

Cahiers de la recherche en éducation

Les compétences à cibler lors d'une formation sur la gestion des demandes d'accommodement

Benoit Côté and Claude Charbonneau

Volume 7, Number 3, 2000

L'interculturalité en milieu culturellement homogène : un défi pour la formation professionnelle

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1016932ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1016932ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Côté, B. & Charbonneau, C. (2000). Les compétences à cibler lors d'une formation sur la gestion des demandes d'accommodement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 483–511. <https://doi.org/10.7202/1016932ar>

Article abstract

This article puts forward a schematic model of the variables and psychological processes that are in play when managers of private firms and public institutions receive requests to accommodate individuals' specific ethnic or religious requirements. This original model is inspired by a theory conceived to guide an intermittent helping relation. Within the process of accommodation, it identifies three sub-processes: self-meaning, self-determination, and self-management. It also pinpoints three sets of relevant variables linked to the perception of imbalance, to motivation, and to attitudes and aptitudes related to openness or closure towards difference. The goal envisaged is to provide a guide to educators who wish to train managers in the process of handling a request for accommodation. For each sub-process and each set of variables, the model identifies useful skills and suggests tools and activities for developing them.



Les compétences à cibler lors d'une formation sur la gestion des demandes d'accommodement

Benoit Côté
Claude Charbonneau
Université de Sherbrooke

Résumé – Cet article présente un modèle schématisant les variables et les processus psychologiques en jeu lorsque des gestionnaires d'entreprises privées ou d'institutions publiques reçoivent certaines demandes d'accommodement, c'est-à-dire des requêtes de personnes voulant que l'on tienne compte de leurs particularités ethniques ou religieuses. Ce modèle original s'inspire d'une théorie conçue pour guider la relation d'aide ponctuelle. Il identifie, dans la démarche d'accommodement, trois processus : l'autosignifiante, l'autodétermination et l'autogestion. Il cerne aussi trois ensembles de variables pertinentes liées à la perception d'un déséquilibre, à la motivation et aux attitudes et aptitudes d'ouverture et de fermeture à la différence. Le but visé est de fournir un guide aux formateurs qui souhaiteraient former des gestionnaires sur le processus de traitement d'une demande d'accommodement. Le modèle identifie ainsi, pour chaque processus et chaque ensemble de variables, les habiletés qui sont utiles de même que des suggestions d'outils ou d'activités servant à les développer.

Introduction

Dans des sociétés caractérisées à la fois par une diversité ethnique et par un souci de préserver les droits et libertés des individus, les gestionnaires des organisations publiques et privées, pour la plupart membres de la culture majoritaire, reçoivent de plus en plus de demandes pour qu'ils tiennent compte des particularités culturelles, notamment ethniques ou religieuses, des personnes avec qui ils sont en lien. De telles demandes proviennent de partenaires, de clients, de bénéficiaires ou d'employés et touchent des éléments aussi variés que la langue de communication, l'adaptation des produits ou services, les règles de fonctionnement et l'aménagement des lieux et des horaires¹ (Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, 1993a et b ; McAndrew, 1995).

La gestion de telles demandes, souvent appelées «demandes d'accommodement²», comporte plusieurs volets. Il y a, d'abord, un volet juridique important : au Canada et au Québec, par exemple, dans le cadre de la jurisprudence relative à l'application des chartes des droits et libertés, on parle de «l'obligation d'accommodement raisonnable» : tout citoyen a droit, moyennant certaines restrictions et dans le respect des lois, de faire valoir ses particularités et toute organisation a l'obligation d'en tenir compte en faisant «des efforts de compromis substantiels», mais sans subir de contraintes excessives (Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, 1993a et b). Il y a, ensuite, un volet organisationnel, relatif aux politiques, aux marges de manœuvre et aux contraintes que l'on retrouve dans un milieu de travail particulier. Il y a, finalement, un volet psychologique : pour une personne, recevoir et donner suite à une demande d'accommodement est un processus de solution de problème ; lorsque les motifs de la demande sont d'ordre culturel, ethnique ou religieux, ce processus pourrait requérir des habiletés particulières. C'est sur ce dernier volet que notre réflexion portera. Nous tenterons d'identifier les variables et les processus psychologiques en jeu dans la gestion d'une demande d'accommodement, pour ensuite dégager les habiletés à développer de même que le contexte de leur développement chez des personnes appelées à gérer ce genre de demandes.

1 À titre d'exemple, un employé demandant un congé pour une fête particulière à sa religion.

2 Nous définissons «demandes d'accommodement» comme suit : toute demande faite par une personne, un regroupement de personnes ou une communauté et adressée à un intervenant, un gestionnaire ou une organisation afin qu'il ou elle adapte ses services, son environnement ou ses règles de fonctionnement pour tenir compte des caractéristiques particulières du ou des demandeurs.

1. La gestion des demandes d'accommodement : vers le choix d'un modèle intégrateur

Tous les gestionnaires ont à répondre à des demandes particulières et, à première vue, on pourrait croire qu'il n'est pas très différent, par exemple, de donner suite à deux demandes de congé, l'une venant d'un employé qui ne trouve pas de services de garde pour son enfant et l'autre, d'un employé dont la culture prévoit que les cérémonies de mariage d'une cousine éloignée dureront plusieurs jours. De fait, certains programmes de formation, destinés à mieux préparer des gestionnaires recevant des demandes d'accommodement, semblent considérer principalement la réponse à ces demandes comme un processus de solution de problème largement dépendant de la maîtrise de connaissances sur les lois et la jurisprudence pertinentes. Par exemple, McAndrew (1995) propose une formation intitulée : « La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire ». En gros, cette formation, s'adressant aux gestionnaires scolaires, explique les normes qui doivent régir les accommodements raisonnables et donne des outils servant à choisir quel type de stratégie adopter selon les circonstances, à s'assurer de la légitimité du problème soulevé et à faire l'analyse de l'acceptabilité des solutions envisagées.

Ce genre de formation aide, sans aucun doute, les gestionnaires à clarifier les aspects légaux des demandes d'accommodement. Cependant, il nous semble que la gestion d'une demande d'accommodement, lorsqu'elle se fonde sur des particularités culturelles et religieuses, a des implications importantes au plan personnel ; elle consiste, certes, en un processus de solution du problème, mais ce dernier dépasse la simple analyse cognitive de données objectives. Le modèle qui décrit ce processus, et qui pourra guider la conception de programmes de formation à l'intention des gestionnaires, doit prendre en compte cette complexité, qui tient à l'influence spécifique de la variable culturelle sur l'expérience psychologique et sur le comportement.

Hofstede (1991) définit la culture comme une programmation mentale collective qui distingue les membres d'un groupe ou d'une catégorie de membres des autres groupes. Par programmation mentale, il entend les schèmes de pensée, de sentiments et d'action appris au cours de la vie. Il lui paraît évident, comme à plusieurs autres auteurs dans le domaine, qu'au-delà des simples us et coutumes, la culture détermine de façon importante, et souvent de façon inconsciente, certaines caractéristiques fondamentales d'une personne, comme ses croyances, ses valeurs, sa vision du monde, sa conception de la personne

ou des relations interpersonnelles (Hofstede, 1991 ; Segall, Dasen, Berry et Poortinga, 1990 ; Triandis, 1988). Il est reconnu que l'appartenance à un groupe ethnique ou culturel influence profondément l'identité des individus (Hogg, Terry et White, 1995 ; Lorenzi-Cioldi et Doise, 1994).

Il n'est donc pas étonnant que les relations interculturelles soient souvent problématiques. Elles sont propices à l'apparition d'incompréhensions de toutes sortes, à la production de comportements inadéquats et à l'expérience d'émotions négatives (Brislin, Cushner, Cherrie et Yong, 1986). Ces relations peuvent même, selon Zaharna (1989), représenter une menace à la stabilité de l'identité personnelle. Loin d'aller de soi, l'établissement et le maintien de relations interculturelles harmonieuses et fructueuses reposerait sur divers savoirs, savoir-être et savoir-faire, selon Bourassa (1997), qui a recensé les écrits abondants sur l'efficacité interculturelle. En plusieurs circonstances et pour plusieurs personnes, cette efficacité interculturelle ne serait acquise ou maximisée qu'à la suite d'activités spécifiques de formation (Bennett, 1986a).

La gestion d'une demande d'accommodement (pour des motifs culturels ou religieux) est certes un processus de résolution de problème, mais qui survient dans le contexte d'une relation interculturelle. Pour faire une synthèse des variables psychologiques en jeu dans ce processus particulier, il convient donc de s'inspirer de modèles assez larges pour en intégrer les dimensions intrapersonnelles et interpersonnelles.

2. Modèle tiré de la psychologie des relations humaines

Notre intention étant d'examiner, sous l'angle individuel, un processus de solution de problème ayant potentiellement des implications personnelles profondes, il nous est apparu particulièrement intéressant de nous référer aux modèles utiles en cas de relation d'aide ponctuelle. On parle de relation d'aide ponctuelle lorsqu'on exerce le rôle d'aidant auprès d'une personne qui, dans un premier temps du moins, ne désire pas travailler sur l'ensemble de sa personnalité, mais cherche à changer une situation spécifique qui constitue une menace à son développement ou lui crée des difficultés de fonctionnement ; l'analogie avec la gestion des demandes d'accommodement nous paraît évidente. Par ailleurs, l'intervention de formation est certainement différente de l'intervention de relation d'aide ; mais les modèles de la personne qui guident les aidants en catégorisant les sources de problèmes et les pistes de solutions

peuvent aussi guider les formateurs, la part étant faite aux différences entre ces rôles professionnels.

Le modèle choisi est celui de St-Arnaud (2001). Ce dernier inclut une conception de l'intervention inspirée du courant de la psychologie des relations humaines et une conception de la personne humaine développée à partir des postulats de l'approche humaniste-existentielle. Nous nous centrerons sur son modèle de la personne. Après avoir décrit ce modèle, nous chercherons à en dégager les principales hypothèses utiles à la compréhension du processus de traitement des demandes d'accommodement.

2.1 Description du modèle de St-Arnaud

Le principal postulat de ce modèle concerne l'existence, chez tout être humain, d'un processus naturel d'actualisation des potentialités de l'organisme ; en certains cas, ce processus peut être entravé par les circonstances, et de l'aide peut être requise pour surmonter des blocages. Une partie de ce processus se fait sans participation consciente active de la personne. St-Arnaud (2001) appelle processus d'autodéveloppement la partie consciente et autogérée de l'actualisation.

L'autodéveloppement implique une alternance continue entre un mouvement d'ouverture, par lequel la personne reçoit inconditionnellement l'information issue de l'environnement et de son propre organisme, et un mouvement de fermeture, par lequel, en se protégeant des excès, elle se donne la possibilité de traiter l'information reçue et d'y donner suite. Cette alternance donne lieu à trois processus en chaîne, soit l'autosignifiante, l'autodétermination et l'autogestion.

L'autosignifiante consiste à recevoir puis à s'approprier l'information en provenance de son organisme et de son environnement, en lui donnant un sens personnel. L'autodétermination se produit lorsque, après avoir considéré différentes options, on procède à des choix personnels. L'autogestion se produit lorsque, après avoir identifié et accrédité ses besoins naturels, on trouve dans l'action les meilleurs moyens de les satisfaire (St-Arnaud, 2001, p. 9).

La fermeture dans le processus d'autosignifiante (s'approprier l'information) conduit à l'ouverture dans le processus d'autodétermination (recevoir

l'information sur les choix possibles); la fermeture dans ce processus (faire un choix personnel) conduit à l'ouverture dans le processus d'autogestion (recevoir l'information sur les actions possibles); la fermeture dans ce processus (faire une action particulière) conduit à une nouvelle ouverture dans le processus d'autosignifiante (recevoir l'information circulant à l'intérieur et à l'extérieur de soi). La chaîne ainsi commencée et appelée à se continuer donnant lieu à une forme d'autorégulation globale.

Chacun des trois processus contribue à l'autodéveloppement, qui survient lorsque la personne s'approprie son expérience (autosignifiante), fait des choix éclairés (autodétermination) et réalise des actions permettant de satisfaire ses besoins naturels (autogestion)³. St-Arnaud (1996) identifie cinq types de besoins naturels. Les besoins de bien-être sont liés à la santé et au plaisir; ils guident l'établissement de relations avec des objets, des personnes ou des événements conduisant à des sensations de plaisir. Les besoins de sécurité concernent l'assurance d'une satisfaction à long terme des besoins de bien-être; il s'agit ici de sécurité matérielle, surtout garantie par l'argent, du moins dans nos sociétés. Les besoins de considération sont liés aux relations interpersonnelles et couvrent une gamme d'expériences particulières liées à l'estime, à l'admiration, à l'amitié, etc. Les besoins de compétence visent la maîtrise de l'environnement par l'action (verbale ou non verbale). Les besoins de cohérence touchent à l'organisation des perceptions que l'on a de soi et de l'environnement.

Selon le modèle de St-Arnaud (2001), trois types de difficultés peuvent donc conduire à une demande d'aide professionnelle: des difficultés à s'approprier son expérience, à faire des choix personnels ou à réaliser les actions requises à la satisfaction de ses besoins. Dans chacun de ces cas, la personne peut avoir besoin d'aide parce qu'elle est submergée par la quantité d'information; par analogie avec les sciences de la complexité et de l'incertitude, St-Arnaud (*Ibid.*) parle alors de chaos ou de désordre, empêchant l'auto-organisation propre à l'autodéveloppement. La personne peut aussi avoir besoin d'aide parce qu'elle dépense trop d'énergie pour résister au chaos et maintenir une apparente stabilité.

3 À la suite de Maslow (1972), St-Arnaud (2001) n'identifie pas satisfaction des besoins à repli sur soi ou égocentrisme; la personne peut satisfaire ses besoins en se tournant vers l'extérieur d'elle-même.

2.2 Principales hypothèses dérivées du modèle de St-Arnaud

L'examen du modèle de St-Arnaud (2001) permet de dégager quatre grandes caractéristiques qui deviendront autant de balises au moment de concevoir un modèle applicable à la gestion des demandes d'accommodement.

2.2.1 *Le déséquilibre*

Une première grande caractéristique concerne le début de la relation d'aide : une personne consulte parce qu'elle est insatisfaite de son fonctionnement (trop de chaos ou trop d'énergie dépensée pour l'éviter). Le processus de changement émerge de l'expérience d'une insatisfaction. En psychologie, plusieurs auteurs ont des points de départ semblables.

Ainsi, dans un sens très large, Piaget (1975) explique qu'un individu acquiert des stratégies pour résoudre des problèmes et qu'il est en équilibre lorsque ses stratégies sont suffisantes dans les situations auxquelles il est confronté. Lorsque cet individu fait face à un problème où ses stratégies ne conduisent à aucune solution valable, il peut se retrouver dans un état de déséquilibre. Cela survient si l'individu devient conscient de l'inefficacité de ses stratégies ; alors, il en cherche de nouvelles. Une fois qu'il les a trouvées et qu'il les a agencées avec les anciennes, il retrouve un état d'équilibre.

Ce mécanisme, que Piaget (1975) nomme «équilibration», colle assez bien au processus de traitement d'une demande d'accommodement. En effet, avant de recevoir une demande d'accommodement, un gestionnaire est généralement dans un état stable ; il poursuit sa gestion quotidienne avec ses stratégies habituelles, efficaces dans l'ensemble des situations intraculturelles. Lorsque surgit une demande d'accommodement impliquant des aspects qu'il ne retrouve pas dans sa propre culture, un déséquilibre peut survenir. Le gestionnaire conscient de l'inefficacité de ses stratégies habituelles de résolution de problèmes peut alors en chercher de nouvelles pour trouver un nouvel équilibre.

Le modèle de changement de Lewin (voir St-Arnaud, 1974) comporte des éléments semblables. Cet auteur présente un modèle de changement en trois phases : le dégel, le mouvement et le regel. Il explique que, par l'apprentissage,

un individu développe des structures dans ses champs perceptuels ⁴. Ces structures ont pour fonction de faciliter l'interaction avec l'environnement. Lorsque ces structures, déjà acquises, s'avèrent insuffisantes pour rendre compte des perceptions de la réalité (St-Arnaud, 1974), l'individu se retrouve à la première phase de changement : le dégel. Selon Lewin, le dégel est la phase qui remet en question les structures déjà acquises. Pour sa part, la phase du mouvement est celle où la transition s'effectue. Enfin, la phase de regel est celle où les données expérientielles nouvellement acquises se réorganisent progressivement dans une structure plus complexe.

Dans le traitement d'une demande d'accommodement, vu sous cet angle, on peut croire que l'individu remet en question ses perceptions et ses façons de faire habituelles, fondées dans sa propre culture, pour entamer un processus de changement qui le mènera à un nouvel état d'équilibre plus complexe, moins limité à une vision monoculturelle de la réalité.

Recevoir une demande d'accommodement à des différences culturelles comporte donc des particularités telles que les stratégies habituelles d'un gestionnaire peuvent bien souvent être difficiles à appliquer. Avant d'en acquérir de nouvelles, il lui faut probablement prendre conscience de ses limites.

2.2.2 La motivation

En faisant de la satisfaction des besoins personnels un élément essentiel de l'autodéveloppement, St-Arnaud (2001) s'inscrit dans le courant des auteurs qui accordent à la motivation intrinsèque une place prépondérante. Des théoriciens, tels que Deci et Ryan (voir Pelletier et Vallerand, 1993) distinguent la motivation intrinsèque, qui prend son origine dans la satisfaction qu'une personne éprouve lors de la pratique d'une activité, de la motivation extrinsèque qui, pour sa part, doit être maintenue par des récompenses contrôlées de l'extérieur (comme une récompense pécuniaire). Ils insistent notamment sur l'importance de la résolution des besoins d'autodétermination et de compétence pour le maintien (ou l'augmentation) de la motivation intrinsèque.

⁴ Le champ perceptuel peut être défini comme étant un ensemble de processus conscients de transformation de l'énergie organismique, c'est-à-dire l'énergie que possède l'être humain et qui le rend capable de produire un comportement (St-Arnaud, 1996).

De nombreuses recherches, toutes résumées par Pelletier et Vallerand (1993), démontrent les effets positifs de la motivation intrinsèque sur le comportement : par comparaison avec un comportement maintenu par une motivation extrinsèque, un comportement soutenu par une motivation intrinsèque procure une plus grande créativité (Amabile, 1979 ; Koestner, Ryan, Bernieri et Holt, 1984), favorise l'apprentissage d'une tâche qui exige des processus cognitifs complexes (Benware et Deci, 1984 ; McGraw et McCullers, 1979), entraîne une performance supérieure ainsi qu'une plus grande persévérance (Deci et Ryan, 1985).

Il semble légitime de généraliser ces données au traitement d'une demande d'accommodement et de prétendre qu'elle sera réalisée dans de meilleures conditions, avec de meilleures chances d'être menée à bon terme, sous l'influence d'une motivation intrinsèque. En relation avec les besoins identifiés par St-Arnaud (1996), il est probable que la démarche d'accommodement, comme geste professionnel posé en milieu de travail par une personne en autorité, implique davantage les besoins de considération, de compétence et de cohérence que les besoins relatifs à la santé ou même à la sécurité. Pour ce qui est du besoin de considération, dans le cas de l'accommodement, il est clair que l'estime, la compassion ou le maintien de relations satisfaisantes et agréables avec certaines personnes peuvent intervenir. En lien avec le besoin de compétence, un gestionnaire à qui l'on fait une demande peut vouloir être accommodant afin de relever le défi de solutionner un problème difficile et pertinent à l'accomplissement de son travail. Quant au besoin de cohérence, il est directement impliqué lorsqu'il faut situer une demande d'accommodement dans une réalité complexe et significative, supportant d'éventuelles décisions.

2.2.3 L'ouverture et la fermeture

Le déroulement du processus d'autodéveloppement, selon St-Arnaud (2001) suppose une alternance d'ouverture et de fermeture. De plus, on peut croire que les raisons qui amènent une personne à demander du soutien résultent soit d'un excès d'ouverture, qui amène un chaos difficile à supporter, soit d'un excès de fermeture qui empêche l'apparition d'un chaos devenu nécessaire. Les relations interculturelles ont souvent été analysées en termes d'ouverture et de fermeture. Bennett (1986), par exemple, suppose que l'établissement de relations interculturelles harmonieuses passe par l'évolution de la personne sur un continuum de stades de développement allant de la fermeture ethnocentrique à l'ouverture ethnorelativiste. En contrepartie, d'autres auteurs, sans

nier les avantages de l'ouverture à la différence ethnoculturelle, ont soutenu qu'elle doit être complétée par certaines formes de fermeture pour éviter l'apparition d'un déséquilibre (Demorgon, 1999). On peut donc supposer que des attitudes et des habiletés d'ouverture et de fermeture viendront influencer la façon dont un gestionnaire peut traiter une demande d'accommodement. Le résultat optimal de la gestion de ces demandes consistera en effet, la plupart du temps, en un compromis intégrant des aspects de fermeture (le non-négociable pour des raisons juridiques, organisationnelles ou personnelles) et d'ouverture (un déplacement à l'intérieur des marges de manœuvre réelles). On peut retrouver un exemple de la façon de chercher des compromis entre l'obligation de s'adapter et les limites (surtout juridiques) de cette adaptation dans le travail de McAndrew (1995).

2.2.4 Les trois processus de l'autodéveloppement

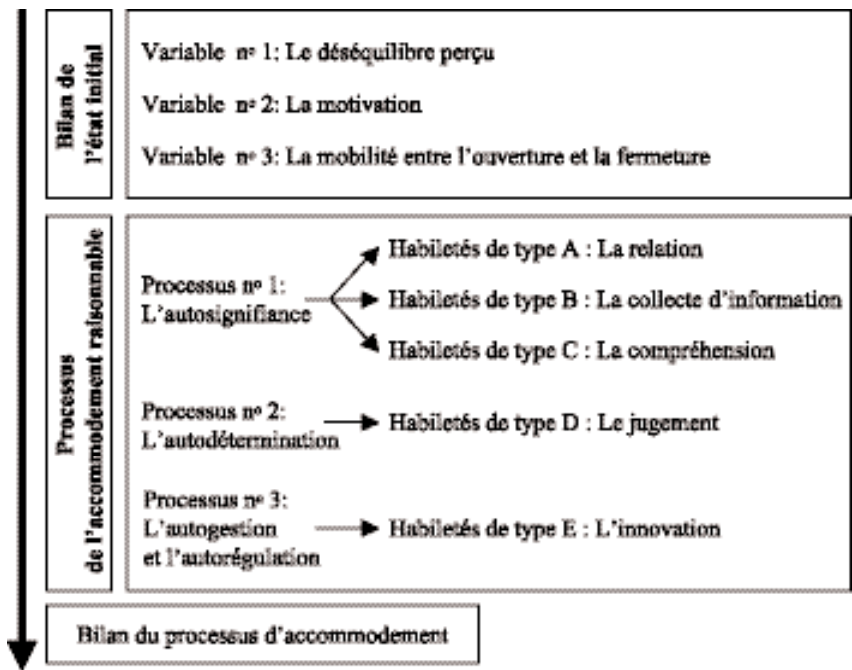
Le modèle de St-Arnaud (2001) distingue trois processus dans l'autodéveloppement, tel que décrits ci-dessus. Comme tout comportement ou ensemble de comportements, la gestion d'une demande d'accommodement est une occasion d'autodéveloppement, occasion pour laquelle il est souvent nécessaire de recevoir du soutien en raison des difficultés inhérentes aux relations interculturelles. Comme telle, cette démarche comporterait trois processus : recueillir de l'information et se l'approprier, examiner les solutions potentielles et faire un choix, inventorier les actions possibles et en réaliser une. À l'occasion de ces processus, la personne peut recevoir de l'information en provenance de l'environnement (externe) et en provenance de son propre organisme (interne). Par exemple, dans le cas de l'accommodement, l'information externe pourrait porter sur le comportement que le gestionnaire observe chez la personne qui lui fait une demande et l'information interne pourrait porter sur sa propre réaction à cette demande. Selon les circonstances, ces processus requerront du soutien dans des proportions variables.

Nous présentons donc les grandes lignes d'un modèle intégrateur de la démarche de gestion d'une demande d'accommodement et des principales variables qui l'influencent. Ce qui caractérise ce modèle, c'est ce qu'il emprunte à la conception de la personne se trouvant dans les écrits de St-Arnaud (1974, 2001). Loin de considérer la démarche d'accommodement comme la résolution d'un problème technique, il la considère comme un processus de solution d'un problème personnel, mettant en cause des habiletés et des besoins variés.

3. Points majeurs du modèle

L’objectif de cette section est d’examiner plus en détail les variables qui influencent la gestion d’une demande d’accommodement, puis les processus que cette dernière implique. La structure du modèle est illustrée dans le tableau 1. Cette section présente une introduction générale au modèle, la description des situations de départ possibles, les trois catégories de variables pouvant avoir une influence sur les processus ou sur la formation, une introduction des processus en jeu dans le traitement d’une demande d’accommodement et, enfin, la présentation des trois processus comme tel. Les trois catégories de variables et les trois processus seront regardés sous trois angles : l’explicitation des bases théoriques, les implications pratiques pour un formateur et des exemples de choix de stratégies pouvant être utilisées dans le cadre d’une formation visant à aider des gestionnaires à réaliser le traitement adéquat de demandes d’accommodement.

Tableau 1
Modèle d’une démarche d’accommodement : variables et processus



Avant d'aller plus loin, il est important de clarifier quelques points. Tout d'abord, le modèle présenté dans les pages suivantes ne remplace en rien les opérations préalables à la réalisation d'une formation. Il ne constitue pas, par exemple, un substitut au processus de consultation inhérent à toute démarche d'intervention professionnelle et qui inclut diverses opérations lors de l'entrée, du contrat, de l'orientation et de la planification (Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, 1996). Il ne remplace pas non plus les activités préparatoires à la construction d'un devis de formation, telles que l'analyse des besoins, l'identification du profil des participants et la détermination des objectifs généraux (Fernandez, 1988).

Le modèle n'a donc pas pour objectif de remplacer l'autonomie professionnelle du formateur. Il faut considérer les questions qu'il inclut comme des guides ou des pistes de réflexion plutôt que comme une procédure ou des normes à respecter. Loin de suggérer un devis de formation déjà construit, il se veut un guide pour un formateur, notamment au sujet des choix à faire quant aux objectifs à cibler, lors de la construction de son devis.

Afin de faciliter la compréhension du modèle présenté ici, le tableau 2 présente une synthèse des éléments à considérer dans l'organisation d'une formation sur la gestion des demandes d'accommodement. Concernant les six parties centrales du modèle, le tableau se veut une référence tout au long de cette deuxième partie pour donner une vision globale du modèle et de ses implications pour un formateur.

Dans le tableau 2, comme dans le texte, des exemples d'activités sont brièvement introduits. Ces activités ne sont pas décrites dans le détail et ne constituent pas une liste exhaustive des possibilités à la portée du formateur. Le but de ces exemples est d'illustrer la façon dont le modèle peut orienter la construction d'un devis de formation.

Tableau 2

Éléments à considérer dans l'organisation d'une formation sur la gestion des demandes d'accommodement

Variables initiales	Questions	Réponses	Implications
1 Variable n° 1 : Le déséquilibre perçu	Les participants perçoivent-ils un déséquilibre lorsqu'ils reçoivent une demande d'accommodement d'origine culturelle ?	Non	Le formateur doit préalablement à une formation, s'assurer de la présence d'un besoin de formation et de sa perception par les futurs participants.
2 Variable n° 2 : La motivation	De quelle nature est la motivation qu'ont les participants à suivre une formation sur les accommodements raisonnables ?	Oui	Le formateur peut passer à l'évaluation de la deuxième variable.
3 Variable n° 3 : La mobilité entre l'ouverture et la fermeture	Quel est le niveau de préparation des futurs participants pour ce type de formation ?	Éventuelle	Le formateur peut donner une séance d'information sur les normes juridiques des accommodements, il peut faire des activités préalables à une formation afin de faire émerger une motivation intrinsèque.
		Intrinsèque	Le formateur peut passer à l'évaluation de la troisième variable.
		Faible	Le formateur peut soit faire des activités de sensibilisation « inter-culturelle » avant de donner une formation ou bien ajouter un volet préalable à une formation sur les accommodements.
		Suffisant	Le formateur peut donner une formation sur les accommodements.
Processus	Habiletés	Exemples de cible	Exemples d'activités
1 Processus n° 1 : L'auto-signification	1.1 Le formateur juge que les participants devaient développer des compétences de type A : la relation. 1.2 Le formateur juge que les participants devaient développer des compétences de type B : la collecte d'information. 1.3 Le formateur juge que les participants devaient développer des compétences de type C : la compréhension.	- La coopération - L'empathie culturelle - Les connaissances « culture générale »	- Jeux de rôles - « Barnaga Barnaga » - « Culture General Assimilator »
2 Processus n° 2 : L'autodétermination	Le formateur juge que les participants devaient développer des compétences de type D : le jugement.	- Le jugement	- Discussion sur les valeurs - Présentation d'outils de bilan - Études de cas
3 Processus n° 3 : L'autogestion et l'autorégulation	3.1 Le formateur juge que les participants devaient développer des compétences de type E : l'innovation. 3.2 Le formateur juge que les participants ont besoin de s'approprier le processus d'autorégulation.	- La créativité - La négociation - L'évaluation	- « Brainstorming » - Jeux de rôle - Présentation d'outils de bilan - Code de couleur

Le tableau 1 montre bien que le modèle comprend un bilan de l'état initial portant sur trois variables, une démarche d'accommodement comprenant trois processus et un bilan final. Tout d'abord, le gestionnaire est dans un état initial stable ou instable. Cet état initial peut être évalué par un formateur selon trois variables : « la perception du déséquilibre », « la nature de la motivation » et « la mobilité entre l'ouverture et la fermeture ». Viennent, ensuite, les trois processus de traitement d'une demande d'accommodement, c'est-à-dire « l'auto-signifiante », « l'autodétermination » et « l'autogestion », où se trouve le cheminement par lequel doit passer un gestionnaire pour répondre à une demande d'accommodement et les habiletés qu'il semble important de développer aux différents moments de ce cheminement. Enfin, idéalement, lors du bilan final, le gestionnaire a réussi à répondre, de façon satisfaisante pour lui et pour le demandeur, à la demande d'accommodement raisonnable qui lui était adressée.

3.1 État initial

L'état initial représente l'état dans lequel se trouve le gestionnaire avant de recevoir une demande d'accommodement et correspond à l'efficacité qu'il présente dans sa gestion quotidienne. Dans la situation optimale, vue sous l'angle d'une formation à venir concernant la gestion des demandes d'accommodement, il s'agit d'un état de déséquilibre causé uniquement par ces demandes : les autres aspects de la gestion au quotidien s'effectuent de façon efficace, le gestionnaire et, selon les cas, les personnes sous son autorité réussissant à remplir la plus grande partie de leur mandat adéquatement. Cette situation est optimale, car, selon les théories de l'équilibration de Piaget (1975), on peut penser que le gestionnaire verra alors dans la formation l'occasion de recréer un nouvel équilibre.

Cependant, il est possible que le gestionnaire soit dans un état de déséquilibre avant même de recevoir une demande d'accommodement. Il se peut que, pour de nombreuses raisons (incompétences ou conditions inadéquates de réalisation du mandat), ce dernier soit débordé par la gestion quotidienne de son organisation. La demande d'accommodement constitue alors une source de déséquilibre parmi d'autres et la résultante des forces en présence peut très bien conduire à voir la formation interculturelle comme très secondaire ou même inutile.

Un bon diagnostic de l'état initial et des forces qui s'y manifestent est donc nécessaire. Il permet au formateur d'anticiper les résistances éventuelles et pourrait même le conduire à suggérer de ne pas procéder à la formation à ce moment précis. Le formateur peut plus précisément évaluer l'état initial des futurs participants selon trois variables.

3.2 Première variable : la perception du déséquilibre

Le tableau 1 montre qu'il est possible d'identifier trois séries de variables à examiner préalablement à l'amorce d'une formation sur le processus de traitement d'une demande d'accommodement raisonnable. La première consiste à voir s'il y a ou non perception d'un déséquilibre. Cette démarche s'inspire de la théorie de « l'équilibration » de Piaget (1975) et du modèle de changement de Lewin (voir St-Arnaud, 1974) présentés précédemment. Pour Piaget, la recherche de nouvelles stratégies commence non pas lorsque les anciennes stratégies sont inefficaces, mais lorsque leur inefficacité est perçue, créant alors un déséquilibre.

Il peut sembler paradoxal qu'un formateur reçoive une demande de formation sans que les futurs participants aient d'abord pris conscience de leurs limites. Cependant, il arrive régulièrement, en milieu organisationnel, que ce ne soient pas les futurs participants qui demandent une formation, mais bien une tierce personne, par exemple un supérieur hiérarchique (Charbonneau, Chiasson et Proulx, 1999).

Cela implique qu'un formateur doit vérifier, durant l'étude de besoins effectuée auprès des gestionnaires, s'il y a, d'une part, un réel besoin de formation et si, d'autre part, ce besoin est perçu. D'où la question « Les participants perçoivent-ils un déséquilibre lorsqu'ils reçoivent une demande d'accommodement d'origine culturelle ? » (tableau 2).

Il peut y avoir deux raisons pour qu'à ce stade, le déséquilibre ne soit pas perçu. Premièrement, il est possible que des gestionnaires aient déjà les habiletés nécessaires pour répondre à des demandes d'accommodement pour des raisons culturelles et, donc, qu'ils traitent spontanément ces demandes de façon adéquate. Dans ce cas, la personne ayant sollicité le formateur aurait fait un mauvais diagnostic et la formation serait inutile.

Deuxièmement, et cela constitue la situation la plus difficile, les gestionnaires peuvent ne pas être encore suffisamment conscients de l'inefficacité de leurs stratégies. Dans ce cas, il est probable qu'on observe des résistances à la formation. Selon les théories de Piaget (1975) et de St-Arnaud (2001), il serait inefficace d'entreprendre une formation en ignorant cette réalité. L'intervenant pourrait alors envisager une autre stratégie d'intervention que la formation et, par exemple, proposer à l'organisation des activités de sensibilisation interculturelle. Ces activités de sensibilisation n'auraient pas pour objectifs de développer des connaissances ou des habiletés liées spécifiquement à la gestion des demandes d'accommodement, mais plutôt de faire prendre conscience aux futurs participants des différences avec lesquelles ils sont en contact au travail. Par exemple, l'intervenant pourrait proposer des dîners interculturels où, à tour de rôle, des invités viendraient présenter des aspects de leur culture, leur trajet migratoire, des difficultés propres au statut d'immigrant, etc. Ou encore, l'intervenant pourrait quand même s'en tenir à la stratégie de la formation, mais en commençant celle-ci par des activités destinées à favoriser la perception d'un déséquilibre : un exemple d'activité consisterait en la présentation de cas de demandes d'accommodements auxquelles d'autres gestionnaires ont été obligés de donner suite, souvent de façon surprenante (Conseil des communautés culturelles, 1993a et b).

3.3 Deuxième variable : la nature de la motivation

Une fois qu'il y a perception d'un déséquilibre, d'une force poussant à agir et donc une motivation, il reste à vérifier la nature de cette motivation. Comme le veulent les théories et les résultats de recherche présentés précédemment, la motivation intrinsèque a des avantages sur la motivation extrinsèque, notamment lors du processus de traitement d'une demande d'accommodement. S'il répond à des besoins personnels d'autodétermination ou, plus spécifiquement, à des besoins de compétence, de cohérence et de considération (Deci et Ryan, dans Pelletier et Vallerand, 1993 ; St-Arnaud, 1996), un gestionnaire montre davantage de chance d'investir de l'énergie durant la formation, de se sentir « gagnant » lorsqu'il s'accommode et de s'actualiser dans cette démarche. S'il ne fait que répondre à une pression extérieure, la qualité de son engagement dans la formation et dans un éventuel processus de traitement d'une demande d'accommodement risque de s'en ressentir négativement : étant donné que pour s'accommoder réellement, il faut « des efforts de compromis substantiels », la motivation extrinsèque risque d'être insuffisante pour amener un

gestionnaire à s'accommoder à un nombre toujours grandissant de demandes d'accommodement complexes, variées et imprévisibles.

Par conséquent, dans l'étude des besoins, le formateur doit se poser la question : « De quelle nature est la motivation qu'ont les participants à suivre une formation sur les accommodements raisonnables ? » (tableau 2).

Si la motivation apparaît uniquement extrinsèque, donc si les accommodements à réaliser sont seulement perçus comme le fruit d'obligations (organisationnelles ou légales), il semblerait préférable de ne pas utiliser aveuglément la formation comme moyen d'intervention. D'autres moyens, comme le *coaching* (Lescarbeau, 1992), pourraient mieux convenir. Mais si on décide d'utiliser la formation, il sera préférable, dans la mesure du possible, de favoriser l'émergence d'une motivation intrinsèque. En certaines circonstances, liées au contexte organisationnel ou aux contraintes imposées à la durée ou au contenu de la formation elle-même, il sera impossible de dépasser la motivation extrinsèque et la formation pourra prendre l'allure, par exemple, de séances d'information sur les aspects normatifs des accommodements. Mais si le contexte le permet, l'intervenant doit tenter de susciter l'émergence des besoins personnels et prévoir des activités : des activités de sensibilisation interculturelle ou des discussions de cas entre gestionnaires pourraient susciter chez ces derniers une prise de conscience de liens entre la démarche d'accommodement et les sentiments de compétence, de considération ou de cohérence.

3.4 Troisième variable : la mobilité entre l'ouverture et la fermeture

Même si l'examen des deux premières séries de variables conduit à la conclusion qu'il y a un déséquilibre perçu et que la motivation à chercher un nouvel équilibre est adéquate, il reste une dernière question : « Quel est le niveau de préparation des futurs participants pour ce type de formation ? » (tableau 2). Cette question sert aussi à ne pas sauter d'étapes au moment de commencer une formation sur l'accommodement raisonnable.

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que, pour être efficace dans les relations interculturelles, certaines attitudes et aptitudes de base sont requises. Plusieurs d'entre elles sont directement en lien avec l'ouverture (à la différence ou à la diversité, ici) : la tolérance à l'ambiguïté (Cui et Awa, 1992 ; Cui et Van Den Berg, 1991 ; Ruben, 1989), la patience (Cui et Awa, 1992 ;

Cui et Van Den Berg, 1991), l'ouverture d'esprit (Hannigan, 1990), la courtoisie (Cui et Awa, 1992), le respect (Cui et Awa, 1992 ; Cui et Van Den Berg, 1991), la flexibilité (Cui et Awa, 1992 ; Cui et Van Den Berg, 1991), la capacité de gérer le stress (Abe et Wiseman, 1983, dans Hannigan, 1990 ; Hammer, Gudykunst et Wiseman 1978, dans Hannigan, 1990), le faible ethnocentrisme (Bennett, 1986).

Les attitudes et aptitudes prédisposant à la fermeture sont, bien entendu, moins souvent explorées, probablement à cause de la perception souvent négative qu'on peut avoir de ce processus. Mais ici, il faut entendre par fermeture une capacité à ne pas verser dans un relativisme radical (Ouellet, 1994) justifiant l'acceptation de n'importe quelle demande au nom d'un refus de juger ou de comparer les cultures entre elles. En ce sens, la fermeture doit ici être considérée dans son sens positif : savoir comprendre et affirmer ses limites personnelles, organisationnelles, sociales ou juridiques. Dans ce sens, les publications écrites font état de quelques attitudes et habiletés utiles : la confiance en soi (Brislin, 1981 et Kealey, 1996, dans Bourassa, 1997), les compétences de gestion (Cui et Awa, 1992 ; Ruben, 1989).

Il est peu réaliste de croire qu'un formateur puisse développer ces diverses attitudes ou aptitudes lors d'une formation de courte durée. Par exemple, il serait utopique de tenter de développer « la tolérance à l'ambiguïté » ou « la confiance en soi » des gestionnaires lors d'une formation sur la gestion des demandes d'accommodement. Il faut donc s'adapter au fait que tous les participants n'arrivent pas avec la même expérience ni les mêmes dispositions.

Concrètement, il peut être difficile pour un formateur d'évaluer le niveau d'aptitude et la nature des attitudes de base des participants sans pour autant se lancer dans une évaluation longue et rigoureuse. Le formateur devra cependant rester attentif, lors de son étude de besoins et tout au long des sessions de formation, particulièrement aux attitudes les plus sollicitées en cas de demandes d'accommodement : patience, respect, faible ethnocentrisme, par exemple. S'il note une absence majeure de l'une de ces attitudes de base, il doit en tenir compte. Il pourrait, par exemple, ajouter un volet à sa formation, ciblant de façon réaliste quelques bases, ou alors négocier la possibilité d'offrir préalablement à la formation des activités permettant de développer ces bases lors de quelques séances étalées sur quelques mois. Par exemple, Bennett (1986) propose d'ailleurs plusieurs types d'activités pour favoriser l'ouverture à la diversité.

4. Processus d'autosignifiante, d'autodétermination et d'autogestion

Si l'analyse des conditions de départ et des variables en jeu l'indique, on peut cibler une formation axée sur les processus de traitement d'une demande d'accommodement proprement dits. Comme le montre le tableau 1, il s'agit des processus d'autosignifiante, d'autodétermination et d'autogestion. Il y a des habiletés utiles à la réalisation de chacun. Ce qui est présenté ici de façon linéaire pour en faciliter la compréhension tout en respectant une certaine logique : il semble préférable de développer des habiletés utiles au processus d'autosignifiante avant de développer celles qui servent à l'autodétermination, par exemple. Cependant, dans la réalité, ces processus ne suivent pas forcément une séquence linéaire (St-Arnaud, 2001).

Dans les écrits en psychologie interculturelle, il est possible de recenser une grande quantité d'habiletés reconnues comme nécessaires à des relations interculturelles efficaces. On ne retrouve cependant pas une organisation de ces habiletés en fonction des particularités de la gestion des demandes d'accommodement. Le modèle présenté dans les tableaux 1 et 2 a précisément été construit de façon à organiser les habiletés « interculturelles » en fonction des étapes des trois processus retenus. Selon cette organisation, la réalisation de chacun de ces processus est favorisée par certaines habiletés.

Nous avons choisi de subdiviser les habiletés nécessaires au traitement d'une demande d'accommodement en cinq grands types (tableau 1) soit : A) la relation ; B) la collecte d'information ; C) la compréhension de l'information recueillie ; D) le jugement ; E) l'innovation.

L'objectif de cette présentation n'est pas de débattre de la pertinence des habiletés retrouvées dans les écrits ni de les décrire minutieusement. Il consiste plutôt à organiser ces habiletés de façon cohérente avec le modèle choisi, afin, d'une part, d'en faciliter une vue d'ensemble et, d'autre part, de permettre d'organiser une formation suivant une catégorisation logique des habiletés à cibler. Cette catégorisation pourra servir de point de repère à un formateur et à éviter la création d'un devis de formation qui « oublierait des aspects importants ». Une formation sur la gestion des demandes d'accommodement devrait, en théorie, couvrir toutes les habiletés correspondant à chaque processus. En pratique, c'est la responsabilité du formateur, à la suite de son analyse de besoins, d'évaluer sur quelles habiletés faire porter ses efforts et d'organiser la formation en conséquence. À ce sujet, nous présentons ici un éventail de

possibilités. Quelques exemples d'activités illustrent comment on pourrait tenter de développer certaines habiletés chez des participants.

4.1 L'autosignifiante

Le processus d'autosignifiante permet au gestionnaire de recueillir et de s'approprier toute l'information nécessaire pour pouvoir éventuellement choisir de façon éclairée une stratégie d'accommodement. La collecte d'information se fait à l'extérieur (par exemple, s'informer sur la signification que donne une personne au geste qu'elle vient de poser) et à l'intérieur de lui (par exemple, comment il interprète ce geste et y réagit). Trois des cinq types d'habiletés identifiés plus haut s'appliquent ici.

Le type A regroupe des habiletés permettant l'établissement d'un contact avec le demandeur pour favoriser ainsi l'échange d'information puis la collaboration à une recherche de solution. Le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (1993b) spécifie, par exemple, que chacune des parties a une responsabilité face à l'accommodement raisonnable et qu'elles doivent s'associer pour chercher des solutions acceptables pour les deux parties.

Dans les écrits, il est possible de retrouver plusieurs exemples d'habiletés de ce type : l'intérêt pour la personne (Bourassa, 1997), la capacité d'établir et de maintenir une relation (Cui et Van Den Berg, 1991 ; Gudykunst et Kim, 1992, dans Bourassa, 1997 ; Ruben, 1989), la gestion des interactions (Cui et Awa, 1992), la capacité de créer un contact (Cohen-Emérique, 1993 et Roy, 1991, dans Bourassa, 1997), celle d'établir une coopération (Ruben, 1989 ; St-Arnaud, 1995), les habiletés de communication (Cui et Awa, 1992 ; Hammer, Gudykunst et Wiseman, 1978, dans Hannigan, 1990), les habiletés de communication non verbale (Benson, 1978, dans Hannigan, 1990 ; Brislin, 1981, dans Bourassa, 1997), les habiletés interpersonnelles (Cui et Awa, 1992).

Les habiletés de type B servent, comme leur nom l'indique, à procurer le plus d'information possible au gestionnaire. Information obtenue de plusieurs façons : le gestionnaire peut poser des questions à la personne qui lui fait une demande, il peut s'informer auprès d'un « spécialiste » de la culture du demandeur, il peut prendre le temps de réfléchir et de faire le point sur ses impressions, etc. Les habiletés nécessaires répertoriées dans les écrits sont ici : l'empathie culturelle (Cui et Awa, 1992 ; Cui et Van Den Berg, 1991), la cen-

tration (Gendlin, 1984), la conscience de soi (Paige, 1986, dans Bourassa, 1997), les habiletés de perception (Black *et al.*, 1991, dans Harrison, Chadwick et Scales, 1996).

Les habiletés de type C amènent une personne à interpréter adéquatement, surtout sur le plan cognitif, l'information préalablement recueillie. Il est possible de retrouver dans les écrits la mention d'habiletés telles que : les connaissances sur les cultures en général ou sur des cultures spécifiques (Imahori et Lanigan, 1989, dans Bourassa, 1997), la complexité cognitive (Dodd, 1987, dans Bourassa 1997), la flexibilité dans les catégorisations (Detweiler, 1978, dans Hannigan, 1990), la connaissance des normes légales (Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, 1993b).

Cibler des habiletés relationnelles (type A) dans une formation interculturelle comporte des particularités. Ainsi, on peut livrer certaines informations sur les différences, d'une culture à l'autre, dans les codes ou les styles de communication (Proulx, 1996), de même que sur les variantes dans les différents aspects du langage, notamment non verbal (Keating, 1994). On peut aussi éventuellement permettre aux participants de s'exercer, à l'aide de jeux de rôles, par exemple, à entrer en contact avec des personnes d'autres cultures.

Il y aurait vraisemblablement plusieurs façons de développer, au cours d'une formation, les habiletés à recueillir des informations pertinentes dans des situations impliquant des gens d'autres cultures (type B). Certaines pourraient viser une sensibilité accrue à des aspects subtils des différences culturelles : des différences de valeurs, de vision du monde, du temps ou de l'espace, par exemple, passent souvent inaperçues ; y être sensibilisé, soit par des séances d'informations, soit par des discussions de cas, peut aider à mieux concevoir les enjeux des rencontres interculturelles (Triandis, 1988). Un formateur peut, également, amener ses participants à développer leur habileté d'empathie culturelle en leur faisant expérimenter, par exemple, ce que vit une personne isolée dans un environnement peu familier dont elle connaît mal les règles, comme c'est souvent le cas des personnes immigrantes. Certains jeux de simulation, comme le jeu *Barnga Barnga* (Thiagarajan et Fleinwachs, 1990), ont précisément cet objectif.

Enfin, un formateur peut aider les participants à mieux comprendre les différences culturelles (type C). Il peut, par exemple, cibler le développement de connaissances générales sur les cultures. À cet effet, il peut utiliser des

outils comme le *Culture General Assimilator* de Brislin et ses collaborateurs (1986). Cet outil de formation rassemble des mises en situation (écrites) où le participant doit apprendre que sa façon habituelle d'expliquer les comportements des gens de sa culture s'applique souvent mal à ceux de personnes d'autres cultures.

Pour transmettre des informations spécifiques sur des cultures particulières, le formateur peut par ailleurs inviter des experts ou des membres de ces cultures à des rencontres d'échanges avec les participants. Il peut aussi inviter un juriste pour les informer sur les aspects des chartes des droits et libertés et sur la jurisprudence au sujet des accommodements.

4.2 L'autodétermination

Une fois que le gestionnaire détient les informations dont il a besoin, il doit choisir entre trois trajectoires globales : 1) il accepte intégralement la demande ; 2) conjointement avec le demandeur, il cherche une entente, un compromis ; 3) il refuse la demande et peut alors aider le demandeur à se rallier à ses normes ou pratiques. Parfois, mais pas toujours, la loi ou la jurisprudence imposent l'une de ces trajectoires.

À cette étape, le gestionnaire doit donc juger et choisir. À l'aide de l'information recueillie à l'étape précédente, il doit évaluer si la demande est justifiée et décider quelle trajectoire suivre. Il a alors la responsabilité de tenir compte des normes de la société et de son organisation, des besoins du demandeur et de ses propres besoins (ou limites) personnels et professionnels.

Il est préférable que le gestionnaire ait développé des habiletés de type C avant d'arriver à cette étape : bien comprendre toutes les variables en jeu facilite la décision. Concernant la responsabilité de choisir proprement dite, on trouve dans les écrits des habiletés de type D, en lien avec le jugement. Ce sont, entre autres, l'autonomie (Kealy et Meyers, 1987, dans Bourassa 1997 ; St-Arnaud, 1995) et le niveau élevé de développement du jugement moral (Glover, 1994). Un gestionnaire, à ce moment, peut effectivement se retrouver seul pour juger la situation.

Il est fort probable qu'un formateur décide de cibler des habiletés de ce type, car le processus d'autodétermination est particulièrement difficile dans

le traitement d'une demande d'accommodement. Voici trois exemples de possibilités qui s'offrent alors au formateur. Tout d'abord, il peut stimuler une réflexion chez les participants au sujet de l'équité sociale ou de l'idéal social quant aux droits et libertés. Un formateur pourrait, par exemple, inviter les participants à discuter sur l'importance qu'ils accordent à la Charte québécoise des droits et libertés de la personne et sur leur compréhension des idéaux sociaux derrière ces normes juridiques. Dans ce genre d'exercice, le gestionnaire peut faire le point sur ce qu'il désire promouvoir comme valeurs dans les décisions qu'il prendra à propos des accommodements à faire et vérifier si cela est cohérent avec les valeurs promues par la société québécoise.

Ensuite, le formateur peut présenter aux participants des outils permettant d'évaluer la demande d'accommodement et la trajectoire à adopter, outils proposés par des formateurs comme McAndrew (1995) ou Côté (1999). Ces outils suggèrent des questions de ce genre : « Ai-je toute l'information pour comprendre la situation et prendre une décision ? », « Y a-t-il une loi ou règlement qui m'oblige à m'adapter ? », « Est-ce moi qui peux prendre la décision finale ? » (Côté, p. 38).

Finalement, afin d'exercer les habiletés requises, le formateur peut présenter des cas de demandes d'accommodement et faire discuter les participants à propos des décisions qui leur semblent les meilleures dans tel ou tel cas (Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, 1993a et b ; McAndrew, 1995).

4.3 L'autogestion

Enfin, le dernier processus impliqué dans le traitement d'une demande d'accommodement concerne l'action. À ce moment, le gestionnaire doit trouver un moyen correspondant à la trajectoire qu'il a choisie et mettre ce moyen en place. En plus des habiletés qu'il possède déjà, comme ses habiletés de gestion, il y a un nouveau type d'habileté utile sur ce plan : l'innovation (type E).

Souvent, dans le domaine des relations interculturelles, il n'y a pas de précédent identique. Comme on ne peut pas trouver de réponses déjà toutes faites aux demandes que l'on reçoit, il faut innover. Cui et Awa (1992) soulignent d'ailleurs l'importance de la créativité et des habiletés de résolution de problèmes dans l'efficacité interculturelle. Évidemment, des habiletés de négociation s'avèrent aussi utiles pour trouver une solution nouvelle et acceptable pour tous.

De plus, à l'occasion de ce processus, le gestionnaire doit s'assurer que le moyen mis en place répondra vraiment aux besoins des deux parties. Pour cela, il devra poursuivre la chaîne des processus, c'est-à-dire rester à l'affût de nouvelles informations. St-Arnaud (2001), parle alors d'autorégulation et en explique l'importance dans l'efficacité d'une action. Selon cet auteur, si une personne se rend compte qu'elle ne peut atteindre le but visé, elle doit, soit changer de stratégie et de moyen pour atteindre ce but, soit modifier le but lui-même.

Plusieurs activités peuvent être utilisées par un formateur voulant cibler des habiletés de type E. Ainsi, pour développer la créativité, il peut proposer des exemples de demandes d'accommodement raisonnable et inviter les participants à faire une activité de remue-méninges (*brainstorming*) pour trouver des solutions possibles. Il peut également faire développer des habiletés de négociation par l'intermédiaire de « jeux de rôles », où les participants jouent le rôle du gestionnaire ou celui du demandeur. Enfin, il peut utiliser des outils tels que celui présenté par McAndrew (1995) qui fournit une liste de questions pour évaluer si la solution trouvée est « raisonnable ».

Il peut également, s'il le juge utile, présenter des activités permettant aux participants de s'approprier une démarche d'autorégulation. Il y a, par exemple, des outils pour évaluer, dans le feu de l'action, l'efficacité des moyens qu'on utilise. Un de ces outils est celui que St-Arnaud (1995) nomme « le code de couleurs ». C'est un outil de centration où le gestionnaire évalue, par exemple, si la réaction du demandeur à ses propositions lui procure une sensation agréable ou désagréable. Un code rouge signifie que le demandeur réagit à l'opposé de ce que le gestionnaire voulait; un code jaune indique que l'effet visé n'est pas produit, mais qu'il est possible de progresser dans ce sens; et, enfin, un code vert signale que l'effet visé s'est produit.

5. Bilan du processus d'accommodement

Le dernier point du processus de traitement d'une demande d'accommodement raisonnable, celui qui témoigne de la finalité du processus, est le bilan fait par le gestionnaire de l'efficacité du processus d'accommodement qu'il a accompli (tableau 1). Idéalement, à ce moment, le gestionnaire et le demandeur devraient se sentir satisfaits de la solution mise en place afin de répondre à la demande d'accommodement. Cependant, malgré les efforts et

l'autorégulation déployés, il se peut que le processus de traitement se termine par un échec, c'est-à-dire que les parties en cause n'arrivent pas à une entente et soient obligées de faire appel au système juridique pour trancher le litige.

Conclusion

Le modèle présenté dans cet article a pour but de guider un intervenant qui désirerait former des gestionnaires exposés à des demandes d'accommodement raisonnable. Ce modèle présente trois variables décrivant l'état initial des futurs participants et trois processus en cours lors du traitement d'une demande d'accommodement. Le formateur peut utiliser ces six pistes pour évaluer les besoins de formation et orienter cette dernière.

Le modèle présenté dans cet article est basé sur une expérience pratique limitée et n'a pas été validé par la recherche. Son objectif est de stimuler la réflexion et de fournir un cadre théorique rigoureux, cohérent et accessible aux praticiens.

Trois aspects en particulier demanderaient à être enrichis par d'autres réflexions, des observations ou des recherches. Premièrement, sur le plan de la motivation, on pourrait s'attarder à trouver et à opérationnaliser des façons d'amener des gestionnaires à passer progressivement d'une motivation extrinsèque à une motivation intrinsèque. Deuxièmement, le modèle pourrait expliquer davantage comment utiliser, dans un devis de formation, l'information recueillie sur les besoins des gestionnaires. Par exemple, il pourrait expliquer comment aider les gestionnaires à tenir compte de chacun de leurs besoins tout au long du processus de traitement d'une demande d'accommodement. Troisièmement, l'examen du déroulement du processus d'autogestion pourrait être enrichi par une réflexion sur les habiletés nécessaires à l'établissement d'un partenariat ou d'une «synergie», afin de mettre en évidence que l'association entre le gestionnaire et le demandeur pourrait augmenter à la fois la quantité de solutions trouvées par les deux parties et la satisfaction de chacune d'elles par rapport à la solution retenue.

Références

- AMABILE, M.T. (1979).
Effects of external evaluations on artistic creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 221-233.
- BENNETT, J.M. (1986a).
Modes of cross-cultural training: Conceptualizing cross-cultural training as education. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 117-134.
- BENNETT, M.J. (1986b).
A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196.
- BENWARE, C. et DECI, E.L. (1984).
The quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755-766.
- BOURASSA, F. (1997).
Compétences interculturelles : un modèle intégrateur inspiré de la psychologie des relations humaines. *Interactions*, 1(1), 59-76.
- BRISLIN, R., CUSHNER, K., CHERRIE, C. et YONG, M. (1986).
Intercultural interactions : A practical guide (1^{re} édition) Beverly Hills [CA] : Sage.
- CHARBONNEAU, C., CHIASSON, N. et PROULX, J. (1999).
La formation interculturelle au Québec (1986-1996) : Évaluation des programmes et sessions de formation. Document de travail. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Département de psychologie.
- CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1993a).
Gérer la diversité dans un Québec francophone, démocratique et pluraliste : Principes de fond et de procédure pour guider la recherche d'accommodements raisonnables. Avis présenté à la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration. Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1993b).
La gestion de normes par les organisations dans le contexte pluraliste de la société québécoise : Principes de fond et de procédure pour guider la recherche d'accommodements raisonnables. Avis présenté à la ministre des Communautés culturelles et de l'Immigration. Québec : Gouvernement du Québec.
- CÔTÉ, B. (1999).
L'approche-clientèle dans un contexte interculturel : Adaptation pour les auxiliaires familiales et les techniciennes en éducation spécialisée. Document de travail. Montréal : Régie régionale de la Santé et des Services sociaux de Montréal-Centre.
- CUI, G. et AWA, N. (1992).
Measuring intercultural effectiveness: An integrative approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 311-328.
- CUI, G. et VAN DEN BERG, S. (1991).
Testing the construct validity of intercultural effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 227-241.

DECI, E.L. et RYAN, R.M. (1985).

The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

DEMORGON, J. (1999).

Les difficultés de l'échange. In J. Demorgon et E.M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation* (p. 183-194). Paris: Retz.

FERNANDEZ, J. (1988).

Réussir une activité de formation. Montréal: Les Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

GENDLIN, E.T. (1984).

Focusing: Au centre de soi. Montréal: Le Jour.

GLOVER, R.J. (1994).

Using moral and epistemological reasoning as predictors of prejudice. *Journal of Social Psychology*, 134, 633-640.

HANNIGAN, T. (1990).

Traits, attitudes, and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training: A review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 89-111.

HARRISON, J.K., CHADWICK, M. et SCALES, M. (1996).

The relationship between cross-cultural adjustment and personality variables of self-efficacy and self-monitoring. *International Journal of Intercultural Relations*, 20, 167-188.

HOFSTEDE, G. (1991).

Cultures and organizations. London: McGraw-Hill.

HOGG, M.A., TERRY, D.J. et WHITE, K.M. (1995).

A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 58, 255-269.

KEATING, C. (1994).

World without words: Messages from face and body. In W.J. Lonner et R.S. Malpass (dir.), *Psychology and culture* (p. 175-182). Boston [MA]: Allyn Bacon.

KOESTNER, R., RYAN, R.M., BERNIERI, F. et HOLT K. (1984).

Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on children's intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 54, 233-248.

LESCARBEAU, R. (1992).

Un mode d'intervention en consultation: l'accommodement ou coaching. Bulletin de l'IRECUS, Université de Sherbrooke, mars.

LESCARBEAU, R., PAYETTE, M. et ST-ARNAUD, T. (1996).

Profession: consultant. (3^e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

LORENZI-CIOLDI, F. et DOISE, W. (1994).

Identité sociale et identité personnelle. In R.Y. Bourhis et J.-P. Leyens (dir.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (p. 69-95). Bruxelles: Mardaga.

MASLOW, A.H. (1972).

Vers une psychologie de l'être. Paris: Fayard.

MC ANDREW, M. (1995).

La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire : Module de formation à l'intention des gestionnaires. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

MCGRAW, K.O et MCCULLERS, J.C. (1979).

Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 285-294.

OUELLET, F.R. (1994).

Pour éviter les pièges du relativisme culturel. In F. Ouellet et C. Bariteau (dir.), *Entre tradition et universalisme* (p. 151-170). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

PELLETIER L.C. et VALLERAND, R.J. (1993).

Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. In R.J. Vallerand et Thill, E. (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 233-281). Laval : Études vivantes.

PIAGET, J. (1975).

L'équilibration des structures cognitives. Paris : Presses universitaires de France.

PROULX, J. (1996).

Les styles de communication. Document de travail. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Département de psychologie.

RUBEN, B. (1989).

The study of cross-cultural competence : Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 229-240.

SEGALL, M.H., DASEN, P.R., BERRY, J.W. et POORTINGA, Y.H. (1990).

Human behavior in global perspective. New York [NY] : Pergamon.

ST-ARNAUD, Y. (1974).

La personne humaine : introduction à l'étude de la personne et des relations interpersonnelles. Ottawa : Éditions de l'Homme.

ST-ARNAUD, Y. (1995).

L'interaction professionnelle : efficacité et coopération. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

ST-ARNAUD, Y. (1996).

S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace. Montréal : Gaëtan Morin.

ST-ARNAUD, Y. (2001).

Relation d'aide et psychothérapie. Le changement personnel assisté. Montréal : Gaëtan Morin.

THIAGARAJAN, F. et FLEINWACHS, B. (1990).

Simulations games in cultural clashes. Yarmouth [ME] : International Press.

TRIANDIS, H.C. (1988).

Cross-cultural psychology as the scientific foundation of cross-cultural training. In C.H. Dodd et F.F. Montalvo (dir.), *Intercultural skills for multicultural societies* (p. 23-44). Washington [DC] : Sietar International.

ZAHARNA, R.S. (1989).

Self-shock: The double-binding challenge of identity. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 501-525.

Abstract – This article puts forward a schematic model of the variables and psychological processes that are in play when managers of private firms and public institutions receive requests to accommodate individuals' specific ethnic or religious requirements. This original model is inspired by a theory conceived to guide an intermittent helping relation. Within the process of accommodation, it identifies three sub-processes: self-meaning, self-determination, and self-management. It also pinpoints three sets of relevant variables linked to the perception of imbalance, to motivation, and to attitudes and aptitudes related to openness or closure towards difference. The goal envisaged is to provide a guide to educators who wish to train managers in the process of handling a request for accommodation. For each sub-process and each set of variables, the model identifies useful skills and suggests tools and activities for developing them.

Resumen – Este artículo presenta un modelo que esquematiza las variables y los procesos psicológicos en juego luego que gestores de empresas privadas o de instituciones públicas reciban ciertos pedidos de avenencia, es decir de peticiones de personas que quieren que se tengan en cuenta sus particularidades étnicas o religiosas. Este modelo original se inspira de una teoría concebida para guiar la relación de ayuda puntual. Se identifican, en el proceso de avenencia, tres etapas: la autosignificación, la autodeterminación, y la autogestión. El modelo identifica igualmente tres conjuntos de variables relacionadas con la percepción de un desequilibrio, la motivación y las actitudes y aptitudes de apertura y de rechazo a la diferencia. El objetivo es de poder otorgar una guía a los formadores que desean formar gestores del proceso de tratamiento de un pedido de avenencia. El modelo identifica de esta manera, para cada proceso y cada conjunto de variables, las habilidades útiles y las sugerencias de herramientas o de actividades que sirven a desarrollarlas.

Zusammenfassung – Dieser Artikel will ein schematisches Modell von Variablen und psychologischen Verfahrensweisen vorlegen für Leiter privatwirtschaftlicher Unternehmen sowie staatlicher Bildungsinstitutionen, die von bestimmten Personen um Arrangements gebeten werden, d.h. um ein Entgegenkommen in Bezug auf ethnische oder religiöse Besonderheiten. Dieses neuartige Modell gründet sich auf eine Theorie mit der Zielsetzung, bestimmte Beziehungsmechanismen durch eine punktuelle Hilfe zu regeln. Es werden drei Verfahrensweisen unterschieden: Selbsterklärung («autosignificance»), Selbstbestimmung («autodétermination») und Selbstverwaltung («autogestion»). Darüber hinaus werden drei Gruppen von Variablen definiert, die um die Begriffe Störung, Motivation sowie offene oder ablehnende Haltung angesichts der Andersartigkeit kreisen. Ziel dieses Vorgehens ist, den Ausbildern einen Leitfaden an die Hand zu geben, der den Verwaltungskräften dabei hilft, derartigen Bitten um Arrangements nachzukommen. Das Modell identifiziert für jede der drei Verfahrensweisen sowie für die Variablen die entsprechende Argumentation sowie die notwendigen Arbeitsmittel und Aktivitäten, die für die praktische Anwendung erforderlich sind.

