2019). Quant à la religion, en 2011, la majorité des Québécois se disaient chrétiens (82,2 %), mais certains adhéraient à d'autres confessions, notamment musulmane (3,1 %), juive (1,1 %) et bouddhiste (0,7 %) [LaRochelle et Chamberland, 2015].

Cette diversité culturelle sous-tend de nombreuses polémiques et controverses sociopolitiques. En 2018, le parti Coalition Avenir Québec (CAQ) a proposé diverses mesures nationalistes récoltant un important appui populaire. Ces mesures incluaient entre autres une réduction de 20 % du seuil migratoire et une loi interdisant le port de signes religieux au personnel de la fonction publique en position d'autorité, afin de préserver la laïcité politique, une valeur que certains considèrent comme fondamentale à la culture québécoise (CAQ, 2018). Cette loi fait toutefois l'objet d'un important mouvement de contestation, tant médiatique que juridique (La Presse canadienne, 2019). De même, les regroupements d'étudiants étrangers et les établissements d'enseignement contestent vivement la réforme par la CAQ des critères d'admissibilité au Programme de l'expérience québécoise (PEQ), au point où le ministre de l'Immigration, s'excusant, y renonce (Schué, 2019). Le gouvernement du Québec a finalement proposé un projet pilote visant à attirer des travailleurs étrangers pour pallier la pénurie de main-d'œuvre, particulièrement de préposés aux bénéficiaires, essentiels en période de pandémie de COVID-19 (Pilon-Larose, 2020). Une alternance entre des conceptions de la diversité culturelle comme force pour la société ou comme menace à la « culture québécoise » teinte donc les débats. Elle mène parfois à des comportements extrêmes, comme l'attentat terroriste à la grande mosquée de Québec en 2017 qui a fauché la vie de six musulmans. C'est dans ce contexte sociopolitique en tensions sur les enjeux interculturels que les populations de migrants, de réfugiés et de groupes ethnoculturels ou racialisés (MiRER) doivent trouver leur place dans la société.

Les objectifs d'immigration actuels du gouvernement du Canada contribueront à accroître davantage la diversité culturelle canadienne. Certaines projections indiquent que d'ici 2036, entre 24,5 % et 30 % des habitants du Canada seront nés ailleurs (Commission de la santé mentale du Canada [CSMC], 2019). Cela renforce la nécessité de mener une profonde réflexion sur les enjeux interculturels afin que les professionnels en relation d'aide soient préparés à fournir des soins culturellement adéquats, garantissant à tout usager des services équitables.

Pour minimiser les effets des tensions sociales et de l'intolérance sur ces populations, et afin d'accroître leur bien-être, les professionnels en relation d'aide doivent offrir des services psychosociaux de qualité aux populations MiRER (Atitsogbe et al., 2020). L'adaptation des services a été démontrée bénéfique pour les populations visées (Govender et al., 2017; Smith et al., 2011). Suivant les résultats de recherche, les

ordres professionnels recommandent depuis quelques années d'inclure des formations interculturelles aux cursus de formation des futurs professionnels. Pour être accrédité par la Société canadienne de psychologie, un programme de doctorat ou d'internat en psychologie doit former les étudiants de façon systématique et exhaustive à la diversité, tant sur le plan théorique que sur le plan pratique (MacIntosh et al., 2011). L'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) requiert des formations universitaires qu'elles permettent aux étudiants d'acquérir une compréhension large des questions d'immigration et d'interculturalité, et d'intégrer cette compréhension à leurs compétences de pratique (Mercier, 2012). Pour l'Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ, 2010), la considération des différences culturelles est cruciale à l'établissement de relations de confiance et tous les domaines de compétences nécessaires pour obtenir un permis de pratique d'ergothérapeute l'incluent. L'Ordre des sages-femmes du Québec (OSFQ) est moins directif que les autres disciplines quant aux exigences de formation et de compétence interculturelle requises pour la pratique. Une norme de développement professionnel incite toutefois les sages-femmes à mettre continuellement leurs connaissances à jour et à acquérir de nouvelles compétences adaptées à leur clientèle (OSFQ, 2021).

Malgré la reconnaissance de longue date de l'importance de la formation culturelle (Young et Olavarria, 2004) et de l'instauration de ces mesures, des problèmes persistent dans la pratique professionnelle des intervenants en relation avec les populations MiRER, au Québec comme ailleurs. Des disparités de santé désavantageant ces populations se perpétuent (Smedley et al., 2003; Tam, 2019); par exemple, les MiRER souffrant d'une maladie ou d'un problème de santé mentale tendent à peu utiliser les services de santé (CSMC, 2019). De plus, la moitié des usagers provenant de minorités ethniques ressentent des insatisfactions envers ces services (Battaglini et al., 2014). Selon une étude d'Hansen et ses collaborateurs (2006), plus de 50 % des praticiens sondés considèrent «rarement» ou «jamais» les éléments culturels dans leurs diagnostics et décisions cliniques. Les intervenants de la santé et des services sociaux québécois estiment manquer de formation et d'outils pour bien intervenir en contexte interculturel; ils se sentent donc embarrassés et craignent de faire de faux pas lors de leurs interventions (Pouliot et al., 2015). Des études américaines ont relevé des résultats similaires (White, 2013), confirmant aussi l'insatisfaction des étudiants quant à la formation qu'ils reçoivent sur les enjeux interculturels (p. ex., Gregus et al., 2020;

Rasmussen et al., 2005; Tomlinson-Clarke, 2000). Dans un contexte de pluralisme toujours croissant, les lacunes probables dans la formation interculturelle universitaire en relation d'aide et l'insécurité des étudiants quant à leur compétence pour intervenir en contexte interculturel mènent à se questionner : à quel point les programmes de relation d'aide québécois intègrent-ils les enjeux interculturels dans leur offre de cours?

Compétence culturelle

Pour réduire les inégalités en santé et augmenter la qualité des soins, les formations offertes devraient s'efforcer d'accroître la compétence culturelle des futurs professionnels (Govender et al., 2017; Smith et Trimble, 2016). De nombreuses définitions de cette compétence (Smith et Trimble, 2016) existent sans qu'il y ait consensus. La plupart incluent la conscience culturelle de soi, les connaissances culturelles (aussi nommées « connaissances sur l'Autre ») et les habiletés culturelles ou « pratiques adaptées » (Lonner, 2013). Cette distinction en trois composantes sous-tend de nombreux travaux et recommandations théoriques (Boilard et Leanza, 2011) et pratiques (Cohen-Emerique, 2011; Sue et al., 1992).

La conscience culturelle de soi concerne la prise de conscience, par les intervenants, que leur compréhension du monde et leurs interventions sont tributaires de leur culture, qui détermine une part importante de leur identité personnelle et professionnelle (Cohen-Emerique, 2011). Cela fait écho aux propos de Kraemer (1974), qui souligne que notre connaissance de notre culture nous y rend aveugle : se rappeler son existence ne peut se faire qu'au prix d'un effort conscient. Il s'agit aussi de reconnaître ses propres croyances et biais, et leur influence possible sur les processus de relation d'aide (Pitner et al., 2017; Sue et al., 1992).

La connaissance culturelle réfère aux éléments cognitifs et aux connaissances théoriques sur les autres cultures. Pour éviter la réification des cultures, cette composante comprend également la reconnaissance de divers facteurs sociaux, politiques et économiques influençant la réalité des populations MiRER (Feize et Gonzales, 2018; Pouliot et al., 2015). Ces connaissances permettent aux intervenants de comprendre la réalité des usagers et les représentations partagées par certains groupes (p. ex., représentations de la santé) pouvant influencer les attentes de leurs membres envers la relation d'aide (Sue et al., 1992).

Les habiletés culturelles, soit la capacité d'intervenir de façon adaptée à la culture de l'utilisateur, impliquent de connaître et de maîtriser des approches d'intervention efficaces en contexte interculturel. Ces habiletés comprennent aussi des qualités (empathie, respect, etc.) propres à toute relation d'aide, mais indispensables à l'intervention interculturelle (Lonner, 2013; Pouliot et al., 2015; Sue et al., 2009). Les habiletés culturelles sous-entendent aussi d'adopter un mode de pensée scientifique : l'intervenant émet et teste ses hypothèses plutôt que de présumer comprendre la réalité d'un usager à partir d'*a priori* (Sue et al., 1982). Les intervenants doivent donc être flexibles et trouver un équilibre entre les généralisations basées sur le groupe culturel de l'utilisateur et la prise en compte de son unicité individuelle.

Ingrédients d'une formation interculturelle de qualité

La littérature scientifique permet d'identifier certains éléments pédagogiques favorisant une profondeur et une pérennité des acquis liés à la compétence culturelle : la modalité d'enseignement, le contenu des cours, l'insertion dans le programme et le climat d'apprentissage. Une méta-analyse regroupant plusieurs études sur la formation interculturelle des professionnels souligne que cette formation a un effet généralement positif qui varie selon les caractéristiques pédagogiques des cours offerts (Bezrukova et al., 2016).

Modalité d'enseignement

Des études indiquent que l'enseignement magistral, le plus répandu et le plus facile à instaurer, est moins efficace que l'apprentissage expérientiel, dans lequel les étudiants « vivent » concrètement leur apprentissage plutôt que de recevoir passivement les connaissances transmises par l'enseignant (Bhawuk et Brislin, 2000; Brown et al., 2011). Cela peut être expliqué par l'inadéquation entre la réalité exposée en classe et la vie réelle, tant sur le plan de la vraisemblance des situations présentées que concernant la charge émotionnelle inhérente aux interactions humaines, moins présente lors d'une réflexion en classe. Le fait que les étudiants utilisent l'écrit plutôt que l'oral pour témoigner de leurs apprentissages (p. ex., travaux) contribue aussi à la dissonance entre le contexte de formation et celui de l'intervention, où la communication orale prédomine (Bhawuk et Brislin, 2000). Une formation participative, permettant notamment d'échanger et

d'interagir concrètement avec d'autres personnes (p. ex., d'autres apprenants) ayant diverses perspectives interculturelles, est particulièrement indiquée pour développer la conscience culturelle de soi (Warde, 2012; Yuen et Yau, 1999) et la transformer en habiletés culturelles (Hill, 2003). Offrir un enseignement expérientiel et participatif demande d'être créatif et de mettre en œuvre des activités interactives (p. ex., entrevues de personnes d'un groupe culturel différent, auto-analyse culturelle, immersions dans un lieu culturel) [Smith et Trimble, 2016; Wehlburg et al., 2019; Yuen et Yau, 1999]. L'apprentissage expérientiel permet également un apprentissage vicariant, le formateur agissant comme modèle modérant les échanges et instaurant une dynamique de communication ouverte et sans jugement entre les étudiants (Vereen et al., 2008).

Contenu des cours

Vaccaro (2019) suggère au formateur d'adapter le contenu de la formation au niveau de familiarisation des étudiants avec la compétence culturelle et l'intervention interculturelle. L'enseignant devrait également être vigilant quant à l'influence de sa propre identité culturelle, de ses biais ou de son vécu sur l'expérience des étudiants (Tomlinson-Clarke, 2000). Une attention particulière devrait être portée au type et à la fréquence de présentation des représentations culturelles de certains groupes pour éviter de transmettre des conceptions stéréotypées (Vaccaro, 2019). L'enseignant devrait aussi consulter la littérature sur l'enseignement de la compétence culturelle pour adopter les meilleures pratiques de sélection du contenu pédagogique (Smith et Trimble, 2016; Vaccaro, 2019) et aborder des enjeux de diversité contemporains (Malott, 2010). Par exemple, il serait pertinent d'inclure une réflexion critique sur les structures sociales (effets de la colonisation et enjeux sociohistoriques touchant les communautés autochtones, rapports de classe et de genre, questions de privilège blanc) [Kağnici, 2014]. Au-delà « d'absorber » les connaissances les plus probantes, il serait aussi avisé que le formateur ait lui-même vécu une formation expérientielle interculturelle où il aura eu l'occasion de réfléchir à ses propres biais et préjugés. Ce bagage permet de mieux se connaître et de mieux comprendre comment guider les étudiants lors de leur formation interculturelle, notamment expérientielle.

Insertion dans le programme

L'approche d'enseignement par cours unique spécialisé sur les questions culturelles est la plus répandue (Malott, 2010), mais la plupart des recherches indiquent qu'elle ne suffit pas à former des praticiens culturellement compétents (Malott, 2010; Tomlinson-Clarke, 2000). La littérature propose trois autres modèles de formation universitaire (LaFromboise et Foster, 1992) : une « concentration », incluant plusieurs cours sur les enjeux interculturels dans un même programme d'études; un modèle interdisciplinaire, permettant aux étudiants de choisir des cours parmi ceux offerts par les divers programmes et disciplines; et le modèle intégratif. Selon ce dernier, le contenu culturel est enseigné transversalement dans tous les cours, pendant toute la formation, ce qui permettrait aux étudiants de développer une compétence culturelle plus approfondie et durable (Newell et al., 2010). Cette « transversalité » représente un énorme défi institutionnel, puisque les directions de programmes doivent s'assurer que tous les enseignants reçoivent la formation et le soutien nécessaires pour inclure des aspects rattachés à la compétence culturelle dans leurs cours (Newell et al., 2010). Le niveau de motivation des enseignants à bien traiter de ce sujet étant inconstant, certains pourraient se décharger de cette responsabilité en abordant les questions culturelles superficiellement (Newell et al., 2010).

Climat d'apprentissage

Développer sa compétence culturelle, particulièrement la conscience culturelle de soi, peut soulever questionnements et insécurités. En effet, prendre conscience de certains biais, préjugés ou privilèges peut faire craindre aux étudiants de groupes culturellement majoritaires d'être perçus comme racistes (Warner, 2019) et soulever différentes résistances (dénier des inégalités, minimisation ou évitement) [Dottolo, 2019]. De même, les dynamiques de groupe et les conflits possibles dans ce contexte peuvent affecter les étudiants de groupes minoritaires (diminution du sentiment d'appartenance, crainte de confirmer le stéréotype, doute de soi et diminution des performances scolaires) [Kažneci, 2014; Warner, 2019]. Pour créer un climat d'apprentissage sécuritaire, recourir à des activités visant à augmenter la confiance entre les étudiants est tout indiqué (Vaccaro, 2019). L'enseignant doit également susciter l'implication des étudiants dans leur processus d'apprentissage et modérer leurs échanges (Sue et al., 2009). De plus, Kažneci (2014) recommande d'alterner l'acquisition de connaissances théoriques et les activités d'apprentissage introspectives et émotionnellement chargées afin d'éviter

de « submerger » les étudiants. Bref, le climat d'apprentissage fait partie des éléments pédagogiques favorisant l'acquisition de la compétence culturelle. Contrairement aux autres éléments pédagogiques présentés précédemment, le climat d'apprentissage est déterminé par des enjeux interpersonnels et psychologiques. Conséquemment, des méthodes de recherche observationnelles ou des entrevues seraient nécessaires pour observer cet aspect de la formation interculturelle offerte au Québec. Ainsi, dans le cadre de cette étude, il n'aura pas été possible de s'intéresser davantage à cet élément.

Objectifs et méthode

Objectifs

Cette étude vise à brosser un portrait de l'offre de cours traitant des enjeux interculturels dans les programmes universitaires québécois de quatre disciplines de la relation d'aide : la psychologie, le travail social, l'ergothérapie et la pratique sage-femme¹. Dans une démarche descriptive et comparative, les objectifs spécifiques sont (1) de vérifier la présence de tels cours dans chaque programme, leur caractère obligatoire ou optionnel et, dans le cas des cours optionnels, la proportion de cours sur ces enjeux parmi le choix de cours; (2) de recenser les caractéristiques pédagogiques de ces cours; et (3) les contenus qui y sont abordés.

Méthode

Seuls les programmes universitaires en psychologie, travail social, ergothérapie et pratique sage-femme offerts au Québec et menant à l'obtention d'un titre professionnel reconnu par un ordre ont été retenus. En ergothérapie, compléter une maîtrise (formation de deuxième cycle) est nécessaire pour obtenir le titre professionnel. Une université offre un programme, d'une durée de 4 ans, combinant le baccalauréat (premier cycle) et la maîtrise, menant à un diplôme de deuxième cycle. Ce programme est considéré comme un programme de deuxième cycle, tout comme les cours qui y sont offerts. Quant

1 Ces quatre programmes ont été choisis, car cette étude s'inscrit dans la continuité d'un projet de recherche, *Entrer en profession en contexte de diversité*, explorant la relation avec l'Autre chez les étudiants de ces quatre professions (Projet subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, subvention Savoir # 435-2017-0307).

au travail social, quoique le baccalauréat suffise pour obtenir le permis de pratique, la présente étude inclut aussi la maîtrise, considérée comme professionnalisante, celle-ci étant nécessaire aux titulaires d'un baccalauréat d'une autre discipline (p. ex., psychologie) pour obtenir ce permis. En psychologie, un diplôme de troisième cycle est nécessaire pour accéder au titre professionnel. Toutefois, les étudiants peuvent être admis au troisième cycle directement après leur baccalauréat. La maîtrise en recherche, une formation de deuxième cycle ne menant pas à la pratique clinique, n'est ainsi pas incluse. Concernant la pratique sage-femme, le diplôme menant à la profession s'obtient à la suite d'un baccalauréat de premier cycle d'une durée de quatre ans.

La première auteure a identifié les programmes offerts sur les sites Web des onze universités québécoises et les cours qu'elles proposent. Pour être considérés comme interculturels, les cours devaient porter spécifiquement sur l'intervention interculturelle ou sur des thèmes reliés à la diversité culturelle (immigration, identité culturelle, contenu sociopolitique lié aux enjeux interculturels, etc.). Entre juin 2019 et février 2020, la première auteure a communiqué par courriel avec les directions des programmes identifiés pour vérifier l'exactitude des informations récoltées. Elle a présenté aux directions de programmes les informations récoltées sur les sites Web, vérifié qu'elles étaient bien exactes et les a mises à jour si nécessaire. Une relance par courriel suivie d'une relance téléphonique ont été effectuées au besoin. Sur les 39 directions de programmes contactées (qui dirigent un total de 46 programmes), seules deux n'ont pas répondu; l'information recueillie sur les sites Web des universités correspondantes n'ayant pu être vérifiée, celle-ci a été incluse telle quelle dans la recension.

Les informations relatives aux cours ont été consignées (nom, description, cycle, obligatoire ou optionnel, traitant d'un groupe culturel précis ou abordant la culture de façon générale, modalité d'enseignement [magistral, stage ou hybride — c.-à-d. à la fois magistral et incluant des exercices pratiques]) ainsi que le type de contenu (soit uniquement théorique [p. ex., définition du concept d'acculturation], connaissances cliniques [p. ex., présentation des approches cliniques adaptées], pratique [p. ex., mise en œuvre d'habiletés cliniques adaptées], ou mixte [c.-à-d. à la fois théorique, clinique et pratique]). Afin de déterminer la proportion de cours interculturels parmi les cours optionnels, le nombre de cours optionnels disponibles a été colligé. Parmi ceux-ci, le nombre de cours interculturels a également été colligé par programme. Une moyenne des proportions des cours interculturels au sein des cours optionnels a ensuite été calculée

par discipline. Ce calcul n'inclut que les cours optionnels de la discipline concernée; les cours optionnels rattachés à d'autres programmes n'ont pas été considérés.

Les descriptions des cours ont été transférées dans le logiciel QDA Miner (version 5.0.21), dans lequel a été menée une analyse de contenu inductive. Celle-ci consiste à faire la synthèse de données en les condensant sous forme de codes (catégories conceptuelles) [Paillé et Mucchielli, 2016]. Les analystes attribuent des codes à des extraits de texte de longueur variable, selon leur signification. La première auteure a mené cette analyse en consultant régulièrement les autres auteurs, suivant un processus itératif permettant d'établir des consensus sur le codage et la catégorisation. Le classement a fait l'objet de nombreuses révisions. Les codes obtenus ont été regroupés en catégories, selon leur similarité. Une analyse de fréquences a ensuite été menée sur les codes et les catégories. Fournissant l'indice de popularité d'un élément ou d'un code, ce type d'analyse (Negura, 2006) permet de brosser un portrait général de chaque discipline. Les thèmes repérés à la suite de l'analyse qualitative inductive ont, *a posteriori*, été organisés selon les composantes de la compétence culturelle (conscience de soi, connaissances et habiletés culturelles) [Sue et al., 1992] qui semblaient les représenter adéquatement.

Résultats

Cette section présente les résultats concernant la présence de cours interculturels au sein des programmes examinés et les caractéristiques pédagogiques des cours interculturels offerts. L'analyse inductive des descriptifs des cours ainsi que l'analyse de fréquences des codes sont également présentées.

Analyse descriptive

Présence de cours sur les enjeux interculturels

Comme l'indique le Tableau 1, sur les 46 programmes d'études en relation d'aide, tous cycles confondus, 11 (24 %) n'offrent aucun cours spécifique sur les enjeux interculturels. Cette absence s'observe principalement au premier cycle pour l'ergothérapie et le travail social, mais il s'agit d'un seul programme sur neuf. En psychologie, cinq programmes de troisième cycle sur neuf n'offrent aucun cours sur ces enjeux, comparativement à

un programme sur dix au premier cycle. L'unique programme de pratique sage-femme offre quant à lui des cours abordant les enjeux interculturels.

Tableau 1

Distribution des programmes offrant des cours interculturels ou non selon la discipline et le cycle

	Ergothérapie			Travail social			Psychologie			Sage-femme	
	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	Total	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	Total	1 ^{er} cycle	3 ^e cycle	Total	1 ^{er} cycle	Total
Avec cours interculturels	1	4	5	8	8	16	9	4	13	1	1
Sans cours interculturels	3	1	4	1	0	1	1	5	6	0	0
Total	4	5	9	9	8	17	10	9	19	1	1

Caractéristiques pédagogiques des cours

Tableau 2

Caractéristiques des cours interculturels offerts selon la discipline et le cycle

Caractéristiques des cours offerts	Ergothérapie			Travail social			Psychologie			Sage-femme	
	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	Total	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	Total	1 ^{er} cycle	3 ^e cycle	Total	1 ^{er} cycle	Total
Choix											
Obligatoire	1	3	4	6	0	6	1	3	4	2	2
Optionnel	1	0	1	7	15	22	10	2	12	0	0
Modalité											
Magistral	1	2	3	12	15	27	10	4	14	1	1
Stage	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1
Hybride	0	1	1	1	0	1	1	1	2	0	0
Contenu											
Théorique	0	2	2	11	12	23	10	1	11	0	0
Connaissances cliniques	0	0	0	0	2	2	1	1	2	1	1
Habilités	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1
Mixte	1	1	2	2	1	3	0	3	3	0	0
Culture											
Globale	1	3	4	10	13	23	11	5	16	2	2
Spécifique	1	0	1	3	2	5	0	0	0	0	0
Total de cours	2	3	5	13	15	28	11	5	16	2	2

Note. Un même cours peut faire l'objet de plus d'une occurrence dans le tableau, selon les quatre catégories d'analyse qui le représentent (selon le choix de cours, la modalité, le contenu et le type de culture présenté)

Le Tableau 2 montre que, parmi les 51 cours traitant des enjeux interculturels répertoriés, la plupart sont optionnels (35 cours optionnels sur 51, c.-à-d. 35/51 ou 69 %). En pratique sage-femme, les deux cours interculturels offerts sont obligatoires. En

ergothérapie, de tels cours sont plus souvent obligatoires qu'optionnels. Au contraire, en psychologie et en travail social, les cours interculturels optionnels prédominent.

En moyenne, dans les programmes d'ergothérapie, un cours interculturel est offert parmi 4,5 cours optionnels. Cette proportion moyenne est de 1/9,25 en travail social et de 1/13,5 en psychologie. En l'absence de cours interculturels optionnels dans le programme, cette proportion n'a pas été calculée pour la pratique sage-femme. Concernant la modalité d'enseignement, les cours sont majoritairement magistraux (45/51 ou 88 %). Cette primauté de l'enseignement magistral est frappante en travail social et en psychologie, contrairement à l'ergothérapie et à la pratique sage-femme, où les modalités magistrale et expérientielle (stage) sont plus équilibrées.

Les contenus théoriques sont les plus enseignés (36/51 ou 71 %), notamment en travail social et en psychologie. En revanche, dans les cours interculturels en ergothérapie et en pratique sage-femme, l'acquisition de connaissances cliniques et d'habiletés occupe une place tout aussi sinon plus importante que le contenu théorique.

Les cours traitent généralement des enjeux interculturels globaux ; peu d'entre eux portent sur un groupe culturel déterminé. Seule exception notable : en travail social, cinq cours abordent l'intervention auprès des Premières Nations ou des notions théoriques les concernant. C'est une particularité des universités situées en région près de territoires des Premières Nations.

Analyse inductive des descriptifs de cours

À la suite de l'analyse de contenu des descriptifs de cours, les codes obtenus ont été regroupés en catégories, selon leur similarité. Les « familles de thèmes » ont ensuite été organisées et renommées selon les trois composantes de la compétence culturelle, à savoir la conscience de soi, les connaissances et habiletés culturelles (Sue et al., 1992). Les thèmes dégagés pour chacune de ces trois composantes de la compétence culturelle seront décrits ci-dessous, suivis de l'analyse de fréquences des thèmes.

Conscience culturelle de soi

Cette catégorie regroupe les thèmes liés à la conscientisation des étudiants quant aux enjeux de diversité culturelle et à une réflexion sur l'influence de leur bagage culturel sur leur vision du monde et d'eux-mêmes. Ces thèmes sont : *Diversité et choc culturel*,

Sensibilisation aux différences culturelles, Identité culturelle, et Esprit critique et autocritique.

Le thème *Diversité et choc culturel* s'applique aux descriptifs de cours listant des activités d'apprentissage visant à comprendre les dynamiques de groupe et à réfléchir sur les processus interactionnels se produisant lors de la rencontre interculturelle. Ce thème réfère aux aspects « positifs » (échanges culturels, ouverture sur le monde) et aux défis relatifs à la diversité (choc culturel, problèmes de communication). Par exemple, un descriptif de cours mentionne : « À partir de différents travaux en interculturel [...], analyser l'impact psychosocial provoqué par la mise en contact de personnes ou de groupes de cultures différentes (choc culturel, stress, etc.) » (Cours de psychologie [psy], 3^e cycle [3]).

Le thème *Sensibilisation aux différences culturelles* englobe les références aux objectifs pédagogiques visant à stimuler chez les étudiants une réflexion sur l'existence d'enjeux et de différences culturelles, et dans plusieurs cas à les pousser à les considérer lors de l'intervention. Un cours de premier cycle en psychologie évoque notamment comme objectifs : « Sensibiliser à la dynamique des rapports culturels aux niveaux individuel et social. Réfléchir aux déterminants culturels du comportement, de la pensée et des théories psychologiques. Comprendre les différents groupes culturels pour améliorer l'intervention dans ces milieux ».

Le thème *Identité culturelle* regroupe les mentions de l'apprentissage des aspects culturels impliqués dans le développement de l'identité. Par exemple : « *This course examines cultural variations in developmental processes and outcomes, especially as they are related to the self-concept* » (psy, 3). Les activités d'apprentissage amenant les étudiants à une réflexion critique (introspection) sur le développement de leur identité culturelle et de celle des populations MiRER se retrouvent aussi dans *Identité culturelle*.

Le thème *Esprit critique et autocritique* comprend les mentions d'activités pédagogiques sollicitant les étudiants à développer leur conscience culturelle. Les descriptifs de cours font mention de remises en question et d'autoexamens. Ce peut être une réflexion sur les préjugés et biais inconscients envers les populations MiRER : « Comprendre l'influence de la culture sur les processus psychologiques ; devenir conscient des valeurs, présupposés et représentations enracinés dans sa culture » (psy, 3). Ce thème réfère également aux mentions d'une réflexion critique et de l'analyse de ses comportements lors de situations interculturelles : « Reconnaître l'influence de ses

appartenances culturelles dans le processus de communication interpersonnelle ; identifier sa façon de réagir à des personnes d'autres appartenances culturelles» (psy, 1).

Connaissances culturelles

Cette catégorie rassemble des thèmes liés aux connaissances théoriques permettant aux étudiants de mieux comprendre la réalité des populations MiRER, soit *Exclusion et inclusion sociales, Enjeux sociopolitiques, Processus d'immigration et d'adaptation, Résilience à la suite de traumas, Discrimination et préjugés, Populations ethnoculturelles particulières et Autres diversités*.

Le thème *Exclusion et inclusion sociales* concerne les processus contribuant à marginaliser les MiRER ou à favoriser leur intégration dans la communauté, des contextes ou des milieux précis (p. ex., marché du travail, services sociaux). Les descriptifs de cours mentionnent ce thème sous forme d'expressions concises : «mécanismes de marginalisation des minorités» (travail social [ts], 1), «accessibilité et équité des services» (ergothérapie [ergo], 2) ou «participation sociale» (ergo, 2).

Le thème *Enjeux sociopolitiques* réunit les notions d'inégalités socioéconomiques ou d'influence des politiques sur la santé physique et mentale des populations MiRER. Ce thème est associé aux cours abordant globalement les dynamiques sociales, comme l'illustre cet exemple :

Introduire l'étudiant à l'analyse des facteurs et des environnements sociaux, culturels et organisationnels qui caractérisent les populations autochtones du Canada et du Québec ainsi que leurs relations à la société globale [...]. Caractéristiques démographiques et socio-économiques des Autochtones au sein des formations sociales [...] analyse de leurs institutions sociales et politiques. (ts, 1)

Le thème *Processus d'immigration et d'adaptation* se rapporte aux descriptifs de cours citant des notions théoriques rattachées à l'immigration, comme celles d'acculturation, de phénomènes démographiques et de trajectoires migratoires :

Étude de données démographiques se rapportant aux transformations de la composition ethnoculturelle de la population québécoise. Notions d'insertion, d'adaptation, d'intégration. Établissement de liens entre les

différentes problématiques vécues par les différentes populations qui composent la société québécoise. (ts, 1)

Cette catégorie comprend également le thème *Résilience à la suite de traumatismes* et ses composantes culturelles (représentations, stratégies d'adaptation ou « *coping* »). Un descriptif de cours le présente ainsi : « *Examination of the concepts of trauma and resilience within a comparative and international context* » (ts, 2).

Le thème *Discrimination et préjugés* rassemble ces concepts et d'autres concepts apparentés (racisme, stéréotype) permettant aux étudiants de prendre conscience de ces enjeux et de leurs conséquences sur le bien-être des populations MiRER. Un descriptif de cours évoque

[L'amélioration de] la connaissance des personnes issues de l'immigration, souvent victimes de racisme et de différentes formes de discrimination, et des enjeux de l'intégration afin de développer des pratiques [...] dans une optique de justice sociale. (ts, 2)

Cette catégorie inclut aussi *Populations ethnoculturelles particulières*, ce thème reflétant la réalité propre de groupes tels que les Autochtones, les réfugiés et les francophones hors Québec. Le thème *Autres diversités* s'applique aux mentions de la diversité plus largement définie (orientation sexuelle, identité de genre, etc.) au sein des descriptifs de cours interculturels.

Habiletés culturelles

Cette catégorie inclut les thèmes rattachés au développement des capacités d'intervention interculturelle des étudiants : *Approches d'intervention, Méthodologie de recherche et d'évaluation, Pratiques* ainsi que *Compétence culturelle*.

Le thème *Approches d'intervention* comprend les mentions de modèles théoriques et d'intervention adaptés au contexte interculturel : les descriptifs réfèrent tant à la connaissance (théorique) qu'à la maîtrise (appliquée) de ces approches : « approches interculturelle, narrative, structurelle intégrée, intersectionnelle et écosystémique [...] ainsi qu'un modèle d'intervention "poly-collectiviste" » (ts, 1), ou encore « présentation [...] de modèles d'intervention (individuelle, familiale, de groupe, action collective) avec les populations immigrantes, réfugiées et autochtones » (ts, 1).

Les mentions des éléments reliés à l'acquisition de techniques d'évaluation et de recherche culturellement adaptées sont résumées sous *Méthodologie de recherche et d'évaluation*. Un descriptif illustre ce thème ainsi : « Adaptation des modèles théoriques et des instruments de mesure de la psychologie au contexte pluriculturel » (psy, 1).

Le thème *Pratiques* regroupe les mentions de pratiques probantes (p. ex., programmes et initiatives) avec les populations MiRER dans les milieux communautaires, publics ou à l'international, desquelles les étudiants pourront s'inspirer dans leur pratique professionnelle. En voici un exemple : « Illustration et analyse de diverses pratiques (organismes publics ou parapublics et gouvernementaux) tant dans l'intervention auprès des individus, des familles qu'auprès des communautés » (ts, 2).

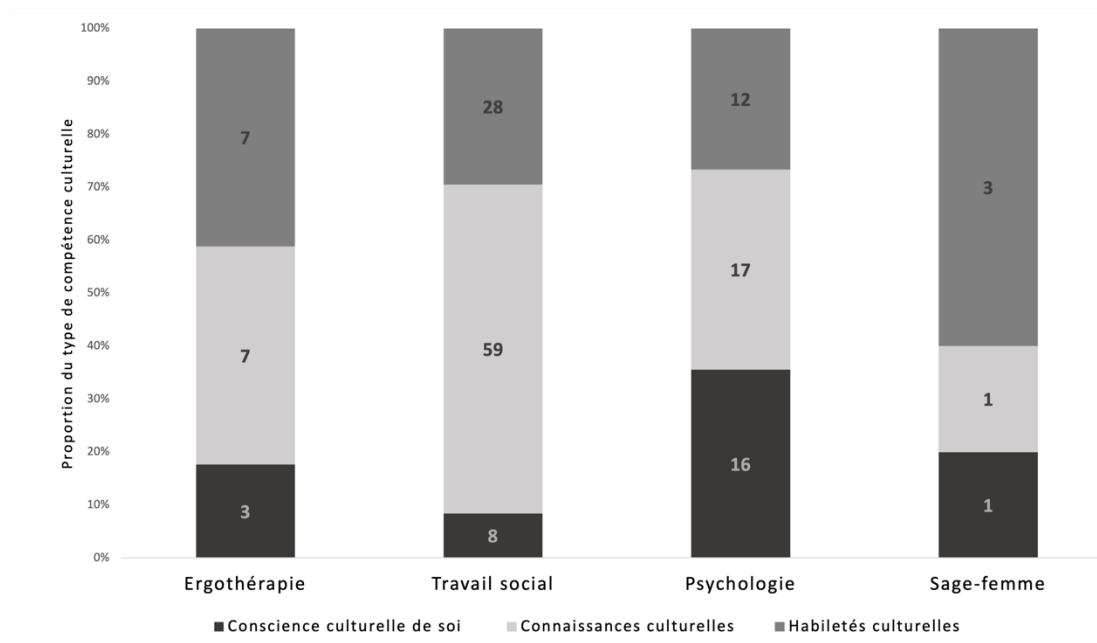
Finalement, le thème *Compétence culturelle* rassemble les mentions d'activités pédagogiques visant à enseigner la compétence culturelle de façon théorique (p. ex., présenter ses composantes) ou expérientielle, par contact direct avec les populations MiRER ou par des activités interactives (p. ex., simulations) : « Explorer, exercer et évaluer différentes techniques de communication et d'intervention interculturelles (simulation de situations interculturelles : — résolution de conflits, médiation familiale ou scolaire, négociation — [...], en vue de développer des habiletés efficaces, applicables dans divers contextes d'interactions interculturelles » (psy, 3).

Analyse de fréquences des thèmes organisés selon les composantes de la compétence culturelle

L'analyse de fréquences présentée à la Figure 1 met en évidence que, pour l'ensemble des disciplines, les *connaissances culturelles* constituent le type de compétence culturelle le plus saillant : les thèmes associés apparaissent 84 fois sur 321 (26 % des occurrences). Cependant, la psychologie accorde une place importante au développement de la conscience culturelle de soi, et l'ergothérapie une place équivalente aux connaissances culturelles et aux habiletés. En pratique sage-femme, les habiletés culturelles constituent le type de compétence culturelle le plus fréquemment enseigné.

Figure 1

Fréquences des thèmes organisés selon les composantes de la compétence culturelle et proportion par discipline.



Les thèmes les plus saillants au sein de chaque composante de la compétence culturelle varient selon la discipline. Ainsi, *Exclusion et inclusion sociales* (3/7², CC³) et *Compétence culturelle* (5/7, HC) sortent du lot pour l'ergothérapie. En travail social, les thèmes liés aux *Enjeux sociopolitiques* (18/59, CC), aux *Processus d'immigration et d'adaptation* (12/59, CC), aux *Approches d'intervention* (10/28, HC) et aux *Pratiques* (9/28, HC) sont les plus saillants. Cette discipline est celle qui accorde le plus d'importance au développement des connaissances sur les *Populations ethnoculturelles particulières* (16/59, CC) et qui aborde le plus souvent la diversité culturelle et les *Autres diversités* (6/59, CC) dans un même cours. *Diversité et choc culturel* (5/16, CdS), *Esprit*

- 2 La fraction indique le nombre d'occurrences du thème sur le total des occurrences dans la composante de la compétence culturelle pour la discipline en question. Dans le cas présent, il y a trois occurrences du thème *Exclusion et inclusion sociale* sur les sept occurrences que compte la composante «connaissances culturelles» pour l'ergothérapie.
- 3 L'abréviation indique la composante de la compétence culturelle : CdS = conscience de soi, CC = connaissances culturelles, HC = habiletés culturelles.

critique et autocritique (5/16, CdS), *Discrimination et préjugés* (7/17, CC), *Processus d'immigration et d'adaptation* (5/17, CC) et *Compétence culturelle* (7/12, HC) sont les thèmes saillants en psychologie. *Approches d'intervention* constitue la thématique la plus saillante en pratique sage-femme (2/3, HC).

Discussion

Cette section discute d'abord de la présence de cours abordant les enjeux interculturels dans quatre disciplines universitaires de relation d'aide et les caractéristiques pédagogiques de ces cours (aspect optionnel ou obligatoire, modalités d'enseignement). Les composantes de la compétence culturelle enseignées sont commentées. Les limites de cette étude et des pistes à explorer lors d'études futures concluent la section.

Présence de cours sur les enjeux interculturels

Les résultats indiquent que certains programmes universitaires en relation d'aide (en ergothérapie, travail social, psychologie et pratique sage-femme) n'offrent *aucun* cours traitant des enjeux interculturels. Cette absence touche particulièrement les programmes de premier cycle en ergothérapie et de troisième cycle en psychologie. Peut-être que la logique de ces programmes est de placer ces enseignements dans un seul cycle (le deuxième pour l'ergothérapie et le premier pour la psychologie), estimant que cet enseignement est suffisant pour la formation. Étant donné que l'enseignement des enjeux interculturels est fondamental pour contribuer à la diminution des inégalités en santé pour ces populations (Pouliot et al., 2015; Smith et Trimble, 2016), une telle logique peut être adéquate dans la mesure où ces enseignements sont connectés à la formation pratique. Cela semble effectivement le cas pour l'ergothérapie. Cependant, qu'un tel enseignement soit offert seulement au premier cycle est possiblement insuffisant pour sensibiliser les futurs psychologues qui acquièrent l'essentiel de leur formation clinique et pratique au troisième cycle, plusieurs années plus tard.

Caractéristiques pédagogiques des cours interculturels

En général, en psychologie et en travail social, les cours interculturels sont optionnels, magistraux et théoriques. Ils sont le plus souvent obligatoires et orientés vers la pratique en ergothérapie et en pratique sage-femme. Cette différence provient peut-être du fait que la psychologie et le travail social impliquent de «travailler» avec l'utilisateur sur son monde psychique, affectif et symbolique, tandis que l'ergothérapie et la pratique sage-femme impliquent un travail avec le corps. De ce fait, leur formation s'organise «traditionnellement» autour de l'apprentissage de la manipulation des corps (Botokro, 2006; Mélanson, 1999). Cependant, le rapport au corps et le rapport au monde affectif étant tous deux à considérer dans la rencontre avec l'Autre culturellement différent, rien ne justifie *a priori* que l'intervention symbolique et affective soit moins enseignée.

Enjeux interculturels dans la formation optionnelle

Parmi les futurs professionnels, les étudiants en psychologie sont les moins susceptibles de choisir un cours sur les enjeux interculturels, puisqu'il existe de nombreux autres cours optionnels. La proportion de cours interculturels parmi les cours optionnels est aussi petite en travail social, mais semble plus raisonnable en ergothérapie, car un peu plus du quart des cours optionnels sont interculturels. Ces proportions peuvent refléter un intérêt pour ces enjeux chez les instances déterminant l'offre de cours. «Noyer» un cours interculturel dans une offre abondante de cours, parfois plus orientés vers la pratique et donc plus alléchants pour les futurs professionnels, peut indiquer que l'établissement d'enseignement considère ces enjeux comme peu importants. Une question se pose : pourquoi cet intérêt serait-il moindre en psychologie et en travail social que dans les deux autres disciplines ? La psychologie, par définition, se centre sur les processus internes de l'individu. Une minorité de ses membres critiquent depuis longtemps ce biais constitutif (Segall et al., 1990). La prédominance d'une vision essentiellement axée sur le comportement individuel, défavorable à la considération de facteurs contextuels (p. ex., discrimination, trajectoire migratoire) pourrait expliquer que les enjeux interculturels restent minoritaires, voire absents, au sein des programmes de psychologie. Cette explication n'est pas valable pour le travail social, qui vise notamment à intervenir sur les conditions contextuelles affectant le bien-être des individus ou des groupes (Mercier, 2012). Le travail social valorise la justice sociale et le respect des diversités, ce qui inclut les enjeux interculturels

et d'autres enjeux (genre, pauvreté, classes sociales, etc.) [International Federation of Social Workers, 2020]. Les enjeux interculturels sont donc reconnus, mais considérés comme une pierre dans un édifice en comprenant de nombreuses.

Choix de cours : obligatoire ou optionnel ?

Faut-il alors rendre obligatoires les cours sur les enjeux interculturels ? C'est le choix des directions de programmes de pratique sage-femme et d'ergothérapie (pour quatre programmes sur cinq). Connaître les arguments, le processus ayant conduit à cette décision et son influence sur la compétence culturelle des étudiants serait intéressant. L'obligation de suivre un cours garantit certes la formation, mais pas la qualité des apprentissages, étroitement liée à la motivation à apprendre. Une motivation intrinsèque (choisir de participer à une activité par plaisir ou intérêt) mène généralement à plus de succès qu'une motivation extrinsèque (être obligé ou le faire pour obtenir un avantage, comme une bonne note). C'est ce que propose la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000). Elle permet de faire l'hypothèse que les étudiants choisissant un cours interculturel optionnel l'apprécieront et apprendront davantage que des étudiants obligés de suivre un tel cours. Cependant, une recension d'études sur la formation interculturelle (Smith et Trimble, 2016) conclut que l'obligation n'est pas contre-productive : les étudiants choisissant un cours interculturel ne deviendraient pas plus compétents culturellement que leurs pairs pour qui ce cours est obligatoire. La compétence culturelle reste cependant difficile à mesurer. La solution réside peut-être dans un entre-deux : dans une approche transversale, rendre obligatoire un cours spécialisé sur les enjeux interculturels après avoir, via les autres cours, montré que ces enjeux sont centraux pour comprendre le comportement humain, et que les maîtriser est crucial pour bien intervenir en relation d'aide. En cohérence avec la théorie de l'autodétermination, internaliser l'importance d'une formation interculturelle, soit de l'intégrer plus ou moins fortement à ses valeurs et à son identité (p. ex., motivation identifiée ou intégrée), permettrait de rendre la motivation plus intrinsèque. Les étudiants seraient ainsi plus susceptibles d'être intéressés par le cours, de le réussir et d'en conserver les acquis (Deci et Ryan, 2000). C'est peut-être l'approche choisie par l'ergothérapie et la pratique sage-femme. L'inconvénient est que les professeurs non-spécialistes pourraient considérer les enjeux interculturels comme secondaires et ne plus appliquer l'approche transversale, ce qui a déjà été observé (Newell et al., 2010).

Modalités d'enseignement

Nos résultats soulignent la prédominance de l'enseignement magistral au sein de la formation interculturelle au Québec et la place limitée accordée aux activités expérientielles. Ces dernières reflètent pourtant mieux le contexte et les enjeux concrets de la relation d'aide. Elles permettent aussi au formateur d'agir comme modèle pour ses étudiants et suscitent un plus grand engagement de ceux-ci dans leur apprentissage, aboutissant à une conscience culturelle de soi accrue et à de plus grandes habiletés culturelles (Bhawuk et Brislin, 2000; Hill, 2003; Vereen et al., 2008; Yuen et Yau, 1999). L'enseignement expérientiel demande une grande planification et invite à repenser la formation traditionnelle (Bissonnette et Tardif, 2014), expliquant peut-être pourquoi il reste peu répandu.

Composantes de la compétence culturelle enseignées

Les analyses de contenu et de fréquences des descriptifs de cours permettent de constater que la composante de la compétence culturelle la plus enseignée est celle des connaissances culturelles, sauf en pratique sage-femme qui priorise plutôt l'apprentissage des habiletés culturelles. Cette surreprésentation de l'acquisition des connaissances culturelles au détriment de la conscience culturelle de soi et des habiletés culturelles peut provenir, tout comme la primauté de l'enseignement magistral, de traditions pédagogiques et de la complexité de créer des formations permettant d'acquérir ces composantes de la compétence culturelle. La charge affective et les résistances inhérentes au développement de la conscience culturelle de soi et des habiletés culturelles constituent un défi pour les formateurs, qui ne sont pas nécessairement outillés pour encadrer des groupes nombreux dans ce processus (Kağnici, 2014; Tomlinson-Clarke, 2000; Vaccaro, 2019; Warner, 2019). Pourtant, différents auteurs, préoccupés par cette surreprésentation de l'acquisition des connaissances culturelles, soulignent l'importance d'enseigner les trois composantes de la compétence culturelle (Pieterse et al., 2009; Smith et al., 2006; Smith et Trimble, 2016). Notons également que les thèmes les plus saillants dans chaque discipline sont cohérents avec ses objets. Par exemple, les cours de psychologie semblent valoriser la conscience de soi, alors qu'en travail social, les connaissances sur les processus sociopolitiques et certaines habiletés d'intervention ressortent davantage.

Limites de cette étude et perspectives pour de futures recherches

Quoique riche en information sur la formation aux enjeux interculturels pour les quatre professions de la relation d'aide, cette étude comprend des limites. Premièrement, la recension offre une « photographie » de la situation à un moment précis (été - automne 2019). L'offre de cours et les caractéristiques des formations offertes peuvent changer rapidement, selon plusieurs facteurs (orientation du programme, engagement d'un professeur spécialisé dans le domaine, climat sociopolitique, etc.).

Deuxièmement, cette recension considère uniquement les descriptifs de cours disponibles sur le Web, enrichis des informations fournies par les directions de programmes, et non les sommaires de cours complets. Obtenir plus de détails sur le contenu des cours et le matériel pédagogique présentés ainsi qu'interroger les enseignants permettrait d'examiner la formation interculturelle plus exhaustivement.

Troisièmement, cet article cible uniquement les cours définis comme centrés sur des enjeux interculturels. Les « autres » différences abordées dans ces cours (p. ex., genre, classe sociale, handicaps) ont été relevées lorsqu'elles étaient abordées conjointement avec la diversité culturelle, une combinaison rare existant surtout en travail social. Les cours portant expressément sur ces autres différences n'ont pas été identifiés ici. Visant à développer l'ouverture d'esprit et à adapter les interventions, ces cours pourraient contribuer indirectement à « équiper » les futurs professionnels à intervenir en contexte interculturel (Bezrukova et al., 2016). Cette piste est suggérée depuis longtemps (Pedersen, 1991), mais, à notre connaissance, n'a que peu ou pas été étudiée. Cette question mériterait plus d'attention et quelques approfondissements.

Quatrièmement, l'étude a seulement considéré les cours portant spécifiquement sur les enjeux interculturels et non les cours non spécialisés ou portant sur d'autres sujets. Bien que la formation transversale soit recommandée par les organisations professionnelles et savantes des différentes disciplines, il n'a pas été possible de l'examiner dans cette étude. Elle est peut-être priorisée dans les programmes n'affichant aucun cours interculturel. La formation interculturelle transversale permet de construire un environnement d'apprentissage prédisant la compétence culturelle des étudiants (Dickson et Jepsen, 2007). Des études complémentaires devraient donc être réalisées afin d'examiner l'inclusion de l'enseignement de la compétence culturelle dans les cours généraux, le contenu y étant enseigné, ainsi que l'influence de ces enseignements sur

la compétence culturelle des futurs professionnels. Finalement, il n'a pas été possible d'évaluer le climat de chaque cours, bien qu'il puisse influencer les apprentissages de la compétence culturelle. Là aussi, d'autres recherches ayant un devis observationnel ou comportant des entrevues sont nécessaires.

Conclusion

Au moment d'écrire cette conclusion, plusieurs mois après avoir imaginé et réalisé cette étude, la question du racisme systémique occupe une place importante dans les débats et décisions politiques du monde occidental à la suite de plusieurs incidents médiatisés. Par exemple, en septembre 2020, au Québec, Joyce Echaquan, une femme attikamekw, a été hospitalisée pour des douleurs intenses à l'estomac. Lors de son hospitalisation, elle s'est filmée durant quelques minutes. La vidéo, diffusée en direct sur les réseaux sociaux, la montre gémissante et demandant de l'aide, tandis que des travailleurs de la santé l'insultent. Le rapport de la coroner, rendu public le 1^{er} octobre 2021, stipule que les comportements racistes et les préjugés à l'égard de Mme Echaquan ont contribué à son décès, considéré comme accidentel, survenu le jour même de son hospitalisation (Chouinard, 2021).

Son décès, le jour même, découle vraisemblablement de l'abus et de la négligence qu'elle a visiblement subis. Une enquête publique est d'ailleurs en cours concernant cet événement (Josselin, 2021).

De nombreuses études exposent des discriminations (Rocque et Leanza, 2015; Tam, 2019) et leurs conséquences sur la santé (Pascoe et Smart Richman, 2009), mais aussi sur la vie quotidienne des individus MiRER. Les institutions de santé et sociales, piliers des sociétés démocratiques, ont donc leur lot de réflexions à effectuer quant à l'adaptation à la diversité culturelle et à l'équité des soins prodigués. Le Québec, comme le reste du Canada, souffre aussi de racisme systémique, contrairement à ce que laisse croire le mythe bien ancré de l'exceptionnalité canadienne et quelques prises de position récentes (Koneshachandra, 2020).

Favoriser la formation continue des professionnels québécois de la relation d'aide déjà en fonction, notamment en sensibilisant et en subventionnant leurs employeurs, contribuerait à réduire les risques qu'ils ne participent, malgré eux, à un système potentiellement discriminant. Cependant, des efforts doivent être faits en amont, durant

les études universitaires des futurs professionnels de la relation d'aide, pour assurer que tous seront adéquatement préparés à rencontrer une clientèle diversifiée.

Affirmer qu'il faut plus de contenu sur les enjeux interculturels, plus d'approches expérientielles et un meilleur équilibre dans l'enseignement des composantes de la compétence culturelle n'est certainement pas suffisant. Il faut probablement sensibiliser, former et appuyer les professeurs, les chargés de cours, les superviseurs, les directions de programmes et les autres instances qui décident de l'offre de cours et des aspects pédagogiques. Des recommandations existent déjà (p. ex., Gregus, 2020; McKenzie et al., 2010; Smith et Trimble, 2016). Les experts suggèrent entre autres de rendre transversale la formation interculturelle et s'entendent sur la nécessité de former les formateurs, mais demeurent néanmoins silencieux sur la façon de procéder. Nous estimons qu'il serait envisageable que les professeurs possédant une expertise sur les questions interculturelles, et plus largement sur les «diverses diversités» (Dervin et Tournebise, 2012), forment un comité soutenant les autres professeurs et les directions de programmes à l'intégration de contenus interculturels transversaux. Ces changements devraient cependant être volontaires et collaboratifs.

Ces recommandations ne pourront avoir d'effets bénéfiques que si elles obtiennent le soutien, et pas seulement symbolique, des administrations universitaires. Certaines d'entre elles fournissent des efforts réjouissants en matière d'équité, de diversité et d'inclusion. Ces efforts incluent la volonté de diversifier le corps professoral, à l'image de la société actuelle, autre élément rendant les enjeux interculturels plus visibles (Bidell et al., 2007; Gregus et al., 2020; Taff et Blash, 2017).

Références

- Atitsogbe, K. A., Udayar, S. et Durante, F. (2020). Orientation et insertion en contexte migratoire. Dans J. Masdonati, K. Massoudi et J. Rossier (dir.), *Repères pour l'orientation* (p. 173–205). Antipodes. https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_A6E131026972.P001/REF.pdf#page=173
- Battaglini, A., Chomienne, M.-H., Plouffe, L., Torres, S. et van Kemenade, S. (2014). La santé des immigrants au Canada : état des connaissances, interventions et enjeux. *Global Health Promotion*, 21(suppl. 1), 40–45. <https://doi.org/10.1177/1757975913512159>
- Bélangier, G. (2020). *2019 : présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2008 à 2017*. Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2019_admisQc.pdf
- Bezrukova, K., Spell, C. S., Perry, J. L. et Jehn, K. A. (2016). A meta-analytical integration of over 40 years of research on diversity training evaluation. *Psychological Bulletin*, 142(11), 1227–1274. <https://doi.org/10.1037/bul0000067>
- Bézy, S., Payeur, F. F., Azeredo, A. C. et Girard, C. (2019). Migrations internationales et interprovinciales. Dans *Le bilan démographique du Québec* (éd. 2019, p. 85–98). Institut de la statistique du Québec. https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01614FR_Bilandemo2019F00.pdf
- Bhawuk, D. P. S. et Brislin, R. W. (2000). Cross-cultural training: A review. *Applied Psychology: An International Review*, 49(1), 162–191. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00009>
- Bidell, M. P., Ragen, J. K., Broach, C. D. et Carrillo, E. A. (2007). First impressions: A multicultural content analysis of professional psychology program Web sites. *Training and Education in Professional Psychology*, 1(3), 204–214. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.1.3.204>
- Bissonnette, S. et Tardif, J. (2014). *Un enseignement efficace en milieu universitaire ? FODAR*. <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/02/FODAR-Bissonnette.pdf>

- Boilard, A. et Leanza, Y. (2011). [Note de lecture de *Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques*, par M. Cohen-Emerique]. *Alterstice*, 1(1), 101–106.
- Botokro, R. (2006). À travers ses lieux d'exercices et modèles de pratiques, une histoire de l'ergothérapie pour poser les bases de son épistémologie. *Ergothérapies*, (21), 5–13. <https://docplayer.fr/107867002-A-travers-ses-lieux-d-exercices-et-modeles-de-pratiques-une-histoire-de-l-ergotherapie-pour-poser-les-bases-de-son-epistemologie.html>
- Brown, E. V. D., Muñoz, J. P. et Powell, J. M. (2011). Multicultural training in the United States: A survey of occupational therapy programs. *Occupational Therapy in Health Care*, 25(2-3), 178–193. <https://doi.org/10.3109/07380577.2011.560240>
- Chavez, B. (2019, 28 janvier). *Immigration et langue au Canada, 2011 et 2016*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-657-x/89-657-x2019001-fra.pdf>
- Chouinard, T. (2021, 1^{er} octobre). *Le racisme systémique au cœur des recommandations du coroner*. La Presse. <https://www.lapresse.ca/actualites/2021-10-01/mort-de-joyce-echaquan/le-racisme-systemique-au-coeur-des-recommandations-du-coroner.php>
- Coalition Avenir Québec (CAQ). (2018, 4 décembre). *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2019 : le courage nécessaire de mieux accueillir et soutenir les personnes immigrantes*. Coalition Avenir Québec. <https://coalitionavenirquebec.org/fr/blog/2018/12/04/plan-dimmigration-du-quebec-pour-lannee-2019-le-courage-necessaire-de-mieux-accueillir-et-soutenir-les-personnes-immigrantes/>
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques*. Presses de l'EHESP.
- Commission de la santé mentale du Canada (CSMC). (2019, février). *Les populations d'immigrants, de réfugiés et de groupes ethnoculturels ou racialisés (IRER) et les déterminants sociaux de la santé : Examen des données du recensement de 2016*. https://www.mentalhealthcommission.ca/wp-content/uploads/drupal/2019-03/irer_report_mar_2019_fr.pdf

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dervin, F. et Tournebise, C. (2012). Rendez-vous ratés de l’interculturel en éducation ? Une étude de cas de l’éducation à la communication interculturelle en Finlande. *Semen - Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, (34). <https://doi.org/10.4000/semen.9758>
- Dickson, G. L. et Jepsen, D. A. (2007). Multicultural training experiences as predictors of multicultural competencies: Students’ perspectives. *Counselor Education and Supervision*, 47(2), 76–95. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2007.tb00040.x>
- Dottolo, A. L. (2019). Overcoming student defensiveness in social psychology courses: A collaborative workshop for discussing privilege and prejudice. Dans J. A. Mena et K. Quina (dir.), *Integrating multiculturalism and intersectionality into the psychology curriculum: Strategies for instructors* (p. 257–268). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000137-020>
- Feize, L. et Gonzalez, J. (2018). A model of cultural competency in social work as seen through the lens of self-awareness. *Social Work Education*, 37(4), 472–489. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1423049>
- Govender, P., Mpanza, D. M., Carey, T., Jiyane, K., Andrews, B. et Mashele, S. (2017). Exploring cultural competence amongst OT students. *Occupational Therapy International*, 2017, article 2179781. <https://www.hindawi.com/journals/oti/2017/2179781/>
- Gregus, S. J., Stevens, K. T., Seivert, N. P., Tucker, R. P. et Callahan, J. L. (2020). Student perceptions of multicultural training and program climate in clinical psychology doctoral programs. *Training and Education in Professional Psychology*. <http://doi.org/10.1037/tep0000289>
- Hansen, N. D., Randazzo, K. V., Schwartz, A., Marshall, M., Kalis, D., Frazier, R., Burke, C., Kershner-Rice, K. et Norvig, G. (2006). Do we practice what we preach? An exploratory survey of multicultural psychotherapy competencies. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(1), 66–74. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.37.1.66>

- Hill, N. R. (2003). Promoting and celebrating multicultural competence in counselor trainees. *Counselor Education and Supervision*, 43(1), 39–51. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01828.x>
- International Federation of Social Workers (IFSW). (2020, 3 juillet). *Global definition of social work*. <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
- Josselin, M.-L. (2021, 23 mai). *Les dernières heures de la vie de Joyce Echaquan, selon les témoignages*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1795382/enquete-mort-joyce-echaquan-temoins-hopital-joliette>
- Kaĝnici, D. Y. (2014). Reflections of a multicultural counseling course: A qualitative study with counseling students and counselors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(1), 53–62.
- Koneshachandra, B. (2020, 2 juillet). *Racisme et discrimination : le mythe de l'exceptionnalisme canadien*. HistoireEngagée.ca http://histoireengagee.ca/racisme-et-discrimination-le-mythe-de-lexceptionnalisme-canadien/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=racisme-et-discrimination-le-mythe-de-lexceptionnalisme-canadien
- Kraemer, A. J. (1974, juin). *Workshop in intercultural communication: Handbook for instructors* [Rapport technique n° 74-13] (ED129683). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED129683.pdf>
- La Presse canadienne. (2019, 18 novembre). *Loi 21 : La FAE poursuit le gouvernement*. La Presse. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201911/18/01-5250261-loi-21-la-fae-poursuit-le-gouvernement.php>
- LaFromboise, T. D. et Foster, S. L. (1992). Cross-cultural training: Scientist-practitioner model and methods. *The Counseling Psychologist*, 20(3), 472–489. <https://doi.org/10.1177/0011000092203006>
- LaRochelle, D. et Chamberland, R. (2015). *Quand les chiffres parlent de religion : quelques données statistiques concernant l'état des religions dans le monde, au Canada et au Québec*. Centre de ressources et d'observation de l'innovation religieuse (CROIR) de l'Université Laval. <https://croir.ulaval.ca/wp-content/uploads/2015/10/Quand-les-chiffres-parlent-de-religion.pdf>

- Lonner, W. J. (2013). Cultural competence. Dans K. D. Keith (dir.), *Encyclopedia of cross-cultural psychology* (p. 301–302). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118339893.wbeccp124>
- MacIntosh, H. B., Cohen, K. R., Caputo, A. et Lavoie, D. (2011). *Accreditation standards and procedures for doctoral programmes and internships in professional psychology* (5^e éd.). Canadian Psychological Association. https://cpa.ca/docs/File/Accreditation/Accreditation_2011.pdf
- Malott, K. M. (2010). Multicultural counselor training in a single course: Review of research. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 38(1), 51–63. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2010.tb00113.x>
- McKenzie, K., Hansson, E., Tuck, A. et Lurie, S. (2010). *Improving mental health services for immigrant, refugee, ethno-cultural and racialized groups: Issues and options for service improvement*. https://www.mentalhealthcommission.ca/wp-content/uploads/drupal/Diversity_Issues_Options_Report_ENG_0_1.pdf
- Mélanson, N. (1999). L'évolution de la profession de sage-femme. *Reflets*, 5(2), 247–255. <https://doi.org/10.7202/026283ar>
- Mercier, C. (2012) *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. https://www1.otstcfq.org/wp-content/uploads/2017/06/referentiel_de_compences_des_travailleurs_sociaux.pdf
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.993>
- Newell, M. L., Nastasi, B. K., Hatzichristou, C., Jones, J. M., Schanding, G. T. Jr et Yetter, G. (2010). Evidence on multicultural training in school psychology: Recommendations for future directions. *School Psychology Quarterly*, 25(4), 249–278. <http://doi:10.1037/a0021542>
- Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ). (2010, décembre). *Référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession d'ergothérapeute au Québec* (mis à jour en mars 2013). https://www.oeq.org/DATA/NORME/13~v~referentiel-de-competences_2013_couleurs.pdf

- Ordre des sages-femmes du Québec (OSFQ). (2021, avril). *Normes professionnelles*.
<https://www.osfq.org/medias/iw/Normes-professionnelles-2021.pdf>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pascoe, E. A. et Smart Richman, L. (2009). Perceived discrimination and health: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 135(4), 531–554. <https://dx.doi.org/10.1037/a0016059>
- Pedersen, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling & Development*, 70(1), 6–12. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01555.x>
- Pieterse, A. L., Evans, S. A., Risner-Butner, A., Collins, N. M. et Mason, L. B. (2009). Multicultural competence and social justice training in counseling psychology and counselor education: A review and analysis of a sample of multicultural course syllabi. *The Counseling Psychologist*, 37(1), 93–115. <https://doi.org/10.1177/0011000008319986>
- Pilon-Larose, H. (2020, 29 mai). *Réforme de l'immigration : un projet pilote pour attirer 550 préposés par année*. La Presse. <https://www.lapresse.ca/covid-19/202005/29/01-5275508-reforme-de-limmigration-un-projet-pilote-pour-attirer-550-preposes-par-annee.php>
- Pitner, R. O., Priester, M. A., Lackey, R. et Duvall, D. (2017). A dedicated diversity course or an infusion model? Exploring which strategy is more effective in social work pedagogy. *Journal of Social Work Education*, 54(1), 49–60. <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1314839>
- Pouliot, S., Gagnon, S. et Pelchat, Y. (2015). *La formation interculturelle dans le réseau québécois de la santé et des services sociaux : constats et pistes d'action*. Institut national de la santé publique. <https://www.inspq.qc.ca/publications/2076>
- Rasmussen, T. M., Lloyd, C. et Wielandt, T. (2005). Cultural awareness among Queensland undergraduate occupational therapy students. *Australian Occupational Therapy Journal*, 52(4), 302–310. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2005.00508.x>

- Rocque, R. et Leanza, Y. (2015). A systematic review of patients' experiences in communicating with primary care physicians: Intercultural encounters and a balance between vulnerability and integrity. *PLoS One*, 10(10), article e0139577. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0139577>
- Schué, R. (2019, 2 novembre). *Réforme de l'immigration : des étudiants étrangers atterrés*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1372578/immigration-quebec-etudiants-gouvernement>
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W. et Poortinga, Y. H. (1990). *Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology*. Allyn and Bacon.
- Smedley, B. D., Stith, A. Y. et Nelson, A. R. (dir.). (2003). *Unequal treatment: Confronting racial and ethnic disparities in health care*. National Academic Press. <https://doi.org/10.17226/12875>
- Smith, T. B. et Trimble, J. E. (2016). Multicultural education/training and experience: A meta-analysis of surveys and outcome studies. Dans T. B. Smith et J. E. Trimble (dir.), *Foundations of multicultural psychology: Research to inform effective practice* (p. 21–47). American Psychological Association.
- Smith, T. B., Constantine, M. G., Dunn, T. W., Dinehart, J. M. et Montoya, J. A. (2006). Multicultural education in the mental health professions: A meta-analytic review. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 132–145. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.132>
- Smith, T. B., Domenech Rodríguez, M. M. et Bernal, G. (2011). Culture. Dans J. C. Norcross (dir.), *Psychotherapy relationships that work: Evidence-based responsiveness* (p. 316–335). Oxford University Press.
- Sue, D. W., Arredondo, P. et McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477–486. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01642.x>

- Sue, D. W., Bernier, J. E., Durran, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E. J. et Vasquez-Nuttall, A. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The Counseling Psychologist*, 10(2), 45–52. <https://doi.org/10.1177/0011000082102008>
- Sue, S., Zane, N., Nagayama Hall, G. C. et Berger, L. K. (2009). The case for cultural competency in psychotherapeutic interventions. *Annual Review of Psychology*, 60, 525–548. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2793275/>
- Taff, S. D. et Blash, D. (2017). Diversity and inclusion in occupational therapy: Where we are, where we must go. *Occupational Therapy in Health Care*, 31(1), 72–83. <https://doi.org/10.1080/07380577.2016.1270479>
- Tam, T. (2019, décembre). *Lutte contre la stigmatisation : vers un système de santé plus inclusif* [Rapport de l'administratrice en chef de la santé publique sur l'état de la santé publique au Canada 2019]. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/corporate/publications/chief-public-health-officer-reports-state-public-health-canada/addressing-stigma-what-we-heard/stigma-fre.pdf>
- Tomlinson-Clarke, S. (2000). Assessing outcomes in a multicultural training course: A qualitative study. *Counselling Psychology Quarterly*, 13(2), 221–231. <https://doi.org/10.1080/713658487>
- Vaccaro, A. (2019). Developing a culturally competent and inclusive curriculum: A comprehensive framework for teaching multicultural psychology. Dans J. A. Mena et K. Quina (dir.), *Integrating multiculturalism and intersectionality into the psychology curriculum: Strategies for instructors* (p. 23–35). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000137-003>
- Vereen, L., Hill, N. et McNeal, D. (2008). Perceptions of multicultural counseling competency: Integration of the curricular and the practical. *Journal of Mental Health Counseling*, 30(3), 226–236. <https://doi.org/10.17744/mehc.30.3.g34u122m16q64g44>
- Warde, B. (2012). The cultural genogram: Enhancing the cultural competency of social work students. *Social Work Education*, 31(5), 570–586. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.593623>

- Warner, T. V. (2019). Racial microaggressions and difficult dialogues in the classroom. Dans J. A. Mena et K. Quina (dir.), *Integrating multiculturalism and intersectionality into the psychology curriculum: Strategies for instructors* (p. 37–47). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000137-004>
- Wehlburg, C. M., Robbins, S. R., Daugherty, R. C. et Hughes, A. T. (2019). GlobalEX: Creating a collaborative initiative for enhancing cross cultural engagement. *Innovative Higher Education*, 44(6), 453–467. <https://doi.org/10.1007/s10755-019-09479-5>
- White, B. F. C. (2013). *Multicultural training of clinical and counseling psychology doctoral students: Ideals vs. practice* [Thèse de doctorat, University of Rhode Island]. <https://doi.org/10.23860/diss-white-bryana-2013>
- Yana, S. D., Beausoleil, C., Beauvais, B. et Laur, E. (2017). *2015 : immigration et démographie au Québec*. Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Pub_Immigration_et_demo_2015.pdf
- Young, M. Y. et Olavarria, M. (2004). La formation en psychologie clinique : le défi multiculturel. *Revue québécoise de psychologie*, 25(3), 115–130.
- Yuen, H. K. et Yau, M. K. (1999). Cross-cultural awareness and occupational therapy education. *Occupational Therapy International*, 6(1), 24–34. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/oti.86>