

Intervention interculturelle dans le secteur de la santé et du social : comment former les étudiants

Intercultural intervention in the health and social care sectors: How to train students

Sylvie Tétreault, Dominique Mercure, Camille Brisset, Carine Bétrisey, Alida Gulfi, Yvan Leanza and Nicolas Kühne

Volume 57, Number 3, Fall 2022

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1109004ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1109004ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Article abstract

Preparing health and social care students to practice in a context of diversity is an educational challenge. Guidelines for the adoption of theoretical models and the teaching of pedagogical content remain unclear. Using the “world café” method, this study aims to validate recommendations facilitating the acquisition of intercultural competences and enriching them with various partners. The 41 participants indicated the need to improve initial training and to include specific courses on intercultural intervention using a variety of teaching methods. Several suggest consolidating internship supervisors’ prior learnings regarding this approach. Considering the increase of individuals from different cultural backgrounds, it is important to adjust training programs.

Cite this article

Tétreault, S., Mercure, D., Brisset, C., Bétrisey, C., Gulfi, A., Leanza, Y. & Kühne, N. (2022). Intervention interculturelle dans le secteur de la santé et du social : comment former les étudiants. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(3), 199–227. <https://doi.org/10.7202/1109004ar>



INTERVENTION INTERCULTURELLE DANS LE SECTEUR DE LA SANTÉ ET DU SOCIAL : COMMENT FORMER LES ÉTUDIANTS

SYLVIE TÊTREULT, CARINE BÉTRISEY ET NICOLAS KÜHNE *HES-SO, HETSL Lausanne*

DOMINIQUE MERCURE *Université Laurentienne*

CAMILLE BRISSET *Université de Bordeaux*

ALIDA GULFI *HES-SO HETS-FR Fribourg*

YVAN LEANZA *Université Laval*

RÉSUMÉ. Préparer les étudiants de la santé et du social à exercer en contexte de diversité constitue un défi éducatif. Les lignes directrices quant aux modèles théoriques et pédagogiques à adopter et aux contenus à enseigner restent floues. Avec la méthode « café du monde », cette étude vise à valider des recommandations pour faciliter l'acquisition de compétences interculturelles et les enrichir auprès des différents partenaires. Les 41 participants indiquent la nécessité de bonifier la formation initiale et d'inclure des cours spécifiques à l'intervention interculturelle grâce à diverses méthodes pédagogiques. Plusieurs suggèrent la consolidation des acquis des superviseurs de stage concernant cette approche. Considérant la présence de plus en plus nombreuse d'individus aux ancres culturelles différents, il importe d'ajuster la formation.

INTERCULTURAL INTERVENTION IN THE HEALTH AND SOCIAL CARE SECTORS: HOW TO TRAIN STUDENTS

ABSTRACT. Preparing health and social care students to practice in a context of diversity is an educational challenge. Guidelines for the adoption of theoretical models and the teaching of pedagogical content remain unclear. Using the "world café" method, this study aims to validate recommendations facilitating the acquisition of intercultural competences and enriching them with various partners. The 41 participants indicated the need to improve initial training and to include specific courses on intercultural intervention using a variety of teaching methods. Several suggest consolidating internship supervisors' prior learnings regarding this approach. Considering the increase of individuals from different cultural backgrounds, it is important to adjust training programs.

Préparer les étudiants des domaines de la santé et du social à exercer dans un contexte de diversité constitue un défi de taille pour les professeurs et les superviseurs de stage. À ce propos, Bredendiek et Krewer (2003) ainsi que Fedor (2014) soulignent le fait que de rencontrer l'Autre (perçu comme porteur d'une différence significative du fait de ses ancrages culturels) peut déstabiliser les (futurs) professionnels et les amener à se remettre en question. Ils estiment que former ces personnes à interagir avec l'Autre implique de réfléchir sur ses valeurs, ses croyances, ses attitudes, ses pratiques et sa façon d'interpréter les comportements d'autrui. Plusieurs chercheurs (Beagan, 2015; Hall et Theriot, 2016; Kohli, Huber, et Faul, 2010; Reyneke, 2017) considèrent qu'aborder en classe les préjugés, les biais et les stéréotypes des étudiants peut entraîner des émotions fortes, parfois négatives. Ils observent que du stress, de la gêne à se dévoiler, de la colère, de la culpabilité, de la frustration ou encore de la confusion peuvent se manifester. Ce constat illustre la complexité de la tâche. D'autres auteurs (Cai, 2016; Feize et Gonzalez, 2018; Henderson, Horne, Hills, et Kendall, 2018) relèvent que si le développement de compétences interculturelles est vivement recommandé lors de la formation, les lignes directrices quant aux modèles théoriques et pédagogiques à adopter ainsi que les contenus à enseigner restent flous. Ce constat confirme la nécessité de faire le point sur cet aspect de l'enseignement professionnel.

Pour débiter, une définition des termes liés à l'intervention interculturelle, soit lors de l'exercice de sa profession en contexte de diversité, est présentée. Puis, une description des contenus et des modalités pédagogiques proposés dans les écrits scientifiques, de même que du rôle des superviseurs dans l'encadrement des stages, est faite.

Concepts-clés de l'intervention interculturelle

De nombreux auteurs (Beagan, 2015; Cai, 2016; Donoso Brown et al., 2011; Hall et Theriot, 2016; Pooremamali et al., 2011; Reyneke, 2017) proposent différentes définitions de la diversité. Selon eux, il importe de tenir compte de caractéristiques à partir desquelles les personnes se différencient. Il peut s'agir de marqueurs faciles à reconnaître, comme l'âge, le genre, l'apparence ou encore les styles de communication. D'autres caractéristiques sont aussi notables, telles que le statut socioéconomique, les origines géographiques, les croyances religieuses, l'orientation sexuelle ou encore l'état de santé physique et mentale. En parallèle, la culture réfère à des valeurs, des croyances, des normes, des pratiques et des significations partagées par un groupe d'individus, guidant leur manière de penser et d'agir (Beagan, 2015; Henderson et al., 2018; Kohli et al., 2010). Elle est donc socialement construite et en évolution constante (Beagan, 2015; Murden et al., 2008; Pooremamali et al., 2011). En somme, les caractéristiques qui composent la diversité sont autant de marqueurs d'appartenances culturelles (Cai, 2016; Kohli et al., 2010).

Il est reconnu aujourd'hui que les professionnels de la santé et du social interagissent de plus en plus avec des personnes aux cadres de référence différents, voire opposés aux leurs (Cai, 2016; Cohen-Emerique, 2011; Hall et Theriot, 2016; Henderson et al., 2018). Lors de ces rencontres interculturelles, il arrive que des difficultés à communiquer et à se comprendre émergent. Des interprétations erronées, des incompréhensions ou des *a priori* peuvent compromettre la collaboration et la relation d'aide (Cohen-Emerique, 2011; Govender et al., 2017; Hall et Theriot, 2016; Hammell, 2013; Sonn et Vermeulen, 2018). De plus, cette altérité perçue affecte quelquefois la confiance en soi comme professionnel, tout comme elle provoque parfois un manque d'adhésion des usagers vis-à-vis des interventions proposées (Govender et al., 2017; Hammell, 2013; Henderson et al., 2018). C'est pourquoi le développement de compétences interculturelles est essentiel, et ceci dès la formation initiale (Beagan, 2015; Hall et Theriot, 2016; Henderson et al., 2018; Nadan, 2016; Sonn et Vermeulen, 2018).

Bien que les compétences interculturelles soient difficiles à définir, des auteurs (Beagan, 2015; Cai, 2016; Henderson et al., 2018) ont tenté d'en synthétiser la teneur. Pour leur part, Henderson et ses collaboratrices (2018) identifient quatre composantes majeures, soit : (1) le respect des croyances, des valeurs et des comportements de l'Autre ; (2) l'adaptation de l'intervention en fonction de ces caractéristiques culturelles ; (3) l'octroi de services équitables et éthiques, en évitant les stéréotypes et les rapports de pouvoir ; (4) la compréhension et l'empathie envers ces autres visions du monde. Pour Campinha-Bacote (2002), l'acquisition des compétences interculturelles est un processus et non une finalité. En outre, Henderson et al. (2018) expliquent que les modèles théoriques liés à ces compétences continuent d'évoluer. Pour ces derniers, cela signifie que les professionnels et les professeurs doivent maintenir leurs connaissances à jour dans le domaine. Tout en tenant compte de cet aspect, des pistes permettant de développer des habiletés pour intervenir en contexte de diversité sont présentées dans la section suivante.

Formation à l'intervention interculturelle

Afin de préparer les futurs professionnels de la santé et du social à interagir avec l'Autre, divers contenus et modalités pédagogiques se retrouvent dans les écrits scientifiques. De plus, des lignes directrices concernant l'encadrement de la formation théorique et pratique sont suggérées.

Contenus à intégrer à la formation

Pour former à l'intervention en contexte de diversité, plusieurs chercheurs (Conley et al., 2017; Hall et Theriot, 2016; Henderson et al., 2018; Johnstone et Kanitsaki, 2008) préconisent d'accroître les connaissances des étudiants sur tous les défis liés à leur pratique. Par exemple, Conley et ses collaborateurs (2017), tout comme Taff et Blash (2017), affirment que les futurs professionnels doivent prendre conscience de l'ensemble des aspects de la diversité, au-delà

des origines géographiques. Des auteurs (Feize et Gonzales, 2018; Fisher-Bone et al., 2015; Sonn et Vermeulen, 2018; Taff et Blash, 2017) s'accordent sur la nécessité d'enseigner les différents modèles liés à l'intervention interculturelle. D'ailleurs, Conley et al. (2017) tout comme Hall et Theriot (2016) estiment que les implications des privilèges sociaux et des rapports de pouvoirs entre les groupes, ainsi que les modèles théoriques qui y sont liés, doivent être transmis. À ce propos, Feize et Gonzales (2018) conseillent d'opter pour la théorie du multiculturalisme critique, soit une vision positive des différences et un rejet de la supériorité d'une culture par rapport aux autres. Il s'agit pour les étudiants d'être capables de mettre en évidence les dimensions sociales, culturelles et historiques qui ont mené aux rapports de pouvoir dans la société. Pour leur part, Fisher-Borne et al. (2015) ainsi que Rosen et al. (2017) affirment que la notion d'humilité culturelle devrait remplacer celle des compétences interculturelles. Selon eux, les étudiants doivent reconnaître le fait qu'appartenir à un groupe socialement dévalorisé péjore le bien-être de la personne.

En résumé, il faut stimuler l'émergence d'une réflexion critique sur les inégalités, les privilèges et les rapports de pouvoir qui existent dans les interactions (Fisher-Borne et al., 2015; Pitner et al., 2017; Rosen et al., 2017). Ainsi, les modèles d'intervention de la culture dominante ne doivent pas être imposés par une pratique ethnocentrique (Hammell, 2013; Kohli et al., 2010). Dans le même esprit, Taff et Blash (2017) décrivent le modèle de l'accommodation mutuelle dans lequel les différences sont perçues comme une source d'enrichissement. Cette vision admet l'existence de la diversité, tout en considérant que chacun doit s'adapter à l'autre. Ceci doit se faire dans un climat de respect et de sécurité pour tous, impliquant une valorisation similaire de toutes les cultures (Taff et Blash, 2017). Toutefois, comme tous ces modèles théoriques évoluent, une mise à jour régulière des connaissances et une réflexion critique des pratiques existantes sont essentielles (Cai, 2016; Henderson et al., 2018; Kohli et al., 2010).

Les écrits consultés (Beagan, 2015; Cai, 2016; Hall et Theriot, 2016; Kohli et al., 2010; Murden et al., 2008; Reyneke, 2017) ressortent plusieurs éléments fondamentaux chez l'étudiant pour le développement de ses compétences interculturelles. Outre l'acquisition de modèles théoriques, ils préconisent l'adoption d'une attitude ouverte et sensible ainsi que la présence d'une curiosité envers l'Autre. Ils recommandent d'avoir un regard respectueux et empathique sur les cadres de référence des personnes perçues comme différentes. Henderson et ses collaboratrices (2018), ainsi que Sonn et Vermeulen (2018), soutiennent que l'acquisition de connaissances sur un groupe culturel peut être bénéfique pour éviter de heurter l'Autre. Pour leur part, Cai (2016) et Nadan (2016) mettent en garde contre les généralisations abusives ou la vision homogène des groupes qui pourraient découler de cette démarche. De nombreux chercheurs (Beagan, 2015; Cai, 2016; Feize et Gonzales, 2018; Hall et Theriot, 2016; Henderson et al., 2018; Warde, 2012) attestent que les étudiants doivent prendre conscience de leurs propres appartenances culturelles. Ils doivent analyser comment elles

influencent leurs valeurs, leurs croyances et leurs comportements. Il s'avère essentiel de réaliser comment les *a priori* et jugements envers d'autres visions du monde ou comportements affectent ou modulent la pratique professionnelle (Beagan, 2015; Cai, 2016; Hall et Theriot, 2016; Henderson et al., 2018; Warde, 2012). Dans cette optique, le professeur doit encourager une approche réflexive et critique lors de la formation initiale (Conley et al., 2017; Pitner et al., 2017; Wimpenny et al., 2016). Par exemple, Johnstone et Kanitsaki (2008) tout comme Tash et Blash (2017) recommandent d'aborder explicitement les biais, les préjugés et les stéréotypes que les étudiants peuvent avoir. Il faut les amener à se remettre en question et à s'exercer pour trouver des pistes de réflexion.

Pour leur part, Murden et al. (2008), de même que Ogay et Edelman (2011), soutiennent que les ancrages culturels évoluent. De ce fait, il est indispensable que les étudiants saisissent que l'altérité est perçue de manière subjective entre les individus, et ce, dans des circonstances précises (Conley et al., 2017; Murden et al., 2008; Ogay et Edelman, 2011). Apprendre à se décentrer et considérer le contexte historique et social permet de mieux comprendre les retombées des appartenances culturelles de chacun dans les interactions (Conley et al., 2017; Murden et al., 2008). Acquérir des habiletés communicationnelles (avec ou sans interprète et médiateur culturel), ainsi que des capacités d'adapter l'intervention aux ancrages culturels de l'Autre demeurent un incontournable dans la pratique en contexte de diversité (Beagan, 2015; Cai, 2016; Donoso Brown et al., 2011; Govender et al., 2017; Hall et Theriot, 2016; Henderson et al., 2018). Ces auteurs expliquent comment cette posture permet de répondre plus adéquatement aux besoins des personnes recevant des services. En contrepartie, celles-ci se sentent accueillies et comprises, malgré les différences interculturelles.

Modalités pédagogiques à privilégier

Plusieurs modalités pédagogiques pour aborder en classe les contenus précités sont proposées dans les écrits scientifiques consultés. Il est possible de nommer des moyens plus traditionnels, comme des présentations orales ou encore des études de cas à l'aide de vignettes, de scénarios ou de vidéos illustrant l'intervention interculturelle (Donoso Brown et al., 2011; Hall et Theriot, 2016; Murden et al., 2008; Rosen et al., 2017; Sales et al., 2013). Des méthodes dynamiques, qui amènent l'étudiant à s'exprimer devant les autres, sont aussi recommandées, soit des jeux de rôle, des discussions de groupe ou encore des travaux réflexifs (Conley et al., 2017; Donoso Brown et al., 2011; Murden et al., 2008; Osteen et al., 2013; Reyneke, 2017; Sales et al., 2013; Warde, 2012; Wimpenny et al., 2016). Murden et al. (2008) expliquent que ces modalités d'enseignement aident les étudiants à partager leurs expériences impliquant des personnes ayant des ancrages culturels divers et les difficultés rencontrées. Pour sa part, Warde (2012) recommande le génogramme culturel, soit une représentation graphique de la famille sur plusieurs générations, pour amener l'étudiant à explorer son histoire familiale et à prendre conscience de ses propres appartenances culturelles. Conley et al.

(2017), ainsi que Reyneke (2017), suggèrent des activités basées sur l'expérience afin de le placer dans un processus d'apprentissage actif (décisions à prendre, expérience de la position d'exclusion). Divers chercheurs (Conley et al., 2017; Osteen et al., 2013; Reyneke, 2017; Warde, 2012) encouragent les échanges de groupe. En fait, pour mener à la transformation des manières de penser et d'agir, ils insistent sur le caractère essentiel des retours suite aux expériences vécues.

L'exposition à la diversité, c'est-à-dire le contact direct avec l'Autre, est souvent nommée comme une modalité pédagogique très efficace (Donoso Brown et al., 2011; Hall et Theriot, 2016; Kohli et al., 2010; Murden et al., 2008; Sales et al., 2013; Wimpenny et al., 2016). Selon ces écrits, les rencontres peuvent se concrétiser lors de témoignages autour d'un thème, de groupes de discussion, des échanges en face à face ou en ligne. Néanmoins, la rencontre lors des stages avec des individus aux divers ancrages culturels représente avant tout une expérience significative pour les étudiants (Donoso Brown et al., 2011; Hall et Theriot, 2016; Sales et al., 2013; Warde, 2012; Wimpenny et al., 2016).

Encadrement de la formation

Qu'importe la modalité pédagogique utilisée, travailler sur le thème de l'intervention interculturelle peut provoquer chez les étudiants l'émergence de sentiments forts (ex. colère, culpabilité, confusion, frustration) en lien avec leur incapacité de changer les choses (Hall et Theriot, 2016; Kohli et al., 2010; Reyneke, 2017). Comme il s'agit de contenus sensibles, Reyneke (2017), ainsi que Pitner et ses collaborateurs (2017), insistent sur la nécessité de leur fournir un encadrement non jugeant, voire ludique. Cette approche est propice à l'ouverture et au partage en toute confiance (Kohli et al., 2010). Reyneke (2017) explique comment les professeurs doivent accueillir les émotions et les questionnements des étudiants, afin de soutenir une transformation de leurs attitudes et de leurs compétences. D'ailleurs, il est conseillé d'avoir du temps lors des stages afin de parler des expériences en lien avec la diversité culturelle (Hong et al., 2011; Sonn et Vermeulen, 2018). Néanmoins, Johnstone et Kanitsaki (2008) mettent en garde les professeurs et les superviseurs de stage contre la résistance que les étudiants à aborder ce thème. En effet, les auteures observent que les individus sont généralement peu enclins à transformer leurs croyances et leurs pratiques.

Afin d'offrir un encadrement adéquat, autant en classe que lors des stages, des chercheurs (Johnstone et Kanitsaki, 2008; Wimpenny et al., 2016) relèvent la nécessité de former à l'intervention interculturelle les professeurs et les superviseurs de stage. À ce propos, Govender et al. (2017) ainsi que Johnstone et Kanitsaki (2008) conseillent un développement en continu des habiletés communicationnelles chez les professionnels, incluant des notions portant sur le travail avec des interprètes et des médiateurs culturels. De cette manière, ces compétences peuvent ensuite être transmises aux stagiaires. Il faut noter que très peu d'études recensées portent sur la manière dont les professeurs et les superviseurs de stage perçoivent leur rôle auprès des étudiants, ainsi que

sur les difficultés qu'ils rencontrent. Néanmoins, Donoso Brown et al. (2011) constatent qu'ils manquent d'opportunités pour offrir un contact direct entre les étudiants et des personnes aux appartenances culturelles différentes des leurs. Les contraintes de temps et le fait de ne pas prioriser ces enseignements dans la formation sont d'autres obstacles au développement de compétences interculturelles.

L'objectif de la présente étude est de valider et d'enrichir des recommandations basées sur les écrits scientifiques et des entretiens exploratoires concernant la formation à l'intervention interculturelle ainsi que l'encadrement à offrir lors des stages. Dans ce but, des personnes provenant des milieux de l'enseignement et de la pratique, ainsi que les étudiants de la santé et du social, directement concernés, sont interrogés.

MÉTHODOLOGIE

La présente étude se base sur un devis mixte, avec une collecte de données de type « café du monde » et un questionnaire d'évaluation de l'importance de recommandations proposées. Dans un premier temps, la préparation des rencontres-échanges (de type « café du monde ») sera présentée, afin de saisir comment la liste d'énoncés ou recommandations proposées aux participants pour évaluation a été élaborée. Dans un deuxième temps, la méthode « café du monde » et son déroulement seront décrits.

Étape 1 : Préparation des rencontres-échanges

En amont, une recension narrative des écrits scientifiques a permis de ressortir des lignes directrices concernant les différentes facettes de l'apprentissage de compétences dans l'intervention interculturelle, incluant l'encadrement des stages. Cette démarche exploratoire avait pour but de fournir rapidement et de façon concise de l'information globale sur le sujet, par une synthèse des résultats importants (Tétreault & Guillez, 2014; Corbière et Larivière, 2014). De plus, une analyse thématique des entretiens menés auprès de 51 étudiants (ergothérapie, travail social) dans le cadre du projet de recherche plus étendu (Tétreault, Gulfi & Kühne, 2016-2019) a permis de compléter les informations extraites des écrits scientifiques. Mené en Suisse romande, soit la partie francophone du pays, ce projet plus large visait à documenter la manière dont les changements du rapport à l'Autre s'opèrent chez les étudiants en formation initiale à la suite de leurs contacts durant les stages avec des personnes aux ancrages culturels divers. Les étudiants étaient rencontrés à trois reprises au sein de deux établissements de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO). Durant ces entretiens semi-directifs, ils devaient notamment évaluer leur formation quant à l'intervention en contexte de diversité, proposer des améliorations possibles, et décrire les défis qu'ils avaient rencontrés durant les stages. Leurs réponses ont été regroupées et analysées pour en ressortir les thèmes évoqués (Creswell, 2014; Miles et al., 2014).

À partir de ces deux sources de données, 68 énoncés sous forme de recommandations ont été rassemblés, soit 22 pour l’atelier 1, 21 pour l’atelier 2, et 25 pour l’atelier 3. Afin de se préparer et stimuler leur réflexion, les participants ont été invités par courriel avant la rencontre à évaluer le niveau d’importance de chaque énoncé à l’aide d’une échelle de Likert en cinq points (1 = pas important à 5 = très important). Les formulaires ont été recueillis lors de la rencontre et leurs réponses pour les ateliers 1 et 2 se retrouvent à l’annexe A, l’atelier 3 faisant l’objet d’un autre article (Bétrisey et al., 2019).

Étape 2 : Réalisation des rencontres-échanges sous forme de café du monde

En vue de croiser des savoirs entre professeurs, superviseurs de stage, intervenants de la santé et du social, chercheurs, et étudiants, la méthode de recherche « café du monde » ou *world café* est choisie pour animer des ateliers de discussion. Cette méthode de réflexion collective, introduite par Brown et al. (1998), représente un instrument stratégique pour faire émerger de nouvelles opportunités d’action. Elle favorise la délibération participative sur des problèmes complexes avec des groupes de taille variable, et ce, dans une atmosphère détendue (Chang et Chen, 2015). Brown et Isaacs (2005) décrivent sept éléments de base : (1) un contexte bien défini; (2) un espace accueillant; (3) l’exploration de questions primordiales; (4) un climat favorable aux contributions de chacun; (5) la mise en commun de perspectives diverses; (6) l’écoute des avis de chacun pour créer une synthèse cohérente; (7) le partage des idées provenant de ces échanges. Grâce à des déplacements (rotations) d’une table de discussion à une autre, de manière similaire à l’étude de Ethier et Côté (2018), les participants sont amenés à explorer différents aspects d’une même problématique. Trois ateliers en parallèle sont proposés, incluant chacun trois thèmes à discuter (tableau 1).

TABLEAU 1. Description des ateliers et des thèmes à discuter

Ateliers	Thèmes
Atelier 1	Contenu des cours en lien avec l’intervention interculturelle
La formation initiale	Modalités pédagogiques à privilégier
	Stratégies pour préparer les étudiants à des stages impliquant des interventions en contexte de diversité
Atelier 2	Encadrement offert par les superviseurs de stage aux stagiaires lors de situations complexes impliquant la diversité
Le rôle des superviseurs de stage	Préparation des superviseurs de stage à encadrer les stagiaires lors de situations complexes impliquant la diversité
	Compréhension des superviseurs de stage vis-à-vis de l’intervention interculturelle

Atelier 3

Philosophie et politique d'accueil des milieux de pratique en
vue d'implanter une intervention interculturelle

Les milieux de
pratique

Soutien pour favoriser l'implantation d'une intervention
interculturelle

Accueil des stagiaires pour favoriser l'intervention interculturelle

Une invitation à participer est envoyée par courrier électronique à différents publics cibles en lien avec la santé et le social (professeurs, superviseurs, milieux de pratique, étudiants) en Suisse romande. Il s'agit d'une rencontre d'une demi-journée sur le thème de l'intervention interculturelle. Les personnes intéressées déterminent le lieu (choix de deux villes en Suisse romande) et le numéro de l'atelier.

Animation du café du monde

Neuf animateurs, ou selon Ethier et Côté (2018) « hôtes de table », ont été sélectionnés parmi l'équipe de recherche et les professeurs des universités partenaires. Ils ont été rencontrés afin d'expliquer le déroulement du café du monde. Chacun est assigné à un atelier précis et à une table de discussion sur l'un des thèmes. Leur principal rôle est de stimuler les échanges autour d'un thème proposé. De plus, ils s'assurent que tous s'expriment et écrivent leurs idées sur la nappe en papier prévue à cet effet. À chaque tour, ils enlèvent la nappe et débutent avec une nouvelle.

Une fois les discussions terminées, une synthèse des échanges est faite en plénière. Les neuf hôtes de table présentent les messages-clés du thème dont ils sont responsables. Les participants peuvent rajouter des éléments, si nécessaire.

Environnement et matériel

Les rencontres se déroulent dans des salles distinctes (une par atelier) comprenant trois tables de discussion chacune. Sur chaque table se trouvent trois nappes en papier superposées et des crayons de couleur. Chaque thème est inscrit sur un carton, placé en permanence à la vue des participants (cf. tableau 1). Répartis en trois sous-groupes, les participants discutent d'un thème pendant 15 minutes et écrivent leurs idées sur la nappe. Ils peuvent faire des liens avec le discours des autres personnes à la table. Une fois le temps écoulé, le groupe change de table, et aborde un nouveau thème.

Méthode d'analyse des données

Les écrits sur les 54 nappes en papier (3 ateliers X 3 tables X 3 groupes X 2 sites) sont retranscrits, et ce, pour les ateliers. Ces données sont validées par les enregistrements vidéo de la synthèse lors de la plénière. Une analyse thématique est utilisée pour traiter le contenu provenant des nappes (Creswell, 2014; Miles

et al., 2014). Des regroupements d'idées récurrentes sont réalisés sur la base des différents thèmes des ateliers. La codification permet de synthétiser et de condenser les idées émises. L'ensemble de la démarche est discuté à plusieurs reprises entre les auteurs. Concernant l'évaluation du niveau d'importance des recommandations, des statistiques descriptives ont été produites à l'aide du logiciel SPSS© (version 25) (annexe A).

RÉSULTATS

Les résultats portent d'abord sur les caractéristiques des participants aux ateliers 1 et 2. Les discussions de l'atelier 3 ont fait l'objet d'un autre article scientifique (Bétrisey et al., 2019). Les données provenant des deux premiers ateliers sont décrites. C'est ainsi que les résultats de l'atelier 1 portent sur les différentes façons de consolider la formation en lien avec l'approche interculturelle, soit: (1) le contenu des cours; (2) les modalités pédagogiques à favoriser; (3) la préparation pour rencontrer l'Autre durant les stages. En ce qui a trait à l'atelier 2, l'augmentation des connaissances des superviseurs de stage en lien avec l'approche interculturelle est traitée, incluant l'encadrement des stagiaires et la formation continue.

Caractéristiques des participants aux ateliers

En tout, 41 participants se sont inscrits, soit 18 (44 %) pour l'atelier 1 sur la formation initiale et 23 (56 %) pour l'atelier 2 sur le rôle des superviseurs de stage. Ils étaient âgés de 21 à 64 ans. Il y avait 15 (37 %) hommes et 25 (63 %) femmes (pour une personne, cette information est manquante). Dans le premier atelier, il s'agit de sept professionnels (superviseurs, référents, chefs d'équipe) de la santé (ergothérapie, sciences infirmières) et du social (éducateurs spécialisés, travailleurs sociaux, animateurs socioculturels). Six enseignants et cinq étudiants dans ces domaines y ont également pris part.

Pour le deuxième atelier, seuls des professionnels de la santé (ergothérapie et sciences infirmières) et du social (éducateurs spécialisés, travailleurs sociaux, animateurs socioculturels) en contact direct avec les étudiants (superviseurs, formateurs, chefs d'équipe, responsables de service) étaient présents.

Intégration de l'approche interculturelle dans la formation initiale (atelier 1)

Lors de l'atelier 1, les participants s'accordent sur le fait que les notions théoriques en lien avec l'intervention interculturelle sont partiellement intégrées dans les programmes de formation initiale. Plusieurs ont spontanément abordé comment le manque de cours sur cette pratique affectait leur façon d'encadrer les étudiants. En fait, la réflexion collective se résume en trois thèmes, soit bonifier le contenu des cours, cibler des modalités pédagogiques efficaces et mieux préparer la rencontre avec l'Autre lors des stages.

Bonifier le contenu des cours

Les propos des participants indiquent qu'il faudrait un cours spécifiquement sur l'intervention interculturelle, la culture et la rencontre avec l'Autre. Ces concepts devraient être clairement définis et distingués les uns des autres. De plus, ils recommandent d'explorer avec les étudiants les notions d'altérité (rapport avec la différence perçue) et de diversité (interculturalité). Ils précisent le besoin de renforcer les habiletés de communication (expression et écoute) en lien avec la connaissance de soi, sa propre culture et la gestion des émotions. Quelques individus jugent essentiel d'expliquer les facteurs qui influencent la communication et les interactions avec les personnes aux ancrages culturels divers. Ainsi, plusieurs façons de valider la compréhension du message devraient être enseignées, tout comme des stratégies pour interpréter de manière plus juste la situation de l'Autre ainsi que la sienne. Par exemple, quelqu'un propose d'approfondir diverses techniques de communication (reformulation, écoute active, questionnement). Les étudiants gagneraient à reconnaître les résistances qui nuisent à la communication. Selon les opinions émises lors de l'atelier, ils devraient savoir comment offrir un cadre sécuritaire. La capacité d'observer les indices non verbaux et de les interpréter constitue une autre composante essentielle de la formation. Naturellement, l'empathie a été mentionnée par plusieurs personnes, notamment le besoin de nommer des tabous présents, comme l'embarras à aborder la religion. Des grilles d'observation sont aussi suggérées pour que les étudiants puissent entrer en contact plus facilement avec des individus aux cadres de référence perçus comme différents.

Les échanges entre les participants font ressortir deux autres apprentissages à transmettre aux futurs professionnels, soit comprendre la situation de l'Autre et savoir comment intervenir. Pour cela, les répondants conseillent d'opter pour un enseignement de type expérientiel, incluant des vignettes qui font référence à des marqueurs de différence (ex. âge, origine, genre, état de santé ou condition socioéconomique). Ils désirent aussi que l'interculturalité se concentre sur les similarités identitaires, pour ensuite explorer les multiples facettes de la diversité. Ils estiment que l'altérité sera d'autant plus présente avec une perception large de la diversité considérant la variété des profils étudiants. Selon les participants, cette approche pédagogique permet de percevoir l'altérité au sein d'un groupe, puis dans une même institution. Elle aide à prendre conscience que chaque milieu possède sa propre culture interprofessionnelle avec ses codes et ses habitudes.

Les répondants insistent sur la nécessité d'aborder en classe des connaissances spécifiques aux divers systèmes politiques, ainsi que les pratiques sociales et de santé. Des savoirs sur les codes et les représentations culturelles permettraient de développer différentes stratégies pour agir avec l'Autre en tenant compte de son contexte de vie. Cet apprentissage peut se faire via le visionnement de documentaires et les analyses d'articles. Cela aide aussi à travailler la décentration et la déconstruction d'une même situation. Par exemple, il pourrait s'agir de

reprendre une vidéo présentant des interactions entre un parent et son enfant se déroulant dans plusieurs contextes culturels ou sociaux.

Cibler des modalités pédagogiques

Durant l'atelier 1, les participants précisent le besoin de varier les modalités pédagogiques pour faciliter les apprentissages, mais également de mesurer leur efficacité. Pour eux, il faut un équilibre entre les concepts théoriques et les savoirs expérientiels (ex. témoignages de personnes perçues comme porteuses d'une différence, suivi d'une discussion). Ils encouragent l'alternance entre l'expérimentation et le travail en petits groupes, comme lors de séminaires. C'est ainsi que l'expérimentation pourrait impliquer à la fois des mises en situation, des vignettes, des incidents critiques, des simulations, des jeux de rôle, des films ou encore des photos. Ces activités de réflexion devraient être prolongées par des échanges pour initier les étudiants aux séances de supervision à venir lors de leurs stages. La classe devient ainsi un endroit pour acquérir des connaissances, mais aussi pour discuter avant le stage et éventuellement après. Les participants signalent que les discussions en classe peuvent aussi porter sur les risques lors de l'interaction avec l'Autre, ce qui favorise l'amorce en groupe d'une réflexion structurée. Ce type d'échanges stimule l'intégration des compétences interculturelles nécessaires à l'intervention en contexte de diversité, mais surtout favorise la cohérence entre les éléments théoriques et la pratique.

Pour soutenir les étudiants dans leur apprentissage permettant de reconnaître la diversité et déconstruire la normalité, un exercice permettant de questionner ses propres représentations et d'aborder différentes méthodes pour interroger l'Autre a été proposé. Un entraînement à la décentration est aussi recommandé. Par exemple, il peut s'agir de voir comment la personne reconnaît et accepte sa différence ainsi que celle d'autrui. Selon les répondants, cette connaissance doit être approfondie à l'intérieur de cours en continu et non de manière découpée. Plusieurs soutiennent que ces thèmes doivent être une priorité dans le programme de formation afin d'avoir un « fil rouge » tout au long des études.

En somme, il importe que les modalités pédagogiques encouragent les étudiants à s'exprimer, à entendre différents points de vue, mais surtout à se donner le droit à l'erreur. Tout au long de leurs cours, ils développent une posture, un état d'esprit pour aller à la rencontre de l'Autre, sans dramatiser les difficultés rencontrées. Il importe de favoriser une analyse compréhensive des dimensions impliquées (construction de l'identité, acculturation, déterminants sociaux) dans le fonctionnement humain, tout en tenant compte de divers environnements (niveaux micro, méso, macro).

Préparer la rencontre avec l'Autre lors des stages

Bien que les programmes d'études incluent des heures consacrées à la formation pratique (stage), les participants estiment qu'il n'y a pas de recette pour s'y

préparer. Selon leurs propos, l'intégration au monde professionnel grâce au stage doit se faire graduellement. Il s'agit d'une période où l'étudiant fait face à des situations concrètes qui amènent de nouveaux apprentissages. Considérant cela, ils proposent que le superviseur de stage ajuste ses attentes vis-à-vis celui-ci. De plus, il est important qu'il prenne conscience de la nécessité de le sécuriser et de l'accompagner dans le développement des compétences requises à la pratique professionnelle. Ainsi, le témoignage de stagiaires et les visites de sensibilisation sur le terrain représentent de bonnes occasions pour échanger sur la complexité des situations impliquant la diversité.

Si cela est possible, la visite pré-stage apparaît comme le moment idéal pour faire un bilan des acquis de l'étudiant et de l'amener à devenir un acteur capable d'initiative dans la co-construction du projet de stage. Pour plusieurs répondants, un changement dans les modalités pédagogiques s'avère nécessaire, car actuellement c'est le cours magistral qui est privilégié. Ils souhaitent que le rapport professeur-étudiant soit moins hiérarchique pour faciliter les discussions ouvertes. De plus, ils voudraient que la classe devienne un espace convivial où chaque point de vue est respecté. Le carnet de bord, l'approche biographique et la rencontre interculturelle permettent aussi de mieux anticiper le déroulement du stage et de consolider son identité professionnelle.

D'autres moyens pour se préparer à la pratique sont nommés par les répondants. Par exemple, l'intérêt d'apprendre à aller chercher des ressources pour répondre aux besoins de la situation de l'Autre est mentionné. Pour eux, l'étudiant devrait être davantage curieux et capable de se laisser surprendre par des situations imprévues. Il doit apprendre à sortir de sa zone de confort et être accompagné pour acquérir des stratégies d'adaptation. Les contraintes institutionnelles qui peuvent modifier les interactions avec l'Autre nécessitent d'être discutées en classe. Ils recommandent différents moyens (par ex. le bénévolat, l'implication dans des clubs sportifs ou des cafés échange) pour augmenter sa sensibilité à l'altérité.

Consolider les acquis pour les superviseurs de stage (atelier 2)

Considérant le fait que plusieurs participants de l'atelier 2 sont des superviseurs de stage, ils ont formulé davantage de recommandations pour avoir une rencontre plus harmonieuse entre l'étudiant et l'Autre, tout en assurant un suivi. Deux thèmes ressortent et sont détaillés, soit l'encadrement des stagiaires et la formation des superviseurs de stage.

Encadrement des stagiaires

Concernant l'encadrement, l'ensemble des 23 personnes présentes évoquent le manque de temps pour approfondir une situation de stage impliquant la diversité et pour encourager la réflexivité. Elles disent ne pas avoir les moyens nécessaires pour préparer l'étudiant et faire un *débriefing*. Pour elles, il est essentiel de travailler les émotions suscitées et de soutenir l'analyse de la pratique. Elles

confirment que les apprentissages doivent être graduels. De cette manière, des liens entre la théorie et les savoirs disciplinaires pourraient être faits. En somme, les répondants attestent qu'il faut poser le cadre, comprendre le contexte de l'intervention, puis mobiliser les notions académiques tout en s'ajustant au contexte du stage.

Le besoin de ressources ou d'outils pour mieux gérer les difficultés des étudiants a été nommé. Il peut s'agir de grilles d'analyse, des techniques d'entretien ou encore de la possibilité de consulter des collègues non impliqués dans le stage. À nouveau, les participants précisent la nécessité d'ajuster les attentes envers les stagiaires et de leur offrir une variété d'opportunités pour se développer. Ils soulignent la nécessité d'explorer les expériences antérieures de l'étudiant. Ceci lui permet de nommer ses valeurs, d'examiner les différentes facettes de son identité et de prendre conscience de ce qui le différencie de l'Autre. Ainsi, il peut comprendre son vécu et être sensibilisé à la différence. Les participants jugent que cela favoriserait la continuité du cheminement du stagiaire et le respect d'une zone proximale de développement. De plus, il serait initié au travail d'équipe, composante essentielle de l'intervention interculturelle.

Grâce à l'accompagnement du superviseur, il apprendrait à utiliser ses ressources et à gérer la dynamique relationnelle. Néanmoins, un suivi continu est primordial, voire essentiel. Sa curiosité doit être stimulée tout comme le questionnement. Lors du stage, le superviseur devrait s'efforcer d'établir un climat de bienveillance, en tenant compte du regard neuf de l'étudiant et de la pression de performance qu'il porte. Il l'informerait des repères structurels et des contraintes organisationnelles, incluant les codes de conduite plus formels et implicites. Les marqueurs de différence devraient être identifiés et discutés. Graduellement, le stagiaire serait amené à ajuster ses attitudes et adapter ses comportements envers ces différences. Ceci implique le besoin de tenir compte du regard de l'Autre, de la portée des mots et attitudes. Enfin, beaucoup de répondants évoquent la nécessité d'une cohérence entre l'encadrement et l'intervention.

En résumé, un temps d'échange lors des stages est essentiel pour réfléchir sur l'intervention interculturelle et donner confiance à l'étudiant dans ses interactions futures avec l'Autre. Des jeux de rôle interactifs peuvent aider à nommer les observations significatives, à corriger les interventions et à identifier de nouvelles stratégies. Le superviseur doit prendre le temps de discuter et d'amener graduellement l'étudiant à développer ses propres manières de faire pour aller vers l'Autre.

Formation des superviseurs de stage

Lors des ateliers, divers besoins de formation sont identifiés par les participants. Il peut s'agir d'éléments de base, comme connaître le contenu des cours de la formation des étudiants ou avoir des liens avec les professeurs pour éviter l'isolement et discuter de situations problématiques. Quelques personnes veulent

avoir un modèle de supervision pour faire des rétroactions constructives à l'étudiant. D'autres désirent des outils pour aborder la diversité avec l'étudiant, comme le journal de bord et des jeux de rôles. Des formations spécifiques sont aussi demandées, par exemple la gestion des conflits, des stratégies pour faire face aux imprévus ou à une situation complexe. Dans le cas d'un problème de communication lié à une non-maîtrise du français, des individus recommandent une formation sur l'utilisation des pictogrammes et l'interprétation de la communication non verbale. Plusieurs relèvent la nécessité d'avoir le temps de faire entre eux des études de cas propices au développement des compétences professionnelles.

D'autres propositions sont évoquées, comme le fait d'avoir une diversité des cultures dans une organisation, de prendre le temps pour faire le profil de l'étudiant ou tout simplement d'établir un lien de confiance avec la famille des personnes pour lesquelles une intervention est mise en place. Quelques personnes signalent une terminologie à acquérir, ainsi que le fait de reconnaître la souffrance et l'inégalité de pouvoir dans la relation. Plusieurs considérations éthiques sont énoncées en lien avec la nécessité de tenir compte du point de vue de l'Autre.

En plus d'une mise à jour de leurs connaissances actuelles, les participants désirent avoir une compréhension partagée de l'approche interculturelle : ce que c'est; comment en tenir compte; les façons de cerner l'expérience de l'Autre en dehors des stéréotypes. Ils aspirent à ce que le stage soit un projet commun et qu'il mobilise chacun vers un même but. Ils soulignent que les professionnels sont eux-mêmes porteurs de différence.

DISCUSSION

Grâce à la méthode du « café du monde », plusieurs personnes provenant autant de la santé que du social ont mené une réflexion collective afin d'élaborer des recommandations destinées aux milieux de formation et de pratique. Dans le premier atelier portant sur l'intégration de l'approche interculturelle dans la formation initiale, des éléments-clés ont pu être dégagés. Par exemple, la clarification des concepts liés à l'intervention interculturelle ressort des échanges, comme l'ont constaté plusieurs auteurs dans leurs travaux (Conley et al., 2017; Hall et Theriot, 2016; Henderson et al., 2018; Johnstone et Kanitsaki, 2008). Toutefois, comme le mentionnaient Henderson et ses collaboratrices (2018), les écrits scientifiques dans le domaine ne sont pas unanimes et peuvent rendre cet exercice ardu, voire peu critique. Il n'est pas surprenant de constater que le développement d'habiletés communicationnelles (reformulation, écoute active, interprétation des indices non verbaux) soit reconnu comme essentiel pour intervenir en contexte de diversité, tel que mis en évidence par Govender et al. (2017). Selon les participants, les futurs professionnels doivent être capables de comprendre la situation de l'Autre, son contexte et ses cadres de référence.

Ce constat apparaît également dans les écrits scientifiques (Conley et al., 2017; Murden et al., 2008).

Concernant les modalités pédagogiques à privilégier, les personnes consultées insistent sur la nécessité de varier les méthodes d'enseignement (théoriques et expérientielles). Elles attestent du besoin d'avoir des mises en situation et des espaces de discussion suite aux activités de réflexion, tout comme le notent des auteurs (Conley et al., 2017; Osteen et al., 2013; Reyneke, 2017; Warde, 2012). En outre, des activités de décentration et de déconstruction de la normalité sont aussi suggérées. D'ailleurs, Conley et al. (2017), ainsi que Reyneke (2017) les ont aussi évoqués comme des composantes d'un processus d'apprentissage actif.

En ce qui a trait à la préparation des étudiants à la rencontre de l'Autre durant les stages, les participants expliquent qu'elle doit se faire graduellement, grâce à un cadre sécurisant. Plusieurs auteurs (Hall et Theriot, 2016; Kohli et al., 2010; Murden et al., 2008; Sales et al., 2013; Wimpenny et al., 2016) confirment que le contact direct avec l'Autre est essentiel, tout en assurant un encadrement convivial et non jugeant. À ce propos, les données de la présente étude ont mis en évidence le besoin d'avoir une certaine curiosité et d'être capables de mobiliser des ressources pour faire face aux situations difficiles vécues durant les stages. Ces compétences sont fondamentales dans l'intervention interculturelle et appuyées par diverses recherches (Beagan, 2015; Cai, 2016; Hall et Theriot, 2016; Kohli et al., 2010).

Au sujet de l'encadrement offert par les superviseurs de stage aux étudiants lors de situations complexes impliquant la diversité, les participants invoquent le manque de temps et de ressources (outils, méthodes). Dans cet esprit, Hong et al. (2011), ainsi que Sonn et Vermeulen (2018), proposent d'avoir des moments pour se parler de la rencontre avec l'Autre. Ceci permet de stimuler la réflexivité, d'approfondir les émotions avec les étudiants, la perception de l'altérité et de ses propres expériences. Cette façon de faire est aussi préconisée par des chercheurs (Beagan, 2015; Hall et Theriot, 2016; Kohli et al., 2010; Reyneke, 2017).

Quant à la formation des superviseurs de stage, les personnes consultées évoquent leur besoin d'en apprendre plus sur la gestion de situations spécifiques (ex. conflits, barrières langagières). Elles jugent qu'il faut une compréhension partagée de l'approche interculturelle. Des liens devraient être davantage développés avec les institutions de formation afin d'éclaircir les attentes de chacun. Sur ces différentes activités de formation des superviseurs de stage, les écrits scientifiques donnent peu d'indications et parfois les jugent comme étant contre-productives.

CONCLUSION

Cette étude se base sur la consultation de personnes provenant des milieux de l'enseignement et de la pratique des domaines de la santé et du travail social concernant la formation à l'intervention en contexte de diversité. Elle fournit

des données pour guider la réflexion et les actions pédagogiques visant à préparer adéquatement les étudiants à la rencontre avec l'Autre. L'intérêt de donner des outils aux futurs professionnels pour répondre aux besoins des personnes présentant des diversités n'est plus à démontrer. La question délicate d'adapter les services et les soins à ces clientèles ne doit pas rester dans la zone politique. Il importe dès maintenant de former les professeurs et les superviseurs de stages afin de les rendre compétents à transmettre les savoirs en lien avec l'intervention interculturelle. De plus amples recherches pourraient s'appliquer à définir de manière plus unanime les compétences interculturelles et les modalités les plus efficaces pour les transmettre. Dans cette perspective et selon l'évolution de la société actuelle, la présente étude donne de nombreux éléments pour encourager les responsables de la formation en santé et en social à prioriser la préparation des étudiants à rencontrer l'Autre et à agir avec efficacité et humanité.

RÉFÉRENCES

- Tétreault, S., et Guillez, P. (Dir.) (2014). *Guide pratique de recherche en réadaptation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck
- Tétreault, S., Gulfi, A., et Kühne, N. (2016). *Le rapport à l'Autre : exploration de son évolution chez les étudiants en travail social et en ergothérapie*. Projet FNS, Lausanne, Suisse.
- Bétrisey, C., Tétreault, S., Mercure, D., Kühne, N., Leanza, Y., Gulfi, A., et Brisset, C. (2019). Promouvoir l'intervention interculturelle dans les milieux de pratique de la santé et du social. *Reiso, Revue d'information Social et Santé de Suisse romande*, mis en ligne le 5 septembre 2019. <https://www.reiso.org/document/4867>
- Beagan, B. L. (2015). Approaches to culture and diversity: A critical synthesis of occupational therapy literature. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 82(5), 272-282. doi: 10.1177/0008417414567530
- Brendendiek, M., et Krewer, B. (2003). Le développement de la construction de l'autre culturel. Vers la réflexion anthropologique de l'autrui dans l'interculturel. *Bulletin de l'Association pour la recherche interculturelle*, 39, 79-99.
- Brown, J., Isaacs, D., et la World Café Community (CWC) (2005). *The World Café Book: Shaping our futures through conversations that matter*. San Francisco, CA: Berett-Koehler Publishers.
- Brown, J., Margulies, N., et Isaacs, D. (1998). Welcome to the World Café (Affiche). Fielding Graduate University, Mill Valley, CA.
- Cai, D.-Y. (2016). A concept analysis of cultural competence. *International Journal of Nursing Sciences*, 3(3), 268-273. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2016.08.002>
- Campinha-Bacote, J. (2002). The process of cultural competence in the delivery of healthcare services: A model of care. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), <https://doi.org/10.1177/10459602013003003>
- Chang, W.-L., et Chen, S.T. (2015). The impact of world café on entrepreneurial planning capability. *Journal of Business Research*, 68(6), 1283-1290. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2014.11.020>
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social : théories et pratiques*. Rennes, France : Presses de l'École des Hautes Études en Santé Publique.
- Conley, C. L., Deck, S. M., Miller, J. J., et Borders, K. (2017). Improving the cultural competency of social work students with a social privilege activity. *Journal of Teaching in Social Work*, 37(3), 234-248. <https://doi.org/10.1080/08841233.2017.1313804>
- Bertrand, K., L'Espérance, N., et Aranda, J.F. (2014). La méthode de la revue systématique : Illustration provenant du domaine de la toxicomanie et des troubles mentaux concomitants chez les jeunes. Dans M. Corbière, et N. Larivière (Dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (pp. 181-202). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Creswell, J. W. (2014) *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 4e éd. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Donoso Brown, E. V., 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>
- Éthier, S., et Côté, A.-S. (2018). Le world café comme outil de mobilisation pour la sensibilisation à la maltraitance envers les proches aidants à Québec. *Service Social*, 64(1), 65-78. <https://doi.org/10.7202/1055891ar>
- Fedor, C.-G. (2014). Stereotypes and prejudice in the perception of the "Other". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149(5), 321-326. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.257>
- 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>
- Fisher-Borne, M., Cain, J. M., et Martin, S. L. (2015). From mastery to accountability: Cultural humility as an alternative to cultural competence. *Social Work Education*, 34(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/02615479.2014.977244>

- Govender, P., Mpanza, D. M., Carey, T., Jiyane, K., Andrews, B., et Mashele, S. (2017). Exploring cultural competence amongst OT students. *Occupational Therapy International*, 4, 2179781, 1-8. <https://doi.org/10.1155/2017/2179781>
- Hall, J. C., et Theriot, M. T. (2016). Developing multicultural awareness, knowledge, and skills: Diversity training makes a difference? *Multicultural Perspectives*, 18(1), 35-41. <https://doi.org/10.180/15210960.2016.1125742>
- Hammell, K. R. (2013). Occupation, well-being, and culture: Theory and cultural humility. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 80(4), 224-234. <https://doi.org/10.1177/0008417413500465>
- Henderson, S., Horne, M., Hills, R., et Kendall, E. (2018). Cultural competence in healthcare in the community: A concept analysis. *Health and Social Care in the Community*, 26(4), 590-603. <https://doi.org/10.1111/hsc.12556>
- Hong, J. S., Stokes, C., Byoun, S.-J., Furuto, S. B. C. L., et Kim, Y. S. (2011). Integrating cultural competency in South Korean social work education. *International Social Work*, 56(2), 180-192. <https://doi.org/10.1177/0020872811418995>
- Johnstone, M. J., et Kanitsaki, O. (2008). The politics of resistance to workplace cultural diversity education for health service providers: An Australian study. *Race Ethnicity and Education*, 11(2), 133-154. <https://doi.org/10.1080/13613320802110258>
- Kohli, H. K., Huber, R., et Faul, A. C. (2010). Historical and theoretical development of culturally competent social work practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 30(3), 252-271. <https://doi.org/10.1080/08841233.2010.499091>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis*. 3e éd. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Murden, R., Norman, A., Ross, J., Sturdivant, E., Kedia, M., et Shah, S. (2008). Occupational therapy students' perceptions of their cultural awareness and competency. *Occupational Therapy International*, 15(3), 191-203. <https://dx.doi.org/10.1002/oti.253>
- Nadan, Y. (2016). Teaching Note-Revisiting stereotypes: Enhancing cultural awareness through a web-based tool. *Journal of Social Work Education*, 52(1), 50-56. <http://dx.doi.org/10.1080/10437797.2016.1113054>
- Ogay, T., et Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence culturelle. Dans A. Lavanchy, A. Gajardo et F. Dervin (Dir.), *Anthropologie de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris, France : L'Harmattan.
- Osteen, P. J., Vanidestine, T. J., et Sharpe, T. L. (2013). Multicultural curriculum and MSW students' attitudes about race and diversity. *Journal of Teaching in Social Work*, 33(2), 111-128. <https://dx.doi.org/10.1080/08841233.2013.775211>
- 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://dx.doi.org/10.1080/10437797.2017.1314839>
- Pooremamali, P., Persson, D., et Eklund, M. (2011). Occupational therapists' experience of working with immigrant clients in mental health care. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 18(2), 109-121. <https://dx.doi.org/10.3109/11038121003649789>
- Reyneke, R. P. (2017). Apples and pears: Engaging social work students in social dialogue. *Research on Social Work Practice*, 27(2), 239-247. <https://doi.org/10.1177/1049731516669823>
- Rosen, D., McCall, J., et Goodkind, S. (2017). Teaching critical self-reflection through the lens of cultural humility: An assignment in a social work diversity course. *Social Work Education*, 36(3), 289-298. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1287260>
- Sales, I., Jonkman, L., Connor, S., et Hall, D. (2013). A comparison of educational interventions to enhance cultural competency in pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(4), 76. <https://doi.org/10.5688/ajpe77476>
- Sonn, I., et Vermeulen, N. (2018). Occupational therapy students' experiences and perceptions of culture during fieldwork education. *South African Journal of Occupational Therapy*, 48(1), 34-39. <http://dx.doi.org/10.17159/2310-3833/2017/vol48n1a7>

- 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>
- 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>
- Wimpenny, K., Lewis, L., Roe, S., Désiron, H., Gordon, L., et Waters, S. (2016). Preparation for an uncertain world: International curriculum development for mental health occupational therapy. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 72(1), 5-15. <https://doi.org/10.1080/14473828.2016.1161960>

ANNEXEA

TABLEAU 1. Niveau d'importance des recommandations concernant le contenu des cours en lien avec l'intervention interculturelle (N=12)

Recommandations	Pas im-		Peu		Indécis		Impor-		Très	
	portant		impor-				tant		impor-	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Proposer des cours définissant la culture, l'identité, les appartenances, la diversité, les représentations, les pratiques sociales	-	-	-	-	2	16	5	42	5	42
Offrir un cours pour mieux comprendre sa propre culture, son rôle et son influence sur ses attitudes, comportements et modes de pensée	-	-	1	8	1	8	5	42	5	42
Proposer des cours sur les mécanismes d'inclusion (adaptation, intégration, acculturation) et d'exclusion (préjugés, stéréotypes, discrimination, stigmatisation, harcèlement, racisme, ethnocentrisme)	-	-	-	-	-	-	3	25	9	75
Enseigner diverses approches et modèles d'intervention interculturelle	-	-	-	-	1	8	7	58	4	34
Analyser avec les étudiants les aspects culturels, religieux, organisationnels, juridiques et professionnels qui peuvent affecter leur façon d'intervenir	-	-	1	8	1	8	4	34	6	50
Offrir des cours pour développer les capacités d'écoute, d'empathie, de décentration, de distance thérapeutique et de non-jugement	-	-	-	-	-	-	1	8	11	92
Enseigner l'histoire de la migration en Suisse et de ses liens avec les contextes sociaux, économiques et les différentes politiques du pays	1	8	1	8	1	8	9	75	-	-
Traiter des problématiques sociales qui affectent le plus les personnes migrantes	-	-	-	-	3	25	8	67	1	8

TABLEAU 2. Niveau d'importance des recommandations concernant les modalités pédagogiques à privilégier en lien avec l'intervention interculturelle (N=12)

Recommandations	Pas im- portant		Peu impor- tant		Indécis		Impor- tant		Très impor- tant	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Mettre en place des cours, des méthodes d'enseignement et des pédagogies qui tiennent compte de la diversité ¹	-	-	-	-	3	27 ¹	3	27 ¹	5	46 ¹
Inciter les enseignants à expliciter leurs propres grilles d'analyse de la diversité et à s'interroger sur la manière dont ces représentations influencent leur enseignement et leurs évaluations	-	-	-	-	4	33	6	50	2	17
Recourir à diverses ressources pédagogiques (ex. vidéo, vignettes cliniques, scénarios écrits, jeux de rôle ou mises en situation) pour préparer les étudiants à la pratique interculturelle	-	-	-	-	-	-	7	58	5	42
Utiliser des vignettes qui présentent les difficultés à accéder aux services sociaux et de santé pour les clientèles vulnérables ou ayant des ancrages culturels divers, ainsi que le manque de correspondance à leurs besoins	-	-	-	-	4	33	5	42	3	25
Proposer des exercices pour soutenir le développement des compétences en lien avec l'intervention interculturelle (accueil, écoute active, valorisation des compétences, gestion des incompréhensions interculturelles et linguistiques, techniques de médiation et gestion des conflits)	-	-	-	-	1	8	5	42	6	50
Prioriser une démarche réflexive basée sur l'appropriation et l'ancrage de compétences personnelles et professionnelles basées sur l'expérience (rencontre et échanges interculturels, jeux de rôles, ePortfolio pour l'évaluation et/ou le bilan des compétences interculturelles)	-	-	-	-	6	50	3	25	3	25
Offrir aux étudiants des endroits pour qu'ils puissent partager les incidents critiques, leurs interrogations et leurs sentiments liés à la diversité	-	-	-	-	-	-	6	50	6	50

¹Une réponse est manquante pour cette recommandation (N=11).

TABLEAU 3. Niveau d'importance des recommandations pour préparer les étudiants aux stages impliquant des interventions interculturelles (N=12)

Recommandations	Pas im-		Peu		Indécis		Import-		Très	
	portant		impor-				tant		impor-	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Encourager les étudiants à réfléchir et à s'exprimer sur les incidents critiques liés à la diversité dans leur quotidien	-	-	-	-	1	8	7	58	4	34
Inciter les étudiants à réfléchir sur la position hiérarchique qui existe dans la relation avec le client	-	-	1	8	-	-	4	34	7	58
Proposer aux étudiants de réfléchir aux rapports de pouvoir liés à la diversité et aux moyens de les modifier	-	-	-	-	1	8	8	67	3	25
Enseigner aux étudiants l'utilisation d'outils favorisant une pratique interculturelle adaptée (ex. génogramme culturel, méthode des incidents critiques) ¹	-	-	1	9 ¹	3	27 ¹	3	27 ¹	4	37 ¹
Former les étudiants à travailler avec des interprètes professionnels	-	-	-	-	3	25	5	42	4	33
Préparer les étudiants à travailler avec des médiateurs culturels	-	-	-	-	2	16	5	42	5	42
Apprendre aux étudiants à vulgariser le langage professionnel pour faciliter la compréhension par les clients	-	-	-	-	1	8	9	75	-	-

¹Une réponse est manquante pour cette recommandation (N=11).

TABLEAU 4. Niveau d'importance des recommandations sur l'encadrement des superviseurs de stage lors de situations complexes impliquant la diversité (N=18)

Recommandations	Pas im- portant		Peu im- portant		Indécis		Impor- tant		Très im- portant	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Cibler des objectifs d'apprentissage spécifiques en ce qui concerne les compétences interculturelles des stagiaires	-	-	1	5	5	28	10	56	2	11
Explorer à l'aide d'études de cas les forces et les limites des compétences interculturelles des stagiaires ¹	-	-	2	12 ¹	6	35 ¹	6	35 ¹	3	18 ¹
Offrir des opportunités aux stagiaires d'observer des situations complexes impliquant la diversité	1	5	-	-	-	-	5	28	12	67
Proposer une supervision basée sur des études de cas issues de la pratique (résolution de problèmes, adaptation des stratégies à la diversité du client) ¹	1	6 ¹	-	-	3	18 ¹	5	29 ¹	8	47 ¹
Fournir des rétroactions régulières, structurées et constructives en lien avec les compétences interculturelles des stagiaires ²	1	6 ²	1	6 ²	3	19 ²	3	19 ²	8	50 ²
Procurer un espace pour le débriefing avec le superviseur de stage lors de situations difficiles (conflits, remises en question)	-	-	-	-	-	-	6	33	12	67
Proposer aux stagiaires des moments d'échanges et de réflexion vis-à-vis de la différence	-	-	-	-	4	22	8	45	6	33
Encourager la recherche d'informations complémentaires concernant la diversité du client	-	-	-	-	4	22	14	78	-	-
Utiliser la supervision collective (confrontation des différents points de vue) et combiner les savoirs disciplinaires en contexte interculturel ²	-	-	1	6 ²	2	12 ²	11	69 ²	2	12 ²

¹ Une réponse est manquante pour cette recommandation (N=17).² Deux réponses sont manquantes pour cette recommandation (N=16).

TABLEAU 5. Niveau d'importance des recommandations pour préparer les superviseurs à encadrer lors de situations complexes impliquant la diversité (N=18)

Recommandations	Pas im- portant		Peu im- portant		Indécis		Impor- tant		Très im- portant	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Offrir aux superviseurs de stage des formations continues qui abordent l'intervention interculturelle ¹	-	-	-	-	2	12 ¹	15	88 ¹	-	-
Procurer aux superviseurs de stage des ressources complémentaires (ex. articles scientifiques) pour favoriser l'intervention interculturelle ¹	-	-	-	-	1	6 ¹	11	65 ¹	5	29 ¹
Encourager une réflexion et des échanges éthiques dans les équipes sur le thème de l'intervention interculturelle (enjeux, difficultés, opportunités)	-	-	-	-	-	-	11	61	7	39
Former les superviseurs de stage à l'utilisation du génogramme culturel ²	1	7 ²	-	-	8	53 ²	5	33 ²	1	7 ²
Former les superviseurs de stage à travailler avec des médiateurs culturels	1	6	2	11	5	28	10	56	-	-
Préparer les superviseurs de stage à travailler avec des interprètes professionnels	1	6	5	28	2	11	9	50	1	6

¹Une réponse est manquante pour cette recommandation (N=17).

²Trois réponses sont manquantes pour cette recommandation (N=15).

TABLEAU 6. Niveau d'importance des recommandations pour favoriser la compréhension des superviseurs de stage vis-à-vis de l'intervention interculturelle (N=18)

Recommandations	Pas im- portant		Peu impor- tant		Indécis		Impor- tant		Très impor- tant	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Transmettre aux superviseurs de stage les informations enseignées aux étudiants dans les cours abordant l'intervention interculturelle	1	6	-	-	1	6	9	50	7	38
Offrir aux superviseurs de stage des formations sur le développement des compétences culturelles (prise de conscience de sa propre culture, respect et curiosité envers la diversité, connaissances sur l'acculturation, la discrimination et l'inclusion, l'humilité et la sécurité culturelle)	1	6	-	-	1	6	11	61	5	27
Proposer des conférences sur les minorités ethniques ou les populations vulnérables (ex. pauvreté, violence)	-	-	2	11	2	11	12	67	2	11
Inciter les superviseurs de stage à analyser les enjeux culturels présents dans leurs plans d'intervention ¹	-	-	-	-	3	18 ¹	9	53 ¹	5	29 ¹
Évaluer la motivation comme superviseurs de stage à s'investir dans l'amélioration de ses compétences culturelles	-	-	2	11	6	33	9	50	1	6
Fournir du temps et des moyens aux superviseurs de stage pour réfléchir aux enjeux de pouvoir (justice sociale)	-	-	1	6	4	22	7	39	6	33

¹Une réponse est manquante pour cette recommandation (N=17).

SYLVIE TÉTREAU est actuellement professeure retraitée. Suite à une formation en ergothérapie (1981), elle a œuvré dans le domaine de la réadaptation avec un intérêt pour la famille de la personne vivant une situation de handicap. Elle a été professeure à l'Université Laval (1985-2014) et à la Haute École Spécialisée de Suisse occidentale (2014-2019). Elle a publié plus d'une centaine d'articles et de conférences scientifiques à travers le monde. Ses intérêts de recherche concernent la personne en situation de handicap, sa famille et les différentes stratégies pour les soutenir dans leur développement respectif. sylvie.tetreault.5@ulaval.ca

DOMINIQUE MERCURE est professeure agrégée à l'École de service social à l'Université Laurentienne (Ontario) où elle enseigne les cours liés à l'intervention et à l'intégration théorie-pratique. Intéressée aux liens entre la pratique, la formation et la recherche, son doctorat en psychopédagogie concerne les défis d'apprentissage liés aux stages internationaux. Ses recherches visent à approfondir la mobilisation des savoirs dans divers contextes terrain comme la santé communautaire en Inde du Nord et les régions isolées du Grand Nord canadien. Dernièrement, elle s'intéresse aux retombées professionnelles transposées au retour de mobilité et collabore avec diverses institutions de formation européennes en vue de développer un dispositif d'accompagnement adapté au parcours spécifique du stage international. dmercure@laurentienne.ca

CARINE BÉTRISEY a été coordonnatrice de recherche à la Haute école de travail social et de la santé de Lausanne (Suisse) en lien avec des travaux liés à l'intervention interculturelle. Lors de ses activités de recherche en Suisse et au Canada, dont sa thèse de doctorat réalisée à l'Université Laval (Québec), elle s'est intéressée aux familles d'enfants en situation de handicap, en particulier celles ayant un parcours migratoire. Ses thèmes de recherche portent sur les stéréotypes et les préjugés, ainsi que la discrimination et la stigmatisation sous toutes leurs formes. Elle est actuellement stagiaire postdoctorale à l'Université de Sherbrooke où elle s'intéresse à l'âgisme envers les personnes âgées et les moyens de le contrer. carine.betrissey@usherbrooke.ca

CAMILLE BRISSET est maître de conférences en psychologie du développement et psychologie interculturelle à l'Université de Bordeaux (France). Ses thèmes de recherche s'inscrivent dans le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979). Elle s'intéresse au développement humain en contexte au cours de la vie selon deux axes complémentaires : la perspective des individus au travers de leur adaptation psychosociale et socio-relationnelle en période de transition développementale et/ou culturelle; et celle des acteurs de terrain, intervenants des institutions de la santé et du social, qui ont le mandat d'accompagner les transitions. camille.brisset@u-bordeaux.fr

ALIDA GULFI est professeure ordinaire à la Haute école de travail social de Fribourg. Ses thèmes de recherche concernent l'approche et l'intervention interculturelles. Ses recherches récentes s'intéressent à la collaboration interprofessionnelle, la transition entre la formation et l'entrée dans le monde du travail des diplômés en travail social ainsi que les conséquences de la COVID-19 sur les professionnels et les publics du domaine socio-sanitaire. Elle possède les compétences pour réaliser des recherches quantitatives et qualitatives. alida.gulfi@hefr.ch

YVAN LEANZA dirige le laboratoire Psychologie et Cultures (www.labo-psychologie-cultures.ca). Après plusieurs mouvements migratoires entre la Suisse et le Canada, il est actuellement professeur titulaire à l'École de psychologie de l'Université Laval (Québec) où il enseigne la psychologie et l'intervention interculturelle. Ses recherches portent

sur l'intervention en contexte de diversités. Elles s'organisent autour de deux objets principaux : le rapport à l'Autre et le travail avec interprète (une forme d'intervention interculturelle extrême). Il est un des fondateurs et le directeur de la revue savante : *Alterstice* – Revue internationale de la recherche interculturelle (www.alterstice.org). Il est membre régulier ou collaborateur de plusieurs regroupements de chercheurs : Institut universitaire SHERPA (sherpa-recherche.com); le CELAT (www.celat.ulaval.ca) et l'EDIQ (www.ediq.ulaval.ca). yvan.leanza@psy.ulaval.ca

NICOLAS KÜHNE est professeur ordinaire à la Haute école de travail social et de la santé de Lausanne (Suisse). Ses thèmes de recherche concernent l'ergothérapie, les personnes âgées, les occupations humaines et la santé mentale. Il a participé à une étude portant sur l'impact de la COVID-19 sur le bien-être et la qualité de vie des personnes âgées en EMS et de leurs proches. Il est directeur de la Revue Francophone de Recherche en Ergothérapie (RFRE). Il co-dirige le réseau Occupations Humaines et Santé (OHS) de la HETSL. nicolas.kuhne@hetsl.ch

SYLVIE TÉTREAU is currently a retired professor. Following training in occupational therapy (1981), she worked in the rehabilitation field with a particular interest in the family of the person living with a disability. She was a professor at the Université Laval (1985-2014) and at the Haute École Spécialisée de Suisse occidentale (2014-2019). She has published more than one hundred articles and scientific conferences worldwide. Her research interests focus on the person living with a disability, their family, and the different strategies to support them in their respective development.

DOMINIQUE MERCURE is an associate professor at the École de service social of the Université Laurentienne (Ontario) where she teaches courses on theory-practice intervention and integration. Interested in the links between practice, training, and research, her doctorate in educational psychology focuses on the learning difficulties related to international internships. Her research aims to better understand knowledge mobilization in different field contexts, such as community health in Northern India and isolated regions in Canada's High Arctic. Lately, she is interested in the professional spill overs transposed to the return of mobility and is collaborating with diverse European training institutions with the aim to develop a support system tailored to the specific needs of international internships.

CARINE BÉTRISEY has been a research coordinator at the Haute école de travail social et de la santé de Lausanne (Switzerland) in connection with work on intercultural intervention. During her research activities in Switzerland and Canada, including her doctoral thesis completed at the Université Laval (Québec), she was interested in the families of children living with a disability, and particularly those from immigrant backgrounds. The themes of her research focus on stereotypes and prejudices, as well as discrimination and stigmatization in all forms. She is currently a postdoctoral fellow at the Université de Sherbrooke where she is interested in agism towards the elderly and means to counter it.

CAMILLE BRISSET is a lecturer in developmental and cross-cultural psychology at the Université de Bordeaux (France). Her research themes are anchored in the Bronfenbrenner (1979) ecological model. She is interested in human development in context throughout the lifespan from two complementary angles: the perspective of individuals through their psychosocial and socio-relational adaptation during periods

of developmental and/or cultural transition; and that of those working in the field, in health and social care institutions, who are mandated to accompany these transitions.

ALIDA GULFI is a full professor at the Haute école de travail social de Fribourg. Her research themes focus on intercultural approach and intervention. Her recent work focused on interprofessional collaboration, the transition between training and entry into the workplace for social work graduates as well as the consequences of the COVID-19 pandemic on professionals and the public in the social-health field. She possesses qualitative and quantitative research competencies.

YVAN LEANZA directs the Psychologie et Cultures laboratory (www.labo-psychologie-cultures.ca). After several migratory movements between Switzerland and Canada, he is currently a full professor at the École de psychologie of the Université Laval (Québec) where he teaches psychology and intercultural intervention. His research focuses on intervention in the context of diversity and is organized around two main themes: the relationship with the Other and working with interpreters (an extreme form of intercultural intervention). He is one of the founders and director of the scholarly journal: *Alterstice – Revue internationale de la recherche interculturelle* (www.alterstice.org). He is a regular member or collaborator of many research groups: Institut universitaire SHERPA (sherpa-recherche.com); CELAT (www.celat.ulaval.ca), and EDIQ (www.ediq.ulaval.ca).

NICOLAS KÜHNE is a full professor at the Haute école de travail social et de la santé de Lausanne (Switzerland). His research themes focus on occupational therapy, older people, human occupations, and mental health. He has participated in a study on the impact of the COVID-19 pandemic on the well-being and quality of life of the elderly in health and social care centres and of their caregivers. He is director of the *Revue Francophone de Recherche en Ergothérapie (RFRE)*. He co-directs the Occupations Humaines et Santé (OHS) network of the HETSL.