

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La sensibilité interculturelle chez des étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en
administration des affaires:
description des facteurs liés à son développement.

par

José Manuel Gómez

Thèse présentée à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Doctorat (Ph.D.) en éducation

Septembre de 2018

© José Manuel Gómez, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La sensibilité interculturelle chez des étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en
administration des affaires:
description des facteurs liés à son développement.

José Manuel Gómez

La thèse a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

_____	Président du jury
(Prénom et nom de la personne)	
_____	Directeur de recherche
(François Larose)	
_____	Codirectrice de recherche
(Marilyn Steinbach)	
_____	Autre membre du jury
Jimmy Bourque	
_____	Autre membre du jury
Benoît Raveleau	
_____	Autre membre du jury
Lucie Morin	

Thèse acceptée le 28 septembre 2018

SOMMAIRE

Les gestionnaires de l'environnement mondialisé d'aujourd'hui doivent travailler avec des pairs dont les valeurs, normes et perceptions sont diverses. De plus en plus de tâches sont exécutées en équipes qui rassemblent des participantes et participants de diverses origines ethnoculturelles, se situant, ou non, dans le même lieu physique. En ce sens, Popescu, Suciu et Raoult (2014) remarquent que certaines habiletés seront nécessaires pour diriger des équipes multiculturelles et gérer la diversité; celles-ci deviendront alors des compétences clés dans un futur rapproché. Ces habiletés, qui permettent aux hommes d'affaires de mieux comprendre les cultures d'ailleurs et d'interagir de manière effective avec leurs collègues à l'étranger (Jyoti et Kour, 2015), ont été désignées de manières diverses, mais pour les propos de cette thèse, elles seront définies comme la sensibilité interculturelle et la compétence interculturelle. Comme nous l'expliquerons plus avant, nous adopterons, pour la définition de ces construits, le paradigme développemental plutôt que le paradigme cognitif/affectif/béhavioriste, que nous appellerons CAB. En effet, le paradigme développemental considère la sensibilité interculturelle non pas comme un facteur faisant partie intégrante de la compétence interculturelle, mais comme un prédicteur de la compétence interculturelle. Il est important de souligner que nous avons opérationnalisé le construit de sensibilité interculturelle et non celui de compétence interculturelle.

En ce sens, une recension des écrits francophones au Québec a mis en exergue un manque d'études en ce qui a trait au développement de la sensibilité interculturelle des futurs gestionnaires. C'est pourquoi nous avons entrepris une quête documentaire dans la documentation scientifique anglophone du Canada, des États-Unis et de l'Europe, qui nous a dévoilé, en revanche, un nombre important d'études empiriques, ou d'ordre plus simplement spéculatif, nous permettant d'établir le contexte de notre problématique et de rédiger notre question de recherche. Nous mentionnons, à titre d'exemple:

- Discours de type spéculatif

En premier lieu, sur le rôle des universités dans la préparation des étudiants afin qu'ils acquièrent des compétences globales: Hawawini (2016), Knight (2015), Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2014). En deuxième lieu, sur l'internationalisation des universités: Altbach et de Wit (2015), Altbach et Knight (2006), Scott

(2000), Stromquest (2007), Van der Wende (2001), Ellingboe (1998), Wächter (1999). En troisième lieu, sur les stratégies d'internationalisation adoptées par les universités: Gemmell, Harrison, Clegg et Reed (2015), Kalvermark et Van der Wende (1997), Marginson (2007), Engle et Crowne (2014), Fielden (2007), Gopal (2011), Martineau (2005), Van Damme (2002), Leiva (2009), Lantz-Deaton (2017). En quatrième lieu, sur la nécessité, pour les étudiantes et étudiants, de développer des compétences interculturelles: Cant (2004), Knight (1994, 2015), Puntaney (2016), Hayward (1995).

- Écrits empiriques

La plupart des études empiriques citées portent sur les modalités d'enseignement et les types d'évaluation utilisés pour le développement de la sensibilité interculturelle, mais aussi sur les compétences requises dans les affaires et l'internationalisation: Milhauser et Rahschulte (2010), Satterlee, 1989, Hofstede (1982, 1993), Hofstede, Hofstede et Minkov (2010), Beugelsdijk, Maseland et Hoorn (2015), Gullekson, Tucker, Coombs et Wright (2011), Bodycott, Mak et Ramburuth (2014), Lantz-Deaton (2017), Lokkesmoe, Kuchinke et Ardichvili (2016), de même que Brandauer et Hovmand (2013), Rust, Forster, Niziolek et Morris (2013), Lantz-Deaton, 2017, Varner (2000), Cardon (2010), Lawrence (2003), Kelly (2009), Ottewill et Laughton (2000), Burdett (2014), Ramburuth et Welch (2005), Thomas (2013), Egan et Bendick (2008), Ramburuth et Welch (2005), Chalmers et Volet (1997), Ramburuth et Welch (2005), Smart, Volet et Ang, (2000), Brand (2014), Brandauer et Hovmand (2013), Gullekson *et al.* (2011), Ramírez, (2016), Shadowen, Chieffo et Guerra (2015), Anderson, Leigh, Richard, Rexeisen et Hubbard (2006), Lombardi (2011), Medina-López-Portillo (2009) et Gemmell *et al.* (2015).

L'ensemble des études mentionnées dans les paragraphes précédents nous ont permis de tracer un portrait des aspects les plus importants par rapport au sujet du développement de la sensibilité interculturelle, ce qui nous a convaincus de l'importance scientifique et sociale d'aller questionner les étudiantes et étudiants dans une université québécoise, et de la pertinence d'aller recueillir des données empiriques à ce sujet dans la province de Québec.

C'est ainsi que dans le premier chapitre nous avons abordé le contexte de mondialisation et les stratégies d'internationalisation adoptées par les universités afin de relever ce défi. Dans

cette optique, nous présentons quelques modalités de formation de la sensibilité interculturelle, dont la communication interculturelle, le travail au sein des équipes interculturelles, les pratiques pédagogiques basées sur la diversité ethnoculturelle dans la salle de classe et les séjours d'études et d'échanges à l'étranger. Pour clore ce chapitre, nous faisons un bref exposé contextuel, qui ne se veut pas exhaustif, des programmes en administration dans plusieurs universités du Québec, tout en recherchant les indices du type d'activités scolaires et extrascolaires offert à ces étudiantes et étudiants afin de développer leurs compétences interculturelles. Ces informations nous ont permis de proposer la question générale de recherche suivante: quels sont les facteurs sociodémographiques et académiques liés au développement de la sensibilité interculturelle chez des étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires dans la province de Québec?

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel de notre étude qui s'appuie, d'une part, sur le *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) (Bennett, 1993; Bennett et Bennett, 2004). Ce modèle aborde les orientations interculturelles des individus du point de vue du processus de la construction progressive de la sensibilité interculturelle. Le DMIS est un modèle de culture générale et de développement de la sensibilité interculturelle créé pour expliquer les expériences observées et partagées par les individus dans des situations interculturelles (Bennett et Bennett, 2004). D'autre part, nous nous sommes appuyés sur la théorie du contact (Allport, 1954; Dovidio et Gaertner, 2010). Selon cette théorie, le contact intergroupe contribuerait à réduire la tension et les préjugés si les membres des groupes en contact perçoivent que plusieurs conditions sont présentes au sein du contexte social afin de réduire des polarisations inhérentes. Dans les grandes lignes, ces conditions sont: un statut égal, une interaction coopérative et interdépendante, des occasions pour la connaissance interpersonnelle, et un appui institutionnel.

Il a fallu avant tout définir plusieurs concepts de base telles que la culture, l'identité, l'interculturalisme, la sensibilité interculturelle, les compétences interculturelles, et même quelques autres considérées comme des obstacles à ce développement, tels les préjugés, les stéréotypes et l'ethnocentrisme. Cette démarche nous a amenés à présenter les objectifs de recherche. En ce sens, en nous guidant sur le modèle développemental DMIS mentionné dans le paragraphe précédent, nous avons choisi de mettre en évidence des facteurs liés au développement

de la sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires. Les objectifs spécifiques proposés sont les suivants:

1. Décrire la relation entre les facteurs sociodémographiques et le développement de la sensibilité interculturelle, et la perception des conditions de contact interculturel chez les étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires à l'Université Concordia.
2. Décrire la relation entre les séjours d'études à l'étranger et le développement de la sensibilité interculturelle, et la perception des conditions de contact interculturel chez les étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires à l'Université Concordia.
3. Décrire la relation entre les options de carrière et le développement de la sensibilité interculturelle, et la perception des conditions de contact interculturel chez les étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires à l'Université Concordia.
4. Décrire la relation entre les perceptions des conditions de contact interculturel et le développement de la sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires à l'Université Concordia.

La méthodologie est présentée dans le troisième chapitre. Il s'agit d'un protocole de recherche descriptive quantitative corrélationnel, où nous nous sommes penchés non seulement sur la description des phénomènes à l'étude, mais également sur l'explication et l'analyse de ces relations. Ici, nous soulignons que ce type de recherche ne permet pas d'établir la direction des relations entre les variables. La collecte de données a été réalisée à l'aide d'un questionnaire qui a été utilisé auprès d'un échantillon de 261 étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. Ce questionnaire a été adapté à partir du questionnaire *Global Competency and Intercultural Sensitivity* (GOIS) (Olson et Kroeger, 2001) et de l'échelle de conditions de contact développée par Green, Adams et Turner (1988) de même que Gaertner, Rust, Dovidio, Bachman et Anastasio (1994). Un double processus de validation du questionnaire a été entrepris, incluant des analyses factorielles exploratoires (AFE) réalisées en utilisant la procédure d'extraction en axe principal (*Principal Axis Factoring*, PAF) avec rotation Oblimin et normalisation de Kaiser. Puis, un test de consistance interne alpha de Cronbach et des coefficients

de corrélation de Pearson entre items ont été exécutés. D'ailleurs, les corrélations entre les échelles ont aidé à vérifier la cohérence des construits avec ses significations théoriques.

Les résultats obtenus suggèrent des relations significatives entre plusieurs des facteurs considérés et le développement de la sensibilité interculturelle dans l'échantillon de recherche. D'ailleurs, ces résultats donnent une vue d'ensemble des aspects les plus importants des choix de carrière des étudiantes et étudiants et de la manière dont ces aspects combinés présentent le portrait d'une université ayant une stratégie solide qui facilite l'intégration des futurs gestionnaires dans l'environnement mondialisé d'aujourd'hui. Effectivement, nos résultats montrent qu'il existe une relation significative entre les stages à l'étranger, les choix de cours et de concentration, les cours de langues étrangères et la perception des conditions de contact interculturel ainsi que le développement de la sensibilité interculturelle dans notre échantillon de recherche.

Enfin, une limite importante de cette thèse doit être soulignée. La nature même de notre étude, corrélationnelle, ne permet pas de déterminer d'effets causaux ainsi que le rôle modérateur réel de certaines variables. Certes, il s'agit ici d'une limite s'ajoutant à celle propre à la taille de l'échantillon relativisant la généralisabilité de nos résultats, mais, en même temps, elle met en exergue le besoin d'études à la fois répliquatives et complémentaires en matière d'identification des conditions optimales d'aménagement de la formation initiale favorisant le développement de la sensibilité interculturelle dans le domaine de l'administration des affaires.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	4
LISTE DES TABLEAUX.....	14
LISTE DES FIGURES	16
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	17
REMERCIEMENTS	18
INTRODUCTION.....	19
PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE.....	21
1. LA MONDIALISATION	21
1.1 Les pratiques d'affaires globales	23
1.2 Un cas particulier de mondialisation: les pays du BRIC	25
1.3 Les compétences requises dans les affaires	25
2. L'INTERNATIONALISATION DE L'ÉDUCATION UNIVERSITAIRE	27
2.1 L'internationalisation et les étudiantes et étudiants en administration des affaires	29
2.2 Activités pédagogiques relatives au développement de la SI	32
2.3 Les universités québécoises et l'internationalisation	37
3. LE PROBLÈME ET LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	40
DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE DE RÉFÉRENCE	42
1. DÉFINITIONS DE BASE	42
1.1 L'identité	43
1.2 L'identité sociale	44
1.3 La culture	45
1.4 L'interculturalisme.....	47

		10
1.5	La compétence	48
2.	LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE	50
2.1	La sensibilité interculturelle.....	52
	2.1.1 La sensibilité interculturelle en tant que dimension interculturelle	53
	2.1.2 La sensibilité interculturelle en tant que prédicteur du développement de CI	54
3.	LE DEVELOPMENTAL MODEL OF INTERCULTURAL SENSITIVITY (DMIS) ...	56
3.1	L'ethnocentrisme.....	56
3.2	Le modèle DMIS.....	57
3.3	Les étapes du DMIS.....	59
4.	LA THÉORIE DU CONTACT	60
4.1	Les préjugés, les stéréotypes et leur origine	61
4.2	Les conditions de contact.....	64
4.3	La perception des conditions de contact	67
4.4	L'approche coopérative	68
4.5	Mécanismes de décatégorisation et de récatégorisation	68
5.	SYNTHÈSE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	70
	TROISIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE	72
1.	LE TYPE D'ÉTUDE	72
2.	POPULATION ET ÉCHANTILLON	74
3.	PROCÉDURE DE RECUEIL DES DONNÉES	75
3.1	Sélection du mode de recueil des informations	76
3.2	Identification des variables	81
4.	VALIDATION DES INSTRUMENTS	83

		11
4.1	Première étape de validation.....	83
	4.1.1 Validation des échelles de la sensibilité interculturelle.....	83
	4.1.2 Validation des échelles de perception des conditions de contact	91
4.2	Deuxième étape de validation.....	96
	4.2.1 Deuxième étape de validation des échelles de la sensibilité interculturelle	96
	4.2.2 Deuxième étape de validation des échelles de perception de contact interculturel.....	101
5.	ANALYSE.....	105
6.	LES CONSIDÉRATIONS D'ORDRE ÉTHIQUE ET LES PRÉCAUTIONS DÉONTOLOGIQUES	106
	QUATRIÈME CHAPITRE - PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	108
1.	DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON	109
	1.1 Analyses univariées de l'échantillon	110
	1.2 Analyses bivariées de l'échantillon	113
	1.3 Synthèse des résultats de l'échantillon	114
2.	RÉSULTATS PAR OBJECTIF	115
	2.1 Décrire les relations entre des facteurs sociodémographiques et la SI.....	115
	2.1.1 Relation entre le genre et la SI.....	116
	2.1.2 Relation entre l'âge et la SI.....	117
	2.1.3 Relation conjointe entre les variables catégorielles genre et âge et la SI ..	121
	2.2 Synthèse des résultats liés au premier objectif	132
	2.3 Décrire la relation entre des stages à l'étranger la SI et les conditions de contact 133	
	2.3.1 Relation entre la participation aux stages à l'étranger et la SI.....	133

2.3.2	Relation entre la participation aux stages à l'étranger et les conditions de contact.....	135
2.3.3	. Relation entre des contenus interculturels dans les stages à l'étranger et la SI	136
2.3.4	Relation entre des contenus interculturels dans les stages à l'étranger et la perception de conditions de contact.....	139
2.3.5	Relation entre la durée des stages à l'étranger et la SI	140
2.3.6	Relation entre la durée des stages à l'étranger et la perception des conditions de contact	141
2.4	Synthèse des résultats du deuxième objectif.....	142
2.5	Identifier la relation entre des options de carrière et la SI	143
2.5.1	Relation entre l'année dans le programme et la SI	143
2.5.2	Relation entre l'année dans le programme et la perception de CC.....	147
2.5.3	Relation entre les cours suivis et la SI	149
2.5.4	Relation entre les cours suivis et la perception des conditions de contact.	152
2.5.5	Relation entre les choix de concentration et la SI.....	154
2.5.6	Relation entre des cours de langues étrangères et la SI	159
2.5.7	Relation entre des cours de langues étrangères et la perception de conditions de contact	162
2.5.8	Relation conjointe entre les variables catégorielles coursuivi et concentration, et la SI	164
2.6	Synthèse des résultats du troisième objectif	174
2.7	Identifier la relation entre la perception des conditions de contact et la SI	176
2.8	Synthèse des résultats du quatrième objectif	183
	CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION DES RÉSULTATS	185
1.	L'ÉCHANTILLON DE RECHERCHE	185

2.	LES PROPRIÉTÉS MÉTROLOGIQUES DES INSTRUMENTS	186
3.	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	186
3.1	Décrire la relation entre des facteurs sociodémographiques et la SI	187
3.2	Décrire la relation entre des stages d'études à l'étranger et la SI	189
3.3	Décrire la relation entre les options de carrière et la SI.....	192
3.4	Décrire la relation entre la perception des conditions de contact et la SI.....	196
	CONCLUSION	201
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	213
	ANNEXE A - QUESTIONNAIRE	231
	QUESTIONNAIRE INTERCULTURAL SENSITIVITY DEVELOPMENT ISD.....	231
	ANNEXE A1 – TABLEAUX ANOVA DES RELATIONS CONJOINTES	235
	ANNEXE B - ATTESTATION DE CONFORMITÉ COMITÉ ÉTIQUE UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE	236
	ANNEXE C - AUTORISATION COMITÉ ÉTIQUE DE L'UNIVERSITÉ CONCORDIA	237
	ANNEXE D - AUTORISATION COMITÉ ÉTHIQUE UNIVERSITÉ BISHOP.....	238
	ANNEXE E - LETTRE ENVOYÉE AU SOUS-DIRECTEUR DE RECHERCHE.....	239
	ANNEXE F - COURRIEL ENVOYÉ AUX PARTICIPANTS.....	240
	ANNEXE G - COURRIEL ENVOYÉ AUX PROFESSEURES ET PROFESSEURS	241
	ANNEXE H - LETTRE D'INFORMATION	242
	ANNEXE I - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	244

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Cours portant sur l'interculturalisme et l'international.....	38
Tableau 2 - Variables à l'étude.....	82
Tableau 3 - Items section 4, première étape de validation: valeurs propres, pourcentage de variance expliquée et analyse parallèle de Horn.....	85
Tableau 4 - Items section 4, première étape de validation: coefficients de saturation	88
Tableau 5 - Items section 5, première étape de validation: valeurs propres, pourcentage de variance et analyse parallèle de Horn.....	92
Tableau 6 - Items section 5, première étape de validation: coefficients de saturation	95
Tableau 7 - Items section 4, deuxième étape de validation: valeurs propres, pourcentage de variance et analyse parallèle de Horn	97
Tableau 8 - Items section 4, deuxième étape de validation: coefficients de saturation	99
Tableau 9 - Items section 5, deuxième étape de validation: valeurs propres, pourcentage de variance et analyse parallèle de Horn	102
Tableau 10 - Items section 5, deuxième étape de validation: coefficients de saturation	104
Tableau 11 - Descriptives genre	117
Tableau 12 - Ethnocentrisme négation-défense / âge	118
Tableau 13 - Ethnorelativisme acceptation / âge	119
Tableau 14 - Ethnorelativisme adaptation-intégration / âge.....	119
Tableau 15 - Coopération – âge par catégorie	120
Tableau 16 - Communication âge par catégorie	121
Tableau 17 - Relation conjointe négation-défense / âge-genre.....	122
Tableau 18 - Influence conjointe acceptation / âge-genre	124
Tableau 19 - Influence conjointe adaptation-intégration / âge-genre	126
Tableau 20 - Relation conjointe coopération âge - genre	129
Tableau 21 - Relation conjointe communication âge-genre	131
Tableau 22 - Descriptives participation aux stages.....	134
Tableau 23 - Descriptives enjeux interculturelles dans les stages	137
Tableau 24 - Négation-défense / durée du stage.....	140
Tableau 25 - Communication interculturelle – durée du stage.....	141

Tableau 26 - Taille de l'effet durée du stage	142
Tableau 27 - Négation-défense / année dans le programme	144
Tableau 28 - Acceptation / année dans le programme	145
Tableau 29 - Adaptation-intégration / année dans le programme	146
Tableau 30 - Taille de l'effet ANOVA année dans le programme	146
Tableau 31 - Coopération interculturelle / année dans le programme	147
Tableau 32 - Communication interculturelle / année dans le programme	148
Tableau 33 - Cours suivis – sensibilité interculturelle.....	150
Tableau 34 - Cours suivis – perception de contact interculturel.....	152
Tableau 35 - Taille de l'effet ANOVA cours suivis	154
Tableau 36 - Concentrations / Sensibilité interculturelle.....	155
Tableau 37 - Concentrations / perception des conditions de contact interculturel	158
Tableau 38 - Taille de l'effet ANOVA concentration.....	159
Tableau 39 - Cours de langues / ethnocentrisme négation-défense	160
Tableau 40 - Cours de langues /ethnorelativisme-acceptation	160
Tableau 41 - Cours de langues / ethnorelativisme adaptation-intégration.....	161
Tableau 42 - Cours de langues / coopération interculturelle	162
Tableau 43 - Cours de langues / communication interculturelle	163
Tableau 44 - Relation conjointe – choix de cours-concentration / négation-défense	164
Tableau 45 - Relation conjointe – cours suivis / concentration-acceptation	166
Tableau 46 - Relation conjointe – cours-concentration / adaptation-intégration.....	168
Tableau 47 - Relation conjointe – cours-concentration / communication	170
Tableau 48 - Relation conjointe – cours-concentration / coopération	173
Tableau 49 - Statistiques descriptives régression-négation-défense.....	177
Tableau 50 - Statistiques descriptives régression-acceptation.....	179
Tableau 51 - Statistiques descriptives régression / adaptation-intégration.....	181

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Items section 4, première étape de validation: graphique des valeurs propres obtenues et analyse parallèle de Horn	86
Figure 2 - Items section 5, première étape de validation: graphique des valeurs propres obtenues et analyse parallèle de Horn	93
Figure 3 - Items section 4, deuxième étape de validation: graphique des valeurs propres obtenues et analyse parallèle de Horn	98
Figure 4 - Items section 4, deuxième étape de validation: graphique des valeurs propres obtenues et analyse parallèle de Horn	103
Figure 5 - Moyenne marginale négation-défense – genre - âge.....	123
Figure 6 - Moyenne marginale acceptation genre-âge.....	125
Figure 7 - Moyenne marginale adaptation/intégration genre-âge.....	126
Figure 8 - Moyenne marginale coopération genre-âge	130
Figure 9 - Moyenne marginale séparation genre-âge	131
Figure 10 - Moyenne marginale négation-défense / cours-concentration	165
Figure 11 - Moyenne marginale acceptation / cours-concentration.....	167
Figure 12 - Moyenne marginale adaptation - intégration / cours – concentration.....	169
Figure 13 - Moyenne marginale séparation / cours-concentration	171
Figure 14 - Moyenne marginale coopération / cours – concentration	174

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AFE	Analyse factorielle exploratoire
Badmin	Bachelor in administration – University of Concordia
Bcomm	Bachelor in commerce – University of Concordia
BAA	Baccalauréat en administration des affaires
BCEI	Bureau canadien de l'éducation internationale
BRIC	Brésil, Inde, Russie et Chine
DEU	Dokuz Eylul University
DMIS	Developmental Model of Intercultural Sensitivity
GCP	Global Consulting Program
GPI	Global Perspective Inventory
HEC Montréal	École des hautes études en commerce Montréal
ICC	Compétence en communication interculturelle
ICS	Intercultural Sensitivity Scale
ICSI	Intercultural Sensitivity Inventory
IDI	Intercultural Development Inventory
IEU	Izmir University of Economics
SI	Sensibilité Interculturelle
ISI	Intercultural Sensitivity Index
ISS	Intercultural Sensitivity Scale
MBA	Master of Business Administration
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PAF	Principal Axis Factoring
Ulaval	Université Laval
UQÀM	Université du Québec à Montréal
UdeS	Université de Sherbrooke

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont participé à cette recherche et je tiens à leur offrir mes sincères remerciements pour leurs efforts et leur patience tout au long de la réalisation de ce projet.

Je tiens avant tout à remercier mon équipe de recherche, François Larose, Marilyn Steinbach et France Jutras, qui ont, chacun à leur façon et dans leur domaine de recherche respectif, apporté tout l'appui dont j'avais besoin pour cheminer dans ce long parcours.

François, mon directeur de recherche, a partagé sa vaste expertise en analyse quantitative appliquée à la recherche en sciences humaines. Durant les périodes plus difficiles, il m'a prodigué de bons conseils au moment opportun, tout en démontrant patience et compréhension.

Marilyn, ma codirectrice, a su me partager ses connaissances et son expérience en enseignement de l'interculturalisme. Elle m'a guidé dans ma recherche bibliographique dans ce domaine et m'a aidé à entreprendre cette navigation sur de bonnes bases

France, ma codirectrice, m'a témoigné sa confiance dès le début. Elle m'a écouté et elle a cru en mon projet qui sortait des sentiers battus du domaine de l'éducation. Ses commentaires et ses conseils demeurent inestimables. Elle a également fait montre d'une grande dose de patience devant le néophyte que j'étais en recherche.

Ma chère Nadime, mon épouse et compagne, a partagé les soucis et les joies de ce projet et a toujours été à mes côtés. Son esprit critique et sa générosité m'a donné le courage nécessaire de poursuivre cette recherche.

Suzanne et Rémi, mes amis, m'ont grandement aidé avec leurs commentaires toujours encourageants et ont participé à plusieurs reprises à la lecture et correction de cette thèse.

Denise Pelletier, qui a entrepris la tâche de correction linguistique finale de cette thèse, a donné une forme beaucoup plus compréhensible à ce document. Son travail, très professionnel et détaillé a dépassé les limites de l'orthographe et de la syntaxe pour donner plus de sens à l'ensemble du travail.

INTRODUCTION

Il appert que l'université a un rôle important à jouer dans la formation de gestionnaires aptes à gérer la diversité. Une première question que nous nous posons est de savoir si l'université met à la disposition des étudiantes et étudiants en administration des affaires les outils nécessaires afin qu'ils deviennent des expertes et experts en gestion de la diversité dans les milieux actuels de travail.

Les universités, et plus spécifiquement les facultés d'administration des affaires dans le monde entier, ont réalisé qu'il est essentiel de préparer les étudiantes et étudiants au défi du marché du travail mondialisé (Chiper, 2015; Ramírez, 2016). Dans cette perspective, au cours des dernières années, les universités, dans une stratégie d'internationalisation (Freitas, Bertero, Fleury, Mariotto et Silva, 2016), se sont mises à la tâche en intégrant des pratiques visant à doter les étudiantes et étudiants d'habiletés qui leur permettront d'affronter le défi qu'implique la mondialisation. C'est ainsi que les universités instaurent des pratiques qui mettent à profit la diversité culturelle sur le campus (Zhang, Xia, Fan et Zhu, 2016) et offre des stages d'études à l'étranger ou des échanges étudiants (Shadowen *et al.*, 2015). Dans ce sens, il a fallu, dans le contexte de construction de la problématique de cette recherche, réviser la réponse des universités aux défis de la mondialisation. C'est ainsi que plusieurs auteurs (Altbach et de Wit, 2015; Ellingboe, 1998; Wächter, 1999; Wilkins, 2016; Zolfaghari, Sabran et Zolfaghari, 2009) spécifient que la réponse des universités au défi de la mondialisation est l'internationalisation conçue comme le processus d'inclusion des aspects internationaux et interculturels dans les fonctions d'enseignement, de recherche et de gestion des institutions éducatives.

En ce sens, diverses stratégies d'internationalisation sont proposées par les universités afin de répondre aux défis de la mondialisation. En premier lieu, l'augmentation du flux d'étudiantes et d'étudiants et des professeures et professeurs, l'intégration des étudiantes et étudiants internationaux ainsi que de ceux qui reviennent de stages de l'étranger, et même de plus en plus d'expériences *on line* ou d'apprentissage à distance (Kalvermark et Van der Wende, 1997; Marginson, 2007). Dans l'étude de cas mené par Gemmell *et al.*, (2015) par exemple, 73 étudiantes et étudiants à la Manchester University ont manifesté que le fait d'avoir été en contact avec des

membres d'autres cultures *on line* a amélioré leur compréhension des différences culturelles et les a amenés à revoir leurs attitudes envers la diversité.

En deuxième lieu, il s'agit d'accroître la diversité sur le campus (Leask, 2009) ou de générer une conscience interculturelle chez les étudiantes et étudiants (Suarez-Orozco et Satin, 2007). Toutes ces actions se reflètent à l'intérieur même des universités dans la mise en place de politiques et d'activités qui devraient préparer les étudiantes et étudiants à travailler dans un environnement mondialisé (Leiva, 2009; Lantz-Deaton, 2017) où on exige de posséder des connaissances sur la société globale, des compétences interculturelles, une compréhension de la technologie, la maîtrise de plus d'une langue, notamment l'anglais, et une expérience internationale, soit par le biais d'expériences de travail, de stages ou de la réalisation d'études à l'étranger.

Les paragraphes précédents nous donnent un aperçu des actions et des stratégies visant à mettre à disposition des futurs gestionnaires les outils nécessaires pour affronter le marché du travail mondialisé.

Dans les lignes qui suivent, nous présentons de manière plus détaillée le contexte de mondialisation, un survol des pratiques d'affaires globales, une brève présentation des compétences requises dans les affaires de même que l'internationalisation, appréhendée comme une réponse stratégique des universités pour faire face aux défis de la mondialisation. Ces constatations conduiront à la formulation de notre question générale de recherche.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Dans le premier chapitre, nous présentons en premier lieu le contexte global des affaires, l'origine des différences culturelles et la façon dont les pratiques d'affaires se voient affectées. En ce sens, nous avons jugé pertinent d'inclure les cas particuliers du Brésil, de la Russie, de l'Inde et de la Chine, plus connus sous le nom de BRIC. Ces pays marquent un changement de paradigmes quant au bilan du pouvoir global et, certainement, influenceront sur les curriculums d'affaires dans un proche avenir. Pour clore cette section, nous réalisons une brève description des compétences requises dans les affaires. En deuxième lieu, la question de l'internationalisation de l'éducation universitaire est abordée, en tant que stratégie d'enseignement supérieur dans le monde entier afin de faire face aux défis de la mondialisation. Nous y intégrons également des stratégies spécifiques comme la mobilité des étudiantes et étudiants, professeures et professeurs, les accords avec d'autres universités au niveau mondial, les programmes d'échanges et de stages internationaux de même que les ajustements des programmes de formation. Nous présentons un portrait de ce qui est réalisé dans plusieurs universités québécoises et nous terminons ce chapitre avec l'énoncé de notre question générale de recherche.

1. LA MONDIALISATION

En général, la mondialisation concerne le processus complexe par lequel l'intégration des pays se produit à travers le mouvement de biens, services, travail et idées (Holtman, 2005; Suarez-Orozco et Sattin, 2007). En même temps, elle décrit les changements au sein de l'économie mondiale affectant la production, la consommation et l'investissement (Levitt, 1984). Par extension, elle s'applique aux changements culturels et politiques touchant de vastes segments de la population mondiale (Spring, 2008). On perçoit également la mondialisation comme un processus dans lequel les limites politiques, culturelles et sociales tendent à s'estomper (Waters, 2001), ce qui conduit à des changements mondiaux qui se traduisent par des tendances telles que l'innovation accélérée de la production de biens, de modèles et de services d'affaires, la réduction des barrières commerciales, la libre circulation de l'information et de la facilité d'accès au marché du travail (Rasiah, McFarlane et Kuruville (2015). Nous adhérons au point de vue de

Kosmützky et Putty (2016) qui, en empruntant certains éléments des définitions antérieures, décrivent la mondialisation comme un processus évolutif par lequel les idées, l'économie, la technologie, les personnes et les valeurs traversent un monde sans frontières.

En ce sens, les dernières décennies se sont développées non seulement dans un cadre accéléré de compression spatiale et temporelle, mais également grâce au développement d'un sens aigu de conscience planétaire (Robertson, 2006). C'est ainsi que les contextes locaux sont de plus en plus influencés par les idées, les expériences et les images de personnes qui ne sont pas nécessairement présentes physiquement dans ces contextes (Castells, 2000). En même temps, des termes tels que le réchauffement global, la paix et l'économie mondiale ont été incorporés au discours utilisé couramment (Robertson, 2006). En ce sens, des préoccupations sur l'expansion de la technologie et son impact sur le climat ont amené plusieurs pays à introduire des ententes visant à contrôler ces phénomènes (Mathews, 2014). En dépit des avantages indéniables que procurent les technologies, Rasiah *et al.* (2015) expriment leur inquiétude face au fait que la mondialisation peut aussi conduire à augmenter les inégalités, où quelques pays développés continueront à croître, tandis que plusieurs autres n'y parviendront pas.

Dans ce contexte complexe de mondialisation, il est important d'établir les facteurs qui influent sur l'identité culturelle des personnes et conditionnent leurs comportements. De nombreuses forces agissent sur elles et établissent leur identité, donnant ainsi une signification à leurs vies, définissant des croyances et la façon dont elles devraient s'exprimer (Koh, 2003). Des facteurs tels que l'histoire, la répartition du pouvoir et les origines ethniques des personnes façonnent différentes attitudes, par exemple, l'acceptation ou non de l'autorité (Scarborough, 1998). Ce dernier auteur illustre très bien cette idée lorsqu'il affirme que les concepts d'égalité aux États-Unis viennent de l'absence de traditions de monarchie, contrairement à de nombreux pays européens et au Japon. À cet égard, les études empiriques conduites par Hofstede (1982, 1993) et Hofstede *et al.* (2010) constituent l'une des contributions les plus importantes à la clarification du rôle des différences culturelles dans les organisations. La première version de cette étude, menée entre 1967 et 1973 et actualisée de façon continue jusqu'à ce jour, couvre 71 pays avec près de 60 000 participants de la société multinationale IBM. Elle a mené à ce que l'on appelle le

modèle fondateur de Hofstede. Celui-ci établit que la culture d'un pays se compose de cinq dimensions bipolaires indépendantes:

- l'acceptation ou le rejet de l'autorité;
- l'orientation individualiste ou communautaire;
- l'utilisation et la perception du temps;
- la relation à l'incertitude et à l'ambiguïté;
- l'orientation masculine ou féminine des valeurs.

Par exemple, les employés dans des pays comme le Guatemala, le Panama et le Mexique montrent des taux élevés d'acceptation de l'autorité, tandis qu'aux États-Unis et au Canada ils présentent des taux plus bas à cet égard. Par ailleurs, considérant que le modèle de Hofstede (*Ibid.*) se base sur des données recueillies il y a plus de 40 ans, la stabilité temporelle de leur instrument a été mise en doute. À ce sujet, Beugelsdijk *et al.*(2015) ont conduit une étude empirique qui suggère que, malgré que les résultats individuels pour chaque pays aient changé, les distances relatives se conservent pour chaque dimension considérée. À la lumière de ces résultats, les chercheurs concluent qu'il n'y aurait pas lieu de rejeter le modèle de Hofstede (*Ibid.*) sur la simple base de considérations temporelles.

1.1 Les pratiques d'affaires globales

L'une des conséquences de la mondialisation est que de plus en plus de travail est exécuté en équipes composées de personnes de différentes origines ethnoculturelles (Antal et Friedman, 2008). Le caractère cosmopolite du monde actuel fait en sorte que les gestionnaires sont maintenant appelés à travailler avec des individus dont les valeurs, normes et perceptions sont différentes (Varner, 2000). Ce contexte entraîne des difficultés, car la mondialisation offre des possibilités d'affaires, mais comporte également de grands défis. Les interactions qui se produisent dans les relations interculturelles amènent souvent des malentendus, des conflits et des pertes d'opportunités d'affaires. Les acteurs de différentes cultures se voient obligés de collaborer et les organisations doivent motiver le partage d'informations et de connaissances visant à développer une saine collaboration interculturelle (Jensen, 2015). Les remarques précédentes sont d'autant

plus pertinentes si nous considérons que de nos jours, une transaction peut impliquer, par exemple, une compagnie brésilienne, dont les employés vivent en Israël, qui vend des produits manufacturés en Suède dont la livraison est assurée par une compagnie de logistique japonaise (James et Roseland, 2002). Les considérations antérieures ne se limitent pas seulement au secteur manufacturier. En effet, de plus en plus d'entreprises de services, que ce soit dans la consultation, l'éducation, les voyages ou le management ont vécu grâce à l'Internet une période de grand essor. En effet, plusieurs compagnies de services dans le monde entier rapportent des périodes de croissance au cours des 20 dernières années. Il s'agit d'une nouvelle économie basée sur le commerce de la connaissance et qui change les paradigmes de négociation internationale (Javalgi et Grossman, 2014).

Afin d'illustrer les changements relevant de la mondialisation, Varner (2000) présente plusieurs exemples de la façon dont ce phénomène a modifié la manière traditionnelle de faire des affaires. L'une d'elles est le cas d'un changement de fournisseurs de Nissan. En effet, cette compagnie est passée du traditionnel *Keiretsu*, où les compagnies japonaises ne devaient acheter que de fournisseurs japonais établis du même groupe, à la possibilité d'acheter du fournisseur international de son choix, ce qui était impensable pour une entreprise japonaise jusqu'à il y a quelques années. Par ailleurs, Varner (*Ibid.*) explique que, dans les pays islamiques, la religion affecte considérablement le milieu des affaires. Par conséquent, dans ces pays, l'interdiction de payer des intérêts et les règles de taux usuraires mises en place nuisent énormément au financement des projets. Pour une femme ou un homme d'affaires, il est donc important de savoir si un pays est régi par les règles de la Banque islamique.

Par ailleurs, certains auteurs, notamment Levitt (1984), ont fait valoir que la mondialisation, l'utilisation des technologies de l'information ainsi que la facilité de transport et de communication réduisent le monde à un village planétaire (*global village*) et que les consommateurs semblent, chaque fois, plus rapprochés. Toutefois, cette idée a été contestée (Ghemawat, 2001) en utilisant le modèle de référence de distance culturelle, administrative, géographique et économique (CAGE). Selon ce modèle, la distance en termes de ces quatre critères importe toujours considérablement, spécialement pour les questions d'affaires. Nous en verrons un exemple à la section suivante.

1.2 Un cas particulier de mondialisation: les pays du BRIC

Scott-Kennel et Salmi (2008) expliquent que, à partir de la fin du XX^e siècle, la promotion à l'échelle mondiale du Brésil, de la Russie, de l'Inde et de la Chine (BRIC) a bouleversé l'utilisation des ressources, l'emplacement de la demande du marché ainsi que les institutions internationales et les interdépendances. Les auteurs font valoir que la compréhension du contexte historique et institutionnel des pays du BRIC et du changement potentiel vers un monde multipolaire est importante pour le développement de curriculums et de contenus dans la formation aux affaires internationales et aura de grandes implications pour la théorie et l'enseignement des affaires internationales.

Par conséquent, des expériences récentes au sein des entreprises des pays du BRIC relèvent l'importance de vérifier si les théories couramment utilisées dans les écoles d'administration, principalement aux États-Unis, fournissent des outils adaptés aux nouvelles réalités. La solution à ce problème n'est pas simple puisque, même si la notion de *management* est utilisée au sens américain, dans d'autres parties du monde elle peut revêtir une tout autre signification. Ainsi, les pratiques et les théories peuvent être passablement éloignées de ce que l'on considère comme acceptable en Amérique du Nord (Hofstede, 1993).

En somme, bien que ce soit un défi d'intégrer la nouvelle réalité des BRIC à la théorie existante dans les affaires internationales, cela représente également une occasion de faire avancer ce champ d'action de manière fondamentale. C'est pourquoi Scott-Kennel et Salmi (2008) considèrent qu'il existe un contraste marqué de l'internationalisation des entreprises occidentales entre leur modèle *knowledge exploiters* et le modèle *knowledge explorers* utilisé par les entreprises chinoises. Ils suggèrent de transformer le modèle fondé sur des expériences occidentales en un modèle intégré et multipolaire construit selon les expériences des BRIC.

1.3 Les compétences requises dans les affaires

Sur la base de ce qui a été énoncé précédemment, nous pouvons nous interroger sur la façon dont, dans un environnement mondialisé comme le nôtre, il est possible de répondre à la fois aux besoins des affaires internationales et à celles du marché de l'emploi local. En réponse à cette

question, la consultation de deux études empiriques provenant du milieu des affaires (Milhauser et Rahschulte, 2010; Satterlee, 1989) indique que, d'une part, la mondialisation, le changement constant et les normes de compétitivité exigent que les organisations réexaminent leur façon de créer et de maintenir des avantages concurrentiels. Cela signifie qu'il est primordial de recruter des individus possédant les compétences pour réussir dans cet environnement. En interrogeant des dirigeants de compagnies internationales de Fortune 500 et des gestionnaires nord-américains¹, il appert qu'en dehors des compétences de gestion traditionnellement exigées des femmes et des hommes d'affaires, comme la capacité de prendre des décisions, le travail d'équipe, la vision stratégique, la vision globale et la capacité de construire des réseaux de contacts, les entreprises devraient recruter des personnes qui possèdent des compétences essentielles, telles la capacité de reconnaissance des différences culturelles, la gestion interculturelle et la capacité de former des partenariats avec les gens d'affaires à l'étranger (Milhauser et Rahschulte, 2010).

Pour sa part, Satterlee (1989) a constaté que, parmi les compétences les plus appréciées par les gestionnaires nord-américains, se trouve la sensibilité interculturelle. Les résultats de ces études suggèrent alors que le changement de paradigme dans le milieu des affaires depuis les 15 ou 20 dernières années a conduit à un modèle où le facteur relationnel et interculturel acquiert une importance considérable. Les questions qui se posent alors sont les suivantes: quels sont les effets des différences culturelles dans les pratiques des affaires? Que devrait viser la formation interculturelle, dans les écoles d'administration de façon à offrir des bases solides de gestion interculturelle aux futurs cadres lorsqu'ils atteignent les milieux de travail? Ces questions sont d'autant plus pertinentes que, lorsque les marchés domestiques ralentissent, la tendance naturelle est de se tourner vers les marchés internationaux. Par conséquent, les étudiantes et étudiants doivent être prêts à entrer dans un monde des affaires aux frontières élargies. Il est clair alors que les entreprises, peu importe le pays, emploient des personnes de différentes origines et que la diversité interne et les alliances mondiales exigent de nouvelles compétences pour les étudiantes et étudiants du monde des affaires. C'est pourquoi le développement d'une compréhension de la diversité et des affaires mondiales chez ces étudiantes et étudiants représente un défi pour les professeures et professeurs des facultés d'administration. Dans cette perspective, Naffziger, Montagno et Montag-Smit, (2015) soutiennent que la sensibilité interculturelle peut être

¹ L'étude de Satterlee a été réalisée avec la participation de gestionnaires des États-Unis, du Canada et du Mexique.

développée dans une combinaison de programmes pédagogiques dans la salle de classe et d'expériences interculturelles, tels que les stages à l'étranger. Ces auteurs affirment qu'il est nécessaire de développer des conditions dans les universités afin de construire un engagement institutionnel envers le développement des compétences interculturelles chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires. C'est dans cette optique que nous présenterons, dans la section suivante, les aspects liés à l'internationalisation des universités.

2. L'INTERNATIONALISATION DE L'ÉDUCATION UNIVERSITAIRE

Les tendances de l'économie du marché de la mondialisation et les exigences du milieu des affaires indiquées précédemment font que les universités du monde entier sont confrontées à un défi de taille considérable: ces établissements doivent préparer des étudiantes et étudiants qui possèdent des compétences globales (Hawawini, 2016; Knight, 2015; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2014; Task Force on Higher Education and Society, 2002). C'est pourquoi l'impact de la mondialisation sur les institutions d'enseignement supérieur est devenu un objet de débat et de recherche. Pour les universités il s'agit aussi d'une question de réputation qui affecte leur capacité d'agir dans un marché de plus en plus compétitif et d'attirer tant les étudiantes et étudiants internationaux que les professeurs et professeurs spécialistes des divers domaines de connaissance (Cantwell et Maldonado, 2009; Naffziger *et al*, 2015). La relation entre la mondialisation et l'internationalisation a été étudiée et largement discutée. La première est un ensemble de forces politiques, économiques et sociales qui influent sur les institutions éducatives, alors que la seconde est comprise comme la réponse ou réaction des institutions éducatives universitaires à l'influence de ces forces (Altbach et de Wit, 2015; Altbach et Knight, 2006; Scott, 2000; Stromquest, 2007; Van der Wende, 2001).

Alors qu'il y a quelques années, on pensait que l'internationalisation signifiait tout simplement d'adapter les campus universitaires pour les rendre plus attrayants pour les étudiantes et étudiants et les professeurs et professeurs étrangers (Hanson, 2010), on considère maintenant que la mondialisation constitue un processus d'intégration de la perspective internationale dans les établissements d'enseignement supérieur, de manière à pouvoir répondre et s'adapter à un environnement extérieur de plus en plus diversifié, changeant et global (Altbach et de Wit, 2015;

Ellingboe, 1998; Wächter, 1999; Wilkins, 2016; Zolfaghari, Sabran et Zolfaghari, 2009;). D'une manière plus approfondie, l'internationalisation est conçue comme le processus d'inclusion des aspects internationaux et interculturels dans les fonctions d'enseignement, de recherche et de gestion des institutions éducatives. Dans un sens plus ouvert, l'internationalisation est définie comme un processus de changement afin d'intégrer l'institution à l'économie globale (Hawawini, 2016; Knight, 1994, 2015; Knight et *International Association of Universities*, 2006).

Plusieurs éléments se conjuguent dans les stratégies d'internationalisation proposées par les universités afin de répondre aux défis de la mondialisation. D'une part, des actions se réalisent telles que l'augmentation du flux d'étudiantes et d'étudiants et des professeures et professeurs, l'intégration des étudiantes et étudiants internationaux ainsi que de ceux qui reviennent de stages de l'étranger, et même de plus en plus d'expériences *on line* ou d'apprentissage à distance (Gemmell, Harrison *et al.*, 2015; Kalvermark et Van der Wende, 1997; Marginson, 2007). D'autre part, il s'agit d'accroître la diversité sur le campus (Leask, 2009) ou de générer une conscience interculturelle chez les étudiantes et étudiants (Suarez-Orozco et Satin, 2007). Toutes ces actions se reflètent à l'intérieur même des universités dans la mise en place de politiques et d'activités qui vont du recrutement actif des étudiantes et étudiants étrangers en passant par l'inclusion de matières liées à l'international dans les curriculums, les expériences, échanges et séjours d'études dans des universités à l'étranger, à l'apprentissage des langues étrangères, aux événements interculturels sur le campus, aux réseaux régionaux d'universités et au recrutement de professeures et professeurs et d'expertes et experts possédant une expérience internationale (Engle et Crowne, 2014; Fielden, 2007; Gopal, 2011; Martineau, 2005; Van Damme, 2002). Ces activités devraient préparer les étudiantes et étudiants à travailler dans un environnement mondialisé (Leiva, 2009; Lantz-Deaton, 2017) où on exige de posséder des connaissances sur la société globale, des compétences interculturelles, une compréhension de la technologie, la maîtrise de plus d'une langue, notamment l'anglais, et une expérience internationale, soit par le biais d'expériences de travail, de stages ou de la réalisation d'études à l'étranger.

Compte tenu de ce qui précède, et partant d'un contexte européen, Heyward (2002) propose une nouvelle approche pour la formation aux affaires dans laquelle les institutions deviennent des centres de pratique et de développement des compétences interculturelles. Selon l'auteur,

l'adoption de cette nouvelle approche est essentielle pour les étudiantes et étudiants qui se préparent à une carrière dans le monde des affaires dans un environnement mondialisé. Dans la même ligne de pensée, Portera (2008) propose que l'éducation interculturelle est la réponse la plus appropriée aux défis de la mondialisation et de l'interdépendance.

Bien que la sensibilité interculturelle soit reconnue dans le milieu des affaires comme une composante essentielle des compétences de gestion moderne (Satterlee, 1989), le rôle des universités par rapport au développement de ces compétences est de plus en plus scruté (Ramburuth et Welch, 2005). Toutefois, selon Varner (2000), la diversité existant dans les universités américaines n'est pas assez exploitée dans le but de développer la sensibilité interculturelle des étudiantes et étudiants en administration des affaires.

2.1 L'internationalisation et les étudiantes et étudiants en administration des affaires

Tel qu'on vient de le souligner, les étudiantes et étudiants en administration des affaires doivent faire face à un marché du travail de plus en plus diversifié ethnoculturellement (Rittenhouse, 2011). Les effets de cette diversification de la force de travail sont évidents et les travailleuses et travailleurs sont de plus en plus en contact avec la diversité (Fantini et Tirmizi, 2006); Penbek, Yurdakul Sahin et Cerit, 2009) ce qui constitue à la fois une opportunité et un défi pour la formation dans le domaine. Cela implique que les institutions éducatives doivent revoir leurs missions et leurs responsabilités (Jackson, 2008) en cherchant à mieux préparer leurs étudiantes et étudiants afin qu'ils deviennent à la fois citoyens du monde et professionnels dans ce monde complexe qui est le leur.

Toutefois, pour produire des diplômés compétents au niveau international, l'introduction de certains cours internationaux au programme ou d'études de cas dans les classes ne suffit pas (Cant, 2004; Knight, 1994, 2015; Puntenev. 2016). Selon ces auteurs, les étudiantes et étudiants du domaine des affaires doivent développer des compétences interculturelles qui leur permettront de générer des approches appropriées tenant compte non seulement des différences, mais également des similitudes ethnoculturelles. Il leur sera nécessaire de développer des connaissances, habiletés et attitudes leur permettant de communiquer avec des individus d'autres nationalités, précise Puntenev (*Ibid.*) Pour les étudiantes et étudiants, l'enjeu est vital et leur

réussite sera compromise s'ils n'acquièrent pas les compétences nécessaires pour évoluer dans cet environnement international (Hayward, 1995). On se demande alors quels devraient être les modèles et approches pédagogiques appropriés pour favoriser leur réussite sur le marché mondial du travail?

En ce sens l'étude empirique menée par Gullekson *et al.*(2011) suggère que les objectifs les plus importants d'une formation interculturelle sont atteints lors d'une expérience de premier plan où les étudiantes et étudiants ont à résoudre un problème réel d'affaires dans un environnement diversifié sur le plan ethnoculturel, à apprendre à travailler en équipe composée d'individus de différentes nationalités et à développer une appréciation et une sensibilité à un environnement d'affaires interculturel. Pour leur part, Sizoo, Serrie et Shapero (2007) expliquent qu'il faut accorder la priorité au développement des aspects cognitifs, affectifs et comportementaux nécessaires dans les relations interculturelles en tant que telles. Dans une autre perspective, Bodycott *et al.*(2014) ont conduit une étude de cas dans plusieurs universités australiennes et ont identifié cinq conditions facilitant le développement d'attitudes de coopération au niveau international: 1) l'existence d'un appui institutionnel; 2) le développement du corps professoral; 3) l'apprentissage interculturel; 4) les étudiantes et étudiants internationaux considérés comme des ressources importantes dans le processus et 5) la présence d'un apprentissage interculturel actif.

Pour sa part, Lantz-Deaton (2017) a examiné l'internationalisation du curriculum dans son étude avec des étudiantes et étudiants britanniques et non britanniques d'une université en Angleterre. L'*Intercultural Development Inventory* (IDI) a été utilisé pour mesurer le développement de la sensibilité interculturelle sur une période de sept mois dans une conception pré-test/post-test. Dans cette étude, les résultats ont été assez faibles, vu que les répondants n'ont pas démontré de progrès significatifs dans le continuum DMIS, ce qui a amené le chercheur à se demander si des politiques et des procédures existaient à l'Université pour mieux profiter de ce type d'expériences ou du contact continu entre cultures différentes. Notre réflexion dans ce cas porte sur l'existence ou non, dans cette université, des conditions de contact telles qu'expliquées dans la théorie de contact (Allport, 1954) qui sera discutée plus loin dans le cadre de référence de cette thèse.

Cependant, les résultats des études empiriques conduites par Lokkesmoe *et al.*(2016) de même que Brandauer et Hovmand (2013) suggèrent que les programmes d'études à l'étranger s'avèrent la meilleure façon de développer des compétences pour travailler au niveau international et pour se préparer au défi de la mondialisation. Dans cette perspective, les résultats de l'étude empirique menée par Rust *et al.*(2013) soulignent que l'effet des études à l'étranger est accru lors de l'inclusion de cours reliés à l'interculturalisme.

Plusieurs auteurs, dans un plan théorique (Antal et Friedman, 2008; Popescu *et al.*, 2014) voient la diversité ethnoculturelle et le travail coopératif interculturel dans la salle de classe comme une occasion de reconnaître et d'utiliser les différences ethnoculturelles comme une source d'apprentissage et de conception d'actions dans des contextes divers. Il s'agit également d'une manière d'apprendre à reconnaître consciemment ses propres façons de penser et, de là, d'agir dans le but de construire des modèles de réalisation. Cardon (2010) est beaucoup plus précis en ce qui concerne les objectifs de la formation interculturelle. En effet, ce type de formation devrait, selon lui, souligner le pouvoir des stéréotypes dans la formation interculturelle en affaires, former les étudiantes et étudiants à reconnaître et à gérer les stéréotypes et à apprendre à conceptualiser les cultures en termes de théories et de construits culturels.

En ce qui concerne les approches pédagogiques utilisées dans l'éducation interculturelle des étudiantes et étudiants en administration, les méthodes combinant des exercices interculturels et la théorie gagnent en popularité dans les universités. À cet égard, Sizoo *et al.* (2007) ont conçu un programme d'exercices utilisant les modèles de gestion interculturelle de Serrie (1992) et de Chen et Starosta (1997) qui vont de la simulation d'entrevues et d'incidents interculturels à la programmation de scénarios et d'événements interculturels menés par les étudiantes et étudiants. Pour leur part, Antal et Friedman (2008) présentent une approche qu'ils ont conçue et qu'ils utilisent pour le développement de ce qu'ils ont appelé la négociation de la réalité en tant que compétence interculturelle clé. Selon eux, dans le cadre de la négociation de la réalité, nous sommes conscients de notre interprétation d'une situation donnée et nous devons ouvertement demander l'interprétation de l'autre partie pour concevoir des stratégies d'action qui conviennent à tous.

Dans le même ordre d'idée, Koh (2003), dans une approche pratique, fournit un rapport détaillé des rencontres, un guide de la recherche (avec classification et suggestions d'évaluation) et une liste de sites Web sélectionnés, de jeux de simulation, d'outils multimédias ainsi que de références (livres et articles) utiles ayant obtenu du succès dans l'enseignement de la communication interculturelle en formation en affaires. Pour sa part, Cardon (2010) utilise le film *Slumdog Millionaire*, récemment réalisé, dans le but de montrer comment un film peut être utilisé en enseignement comme référence directe à des concepts liés aux stéréotypes.

2.2 Activités pédagogiques relatives au développement de la SI

Afin de faire état des progrès dans ce domaine, nous avons réalisé une classification générale des modèles pédagogiques appliqués au développement de la sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants du monde des affaires. Ces activités sont: a) la communication interculturelle dans les affaires; b) le travail d'équipe interculturelle; c) les pratiques utilisant la diversité dans la salle de classe; d) les stages et échanges d'études à l'étranger ainsi que e) les cours et séminaires portant sur l'interculturalisme ou « l'international » (tableau 1)². Les cinq catégories sont brièvement décrites ci-après:

a) La communication interculturelle dans les affaires

Au cours des dernières années, bon nombre d'écoles de gestion ont inclus des cours d'enseignement de communication interculturelle dans les affaires. Les présentations orientées vers l'international ont également augmenté (Lantz-Deaton, 2017; Varner, 2000). Toutefois, peu de professeures et professeurs possèdent une expérience formelle du domaine interculturel et il est donc possible qu'ils ignorent quels sont les aspects plus ou moins importants dans les situations d'affaires internationales. C'est pourquoi, fréquemment, l'objectif des cours vise la communication interculturelle générale plutôt que la communication interculturelle d'affaires. Comme le précise Varner (2000), il arrive que de nombreux aspects de la culture générale ne soient pas pertinents pour les affaires internationales. Un cours de communication interculturelle d'affaires ne doit pas

² Nous avons effectué une analyse sommaire et fortement contextualisée de ces programmes dans plusieurs universités/s au Québec.

se limiter à du contenu occasionnel portant sur la culture, mais il doit relier les pratiques d'affaires aux priorités et orientations culturelles.

Koh (2003) explique, pour sa part, que dans un cours universitaire de communication interculturelle, l'étudiant devrait être en mesure de se familiariser avec les concepts culturels et comprendre leurs origines, saisir les différences de comportements et apprendre à tenir compte des différences. Cardon (2010) explique que les formatrices et formateurs à la communication interculturelle dans les cours d'affaires sont inévitablement confrontés au défi d'offrir en classe, des expériences interculturelles, alors que les étudiantes et étudiants sont impatients d'être exposés réellement à d'autres cultures. Selon Cardon (*Ibid.*), une autre façon de simuler un sentiment d'intégration à une culture différente est par le biais du cinéma. L'un des principaux avantages, en particulier pour les étudiantes et étudiants, est que les films présentent un intérêt du point de vue visuel et que, dans de nombreux cas, ils stimulent la curiosité envers d'autres cultures.

En outre, pour Lawrence (2003), un cours de communication interculturelle doit inclure l'analyse du langage non verbal, car bien que le langage soit important, il représente seulement la moitié de l'équation. L'autre moitié de la communication se situe au niveau du non-verbal, par l'utilisation de divers gestes. Par conséquent, selon Varner (2000), l'analyse du non-verbal peut aider à préparer les étudiantes et étudiants afin qu'ils parviennent à communiquer efficacement dans le monde multiethnique actuel des affaires. Varner (*Ibid.*) explique que, au terme d'un cours en communication interculturelle d'affaires, les étudiantes et étudiants devraient être en mesure d'établir quelles sont les valeurs culturelles qui affectent davantage les affaires. Elle conclut en disant que les objectifs auront été atteints si les étudiantes et étudiants peuvent se rapprocher de nouvelles cultures et déterminer comment elles affecteront les relations d'affaires.

b) Le travail d'équipe interculturelle

Le travail d'équipe, souligne Kelly (2009), est l'une des méthodes d'apprentissage actif utilisées dans les programmes de MBA. Dans ces programmes, le travail d'équipe est plus qu'une méthode, il constitue une habileté à apprendre et à enseigner. L'étude conduite par Ottewill et Laughton (2000) suggère, pour leur part, que pour qu'un groupe multiculturel puisse travailler efficacement, il doit exister au départ une compréhension claire de ce que signifie «travail

d'équipe» pour chacun des participants. Par exemple, pour un étudiant asiatique, cette notion signifie une division du travail avec une répartition des rôles. Pour d'autres étudiantes et étudiants de différentes origines, le travail d'équipe implique de réaliser tous ensemble la même tâche. Dans la même ligne de pensée, Kelly, (2009), dans une perspective théorique appuyée par une méta-analyse, indique que l'hétérogénéité des équipes offre des perspectives et des défis énormes. Toutefois, cette hétérogénéité peut constituer une arme à double tranchant, car au lieu d'augmenter la créativité, elle peut causer du mécontentement au sein du groupe et un manque de sentiment d'appartenance. Dans cet esprit, Burdett (2014) souligne qu'une planification détaillée de même qu'une intervention active des professeures et professeurs pour prévenir les confrontations sont nécessaires dès la formation du groupe. Il ne s'agit pas uniquement de mettre les participants en contact, sinon de s'assurer des conditions existantes au sein du groupe, telles que l'existence d'un langage commun, la définition des rôles des participants et leurs attentes quant au travail en équipe. Il est essentiel que la façon de travailler soit, d'entrée de jeu, bien comprise et acceptée de tous les étudiantes et étudiants.

c) Pratiques utilisant la diversité dans la salle de classe

L'internationalisation de l'enseignement supérieur a fait l'objet d'une attention accrue ces dernières années (Hawawini, 2016; Knight, 2015; OCDE, 2014) et cela, en raison du nombre croissant d'étudiantes et d'étudiants internationaux mobiles qui sortent de leurs pays d'origine dans le seul but d'étudier. Ramburuth et Welch (2005) expliquent que certains pays de tradition anglo-saxonne (États-Unis, Grande-Bretagne, Canada et Australie) attirent 55 % de tous les étudiantes et étudiants internationaux. Au Canada, selon le Bureau canadien de l'éducation internationale (BCEI) (s.d.), presque 11 % des effectifs étudiants proviennent de l'étranger, majoritairement des pays asiatiques. En fait, le nombre d'étudiantes et étudiants étrangers au Canada, selon le BCEI, a augmenté de 92 % entre les années 2008 et 2015. Ces étudiantes et étudiants apportent une expérience de travail et une compréhension approfondie de leur culture d'origine, lesquelles viennent s'ajouter à la diversité déjà présente dans ces pays. Toutefois, afin de tirer pleinement parti de la richesse qu'implique cette diversité culturelle, un appui soutenu de la part des universités au regard du processus d'adaptation et d'intégration de ces étudiantes et étudiants est essentiel (Thomas, 2013).

Kelly (2009) a constaté que dans le cadre du MBA international de l'Université John Moores à Liverpool, on retrouvait des cohortes composées de 90 % d'étudiantes et étudiants internationaux en provenance de 20 pays différents, qui se retrouvaient souvent réunis dans un même cours. Cette diversité culturelle en classe (Egan et Bendick, 2008; Ramburuth et Welch, 2005) semble représenter le contexte idéal pour développer les compétences interculturelles chez l'ensemble des étudiantes et des étudiants du groupe. Toutefois, Ramburuth et Welch (2005) expliquent, en s'appuyant sur des études portant sur la cohésion interculturelle, réalisées dans des institutions d'enseignement supérieur en Australie (Chalmers et Volet, 1997; Ramburuth et Welch, 2005; Smart *et al.*, 2000), qu'il semble que ce ne soit pas le cas. En effet, les études ont montré qu'il existait une absence d'interactions et un haut niveau de distances culturelles. En conclusion, ces dernières études suggèrent que les étudiantes et étudiants ne bénéficient généralement pas de la diversité dans les salles de classe, mais qu'il existe plutôt un manque d'interactions interculturelles entre les différents groupes culturels sur les campus.

d) Les stages et échanges d'études à l'étranger

Une approche adoptée dans une large mesure par des universités américaines afin d'offrir des expériences interculturelles de premier ordre aux étudiantes et étudiants d'administration des affaires, est d'inclure dans les curriculums des stages de courte ou de moyenne durée dans des universités étrangères.

En effet, plusieurs études empiriques consultées au cours de cette recherche (Brandauer et Hovmand, 2013; Gullekson *et al.*, 2011; Ramirez, 2016, Rust *et al.*, 2013; Shadowen *et al.*, 2015) suggèrent que les programmes d'études à l'étranger augmentent le niveau global de sensibilité interculturelle et stimulent l'ouverture à la diversité. Ces études ont également établi que les étudiantes et étudiants qui avaient vécu des expériences internationales préalables réussissaient mieux leur formation que leurs collègues qui n'avaient pas vécu de telles expériences.

L'étude réalisée par Gullekson *et al.*(2011) au sein d'une université du Midwest américain avait pour objectif d'établir, en utilisant des mesures pré-test/post-test, l'efficacité et les résultats des séjours de courte durée à l'étranger. Un échantillon de 104 étudiantes et étudiants inscrits à un programme court *Global Consulting Program* (GCP), et 38 étudiantes et étudiants d'un

programme en administration des affaires de la même université, comme groupe contrôle ont participé à l'étude. On a constaté que les 104 étudiantes et étudiants du GCP ont présenté une réduction significative des niveaux d'ethnocentrisme et de crainte par rapport à la communication interculturelle. Afin de parvenir à ces conclusions, les questionnaires suivants ont été utilisés: le *Generalized Ethnocentrism Scale* et le *Intercultural Communication Apprehension Scale* (Neuliep et McCrosky, 1997a) et le *International Awareness and Activities Scale* (Chieffo et Griffiths, 2004).

D'ailleurs, les participants à l'étude de Lombardi (2011) ont présenté une réduction significative des niveaux d'ethnocentrisme et de crainte par rapport à la communication interculturelle. Les niveaux de connaissance et de participation à des activités internationales se sont avérés significativement supérieurs. Également, l'auteur a établi que les étudiantes et étudiants qui avaient vécu des expériences internationales préalables réussissaient mieux leur formation que leurs collègues qui n'avaient pas de telles expériences. Ces résultats proviennent de l'étude de deux groupes de 50 étudiantes et étudiants d'une université du nord-est des États-Unis. Les participants à l'étude devaient répondre à une batterie de trois instruments: *Intercultural Sensitivity Scale* (ISS) (Chen et Starosta, 1997), *Openness to Diversity/Challenge Scale* (Pascarella, Edison, Nora, Hagedorn et Terenzini, 1996) et un questionnaire démographique conçu par la chercheuse.

Par ailleurs, Anderson *et al.* (2006) sont arrivés à la conclusion que les étudiantes et étudiants d'une université du Midwest américain, inscrits à un programme d'un semestre d'études à l'étranger, ont présenté des niveaux significatifs d'augmentation de la sensibilité interculturelle au terme du semestre. L'échantillon était composé de trois groupes de cette population: 39 étudiantes et étudiants qui ont participé à une séance d'études d'un semestre à l'étranger; 41 élèves d'un cours d'affaires relatif au comportement organisationnel et 39 étudiantes et étudiants d'un cours sur les théories et les méthodes de communication. Pour cette étude, les instruments de mesure suivants ont été utilisés: le IDI de Hammer, Bennett et Wiseman (2003) et *Global Perspective Inventory* (GPI) (Braskamp, Braskamp et Merrill, 2010)

De la même manière, l'étude de Rexeisen, Anderson, Lawton et Hubbard (2010) qui a utilisé l'instrument IDI basé sur le modèle DMIS suggère un impact positif sur le développement

de la sensibilité interculturelle au cours d'un semestre d'études à l'étranger. En effet, les participantes et participants ont montré une amélioration significative dans leurs attitudes envers les personnes appartenant aux autres cultures au terme du semestre, et ce, dans toutes les échelles du DMIS, ce qui sera expliqué en détail dans le deuxième chapitre.

Dans un autre ordre d'idées, Medina-López-Portillo (2009) a étudié la relation entre la durée d'un programme d'études à l'étranger et son impact sur l'évolution de la sensibilité interculturelle des étudiantes et étudiants. Les résultats démontrent qu'il existe une relation positive et significative entre la durée du programme et le développement de la sensibilité interculturelle. Afin de parvenir à ces conclusions, les auteurs ont utilisé l'IDI sur une conception pré-test/post-test, en plus de réaliser des entretiens. Les analyses quantitatives et qualitatives indiquent un niveau plus avancé de développement de la sensibilité interculturelle au terme du programme pour les étudiantes et étudiants faisant partie du programme de 16 semaines dans la ville de Mexico, en comparaison de ceux ayant participé à un programme plus court de 8 semaines à Taxco.

Dans ces études nous remarquons, d'une part, qu'il existe un intérêt marqué pour connaître les résultats des stages à l'étranger dans la poursuite du développement des compétences interculturelles chez les étudiantes et étudiants universitaires en administration. Il semble que les échanges d'études à l'étranger contribuent à développer une vision plus inclusive de la réalité globale chez ces étudiantes et étudiants dès la période précédant le voyage durant laquelle ils doivent s'initier à un processus de sensibilisation et de connaissance théorique de la culture et où ils devront se débrouiller durant plusieurs mois.

2.3 Les universités québécoises et l'internationalisation

Après avoir inventorié l'ensemble des actions posées au sein des programmes en termes d'éducation interculturelle en administration des affaires, nous avons consulté les sites Web de plusieurs universités (les HEC Montréal, l'Université Laval (ULaval), l'Université de Sherbrooke (UdeS) et l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) et nous avons effectué une analyse sommaire et fortement contextualisée de ces programmes, que nous résumons dans le tableau 1.

Tableau 1 : Cours portant sur l'interculturalisme et l'international

HEC Montréal/ BAA Affaires internationales	
Marketing international	Développer des stratégies de marketing dans un cadre d'internationalisation.
Stratégies d'internationalisation	Développer des stratégies d'internationalisation permettant aux entreprises d'accéder aux marchés étrangers.
Négociation en contexte international	Comprendre les concepts et caractéristiques de la négociation en contexte international.
Les affaires en Amérique latine	Comprendre la diversité présente dans les pays d'Amérique latine
Management interculturel	Apprendre les pratiques de gestion pour répondre aux besoins des nouveaux marchés.
Université Laval/ BAA Gestion Internationale	
Gestion des RH en contexte interculturel	Développer les compétences pour gérer des groupes de personnes d'origine et de culture différentes.
Marketing international	Développer les compétences pour analyser les aspects juridiques, culturels et financiers à l'international.
Simulation des marchés internationaux	Intégrer et mettre en pratique les connaissances acquises dans les cours de marketing international.
Stratégies d'internationalisation	Développer les compétences pour l'analyse de l'environnement de l'investissement international.
UQAM/ BAA – Carrière Internationale	
Gestion internationale et cultures	Prendre conscience des dimensions sociologiques et culturelles qui affectent la gérance internationale.
Séminaire sur les marchés d'Amérique latine, d'Europe et des pays de l'Est.	Sensibiliser les étudiantes et étudiants aux problématiques et aux possibilités d'affaires qui se présentent.
Projet d'études internationales I	Acquérir des des compétences qui leur permettront d'être sensibilisés aux mentalités étrangères.
Communications internationales	Développer une aptitude à explorer les différences entre les cultures.
Projet d'études internationales II	Se sensibiliser face aux mentalités étrangères et prendre conscience de l'importance du contexte culturel.
UdeS/ BAA - Management	
Marketing international I et II	Se familiariser avec la réalité des affaires internationales et prendre conscience de leur importance..
Université Concordia/Bcomm – International Business	
Environment of World Business	To present information about cultural, social and financial environments abroad.
Management of Multinational Corporations	To demonstrate the analytical tools of organization theory applicable within a multinational company.
Topics in International Business	To provide an opportunity for more intensive study in specific topics of international business.
Cross-Cultural Communications and Mgmt	To deal with the multicultural dimensions of international business operations.

L'examen du contenu des programmes du premier cycle en administration des affaires (BAA) révèle que, dans quatre de ces programmes (HEC Montréal, ULaval, UQÀM et Université Concordia), il existe des concentrations en gestion internationale et, à l'Université de Sherbrooke, une concentration en management. Les HEC Montréal offrent également un programme de premier cycle multilingue, des programmes d'échanges internationaux, une école internationale et des stages à l'étranger.

En ce qui concerne l'UQÀM, les étudiantes et étudiants inscrits dans la concentration carrière internationale doivent démontrer qu'ils possèdent une maîtrise des deux langues officielles et des connaissances d'une troisième langue, de préférence l'espagnol. Un stage d'études international de quatre mois et une activité internationale, ou un deuxième stage de quatre mois sont également obligatoires. Dans les autres concentrations, ces stages sont facultatifs, mais

recommandés et, dans tous les cas, il existe un programme de reconnaissance de crédits pour des études effectuées dans des universités étrangères.

L'Université Laval offre une concentration en gestion internationale dans son programme de premier cycle en administration des entreprises. Ce programme comprend plusieurs cours de langues étrangères (italien, japonais, chinois) et des cours facultatifs présentés en anglais. Il existe la possibilité de participer à des missions commerciales à l'étranger, des sessions d'étude dans des universités d'autres pays et des stages rémunérés à l'étranger. Il convient de noter qu'aucune de ces activités n'est obligatoire au sein du programme et que les étudiantes et étudiants doivent réussir un processus de sélection pour y participer.

L'Université Concordia, pour sa part, offre une concentration en *International Business*, qui présente des options de cours exposant les étudiantes et étudiants à des informations et pratiques en ligne avec certains des enjeux culturels, sociaux et politiques que les futurs administrateurs trouveront à l'étranger. Des échanges et des stages à l'étranger sont offerts dans les programmes *Concordia Student Exchange Program*, *Internships External opportunities* et *Field Schools*.

Il existe un programme d'échanges internationaux et de stages à l'étranger offert à tous les étudiantes et étudiants de l'Université de Sherbrooke. Ce programme est coordonné par l'Agence des relations internationales de l'Université et les étudiantes et étudiants doivent effectuer leur demande individuellement. En ce qui concerne les cours, nous n'avons relevé aucune mention d'interculturalisme dans le programme d'administration des affaires et il n'existe que deux cours de marketing international orientés principalement vers le processus importation-exportation.

En ce qui concerne les cours offerts pouvant avoir un lien quelconque avec l'interculturalisme, l'UQÀM se démarque en présentant plusieurs cours dont les objectifs indiquent une préoccupation en ce qui a trait à la sensibilisation des étudiantes et étudiants face à d'autres cultures, l'analyse des différences, la prise de conscience des dimensions interculturelles et du développement des compétences interculturelles. Sur ce point, nous devons noter que, comme le choix des concentrations et des cours est facultatif, il devient difficile à ce moment de déterminer l'impact réel, sans connaître les détails, le contenu des cours et le nombre d'étudiantes

et étudiants inscrits dans ces concentrations. Pour l'instant, ce que nous pouvons confirmer, c'est que l'on commence à prendre conscience de la nécessité d'inclure l'interculturalisme dans le curriculum du premier cycle des programmes universitaires en administration des entreprises, au Québec. Toutefois, notre analyse de ces programmes suggère que l'accent est davantage mis sur le plan international que sur le plan interculturel.

3. LE PROBLEME ET LA QUESTION GENERALE DE RECHERCHE

À la lumière des informations recueillies, il convient de suggérer que la question du développement de la sensibilité interculturelle est une préoccupation tant des milieux d'affaires et universitaires que de celui de la recherche. Nous constatons que des solutions sont proposées et que certaines d'entre elles ont donné des résultats significatifs en ce qui concerne le développement de la sensibilité interculturelle chez des étudiantes et étudiants en administration des affaires. Toutefois, nous devons noter que la plupart des articles qui décrivent des pratiques spécifiques axées sur le développement de ces compétences proviennent d'expériences au sein d'universités américaines. Des stages et des échanges dans des universités étrangères occupent une place importante à ce niveau, telle une manière passablement efficace d'offrir des possibilités de développement de la sensibilité interculturelle à leurs étudiantes et étudiants. Après vérification des principales bases de données documentaires, nous n'avons pas trouvé d'études analogues réalisées dans les milieux universitaires québécois.

Par ailleurs, nous avons recueilli quelques informations de plusieurs universités de la province de Québec où, comme nous l'avons constaté, l'accent est mis sur des spécialisations ou concentrations du baccalauréat en administration des affaires (BAA) orientées plutôt vers l'international que vers l'interculturalisme. Toutefois, nous avons relevé certains cours qui font partie d'une formation à l'interculturalisme dans les programmes. Dans certaines de ces universités, on attribue également une importance aux stages et aux échanges dans des universités étrangères afin d'offrir une expérience interculturelle aux étudiantes et étudiants en administration des affaires. Cependant, il n'est pas spécifié si l'on tire parti du potentiel de la diversité dans les milieux universitaires québécois afin de planifier des activités de formation interculturelle ou de travail d'équipe interculturel qui fournissent aux étudiantes et étudiants les perspectives réelles sur

les comportements interculturels. De plus, il est difficile d'évaluer si les solutions proposées dans les curriculums actuels donnent les résultats escomptés. Il semblerait que de nombreuses questions demeurent sans réponses. Nous n'avons pas trouvé d'études montrant les résultats, au Québec, de l'application de propositions ou de formations visant à construire la sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires.

Compte tenu de ce qui précède, il sera nécessaire, dans le prochain chapitre, de définir deux construits qui ont surgi à partir de l'identification de notre problématique, soit la compétence interculturelle et la sensibilité interculturelle en tant que prédicteur de la première. Afin d'y arriver, nous tenons à explorer des concepts de base tels que celui de culture, d'identité et celle de l'identité sociale et de la compétence. Les notions de catégorisation et de comparaison sociale sont aussi nécessaires dans notre étude pour arriver à une compréhension des concepts tels que les préjugés, les stéréotypes et l'ethnocentrisme en tant qu'obstacles au développement de la sensibilité interculturelle ayant, en réalité, les mêmes racines cognitives, affectives, conatives et comportementales.

En outre, étant donné que nous avons mentionné plusieurs modèles utilisés pour favoriser le développement de la sensibilité interculturelle chez des étudiantes et étudiants universitaires, nous nous intéresserons à l'analyse des facteurs et formules pédagogiques visant à favoriser le développement des compétences interculturelles chez les étudiantes et étudiants universitaires en administration des affaires, dans la province de Québec.

En ce sens, notre question générale de recherche, qui servira de fil conducteur de notre recherche pour exprimer ce que nous voulons connaître et mieux comprendre (Campenhoudt et Quivy, 2011; Chevrier, 2010) est énoncée de la façon suivante:

Quels sont les facteurs sociodémographiques et académiques liés au développement de la sensibilité interculturelle chez des étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires d'une université québécoise?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Le deuxième chapitre présente le cadre de référence de notre étude, montrant la perspective dans laquelle nous aborderons l'étude de notre problème de recherche. Pour y répondre, nous avons eu recours à des bases théoriques du domaine de la psychologie sociale, de la sociologie et de l'anthropologie.

Dans un premier temps, les définitions de la culture, de l'identité, de l'identité sociale, de la catégorisation sociale et de l'interculturel, ainsi que la définition du construit de compétence, serviront de base pour, dans un deuxième temps, introduire l'exploration des construits complexes tels que la compétence interculturelle et la sensibilité interculturelle.

Dans un troisième temps, nous allons introduire l'un des modèles théoriques qui soutient notre recherche: le *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) (Bennett, 1993, 1998; Bennett et Bennett 2004) qui constitue un moyen de construire un point de vue éloigné des conceptions ethnocentristes.

Dans un quatrième temps, nous expliquons notre deuxième assise théorique soit la théorie du contact (Allport, 1954; Pettigrew et Tropp, 2005). Des obstacles au développement des compétences interculturelles tels les préjugés, les stéréotypes et l'ethnocentrisme, ainsi que des explications possibles de leurs origines seront également discutés dans cette section.

Ces étapes permettront, dans un cinquième temps de présenter la synthèse et les objectifs de la recherche.

1. DÉFINITIONS DE BASE

Comme nous l'avons indiqué plus haut, nous explorerons certaines définitions de base qui servent de soutien à notre échafaudage conceptuel et qui nous aideront à expliquer les construits de compétence interculturelle et de sensibilité interculturelle. Dans cette perspective les notions

d'identité, d'identité sociale, de la culture, de l'interculturalisme et des compétences seront traitées.

1.1 L'identité

Nous définirons d'abord l'identité selon les termes de la psychologie. Pour Weinreich (2003), l'identité concerne l'interprétation et la construction de soi (*self-construal* ou *self-categorization*) dans une continuité passé-présent-avenir. Il s'agit du modèle mental que la personne possède d'elle-même et qui se reflète dans l'estime de soi et l'individualité. De la même manière, il s'agit d'un processus d'identification dans lequel un individu se situe lui-même par rapport à un rôle déterminé (McCall et Simmons, 1978). Les attentes et les significations de même que les comportements associés au rôle sont intégrés à la formation de l'identité par un processus d'autocatégorisation (Burke et Tully, 1977; Thoits, 1983).

La reconnaissance qui provient des autres au moyen des caractéristiques sociales, personnelles et physiques définit notre identité (Kanoute, 2007). C'est alors que peuvent surgir des conflits entre l'identité, en tant que notion propre, et la perception de cette identité par autrui. Il s'agit d'un processus ininterrompu de changements et de transformations subis par les individus dans l'interaction sociale. L'identité demeure ainsi toujours en évolution (Benoit, 2008). L'appropriation, de la part des individus, des éléments contextuels particuliers produit l'identification culturelle, toujours changeante et inachevée. L'individu vit donc un processus continu d'identifications, mais aussi d'oppositions par rapport aux individus externes face à sa communauté culturelle (Clanet, 1990).

Ainsi, Hall (1992) suggère de traiter l'identité comme un processus qui tient compte de la réalité sociale en constante évolution et de la construction de l'identité considérée comme une série de choix faits selon le bon vouloir des individus qui souhaitent s'associer à d'autres personnes. C'est pourquoi nous avons privilégié, au sein de notre étude, l'approche de la psychologie sociale. Dans cette perspective de la psychologie sociale, nous expliquerons maintenant les concepts d'identité sociale et de catégorisation sociale, puisque nous les considérons comme essentiels du point de vue de la conceptualisation de notre étude.

1.2 L'identité sociale

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous décrivons brièvement les concepts de l'identité sociale et de la catégorisation sociale. L'identité sociale consiste en la perception d'appartenance d'un individu à une catégorie sociale ou à un groupe (Hogg et Abrams, 1988). C'est cette perception d'appartenance à un groupe qui crée et définit le «nous», de même que le «eux» au moment où l'adhésion au groupe s'intériorise (Hogg et Vaughan, 2002). Selon Tajfel et Turner (1986), au moment d'évaluer d'autres individus, dans un contexte de «nous» et d'«eux», deux processus mentaux de catégorisation au niveau du groupe interne et externe prennent forme principalement. Le premier est la catégorisation sociale et le deuxième est la comparaison sociale, concepts que nous expliquons ci-après.

a) La catégorisation sociale.

Pour Tajfel (1981), le concept d'identité sociale est étroitement lié à celui de catégorisation. De cette manière, les individus sont identifiés socialement au moyen d'un processus de localisation dans une catégorie. Les catégories sont indispensables pour l'esprit humain et définissent l'appartenance sociale. De cette manière les distinctions sociales se développent et les croyances, perceptions et réactions se façonnent en relation avec des groupes externes (Allport, 1954). Pour cet auteur, la catégorisation sociale est essentiellement un processus cognitif dans lequel les personnes perçoivent les catégories et tendent à être identifiées selon elles.

De cette manière, ces personnes sont pour ainsi dire étiquetées selon des informations qui peuvent leur être adjugées. Les gens sont qualifiés. On peut dire d'eux qu'ils sont américains, étudiantes et étudiants, protestants. Des comportements leur sont attribués en ce qui a trait à leurs comportements au sein du groupe auquel ils appartiennent. Ici, nous notons qu'une personne peut appartenir à de multiples catégories et, en même temps, celles-ci impliquent diverses perceptions en accord avec la personne qui fait la catégorisation. L'identité sociale se produit par la reconnaissance qu'autrui ou soi-même se fait d'une ou de plusieurs de ces catégories (Tajfel, 1982). Il se produit alors non seulement un processus dynamique d'inclusion dans les catégories, mais également d'exclusion d'autres individus. Selon cet auteur, tout ce qui précède définit le concept de développement de l'identité sociale par lequel l'individu acquiert la connaissance

d'appartenir ou non à certaines catégories ce qui, à son tour, apporte des significations et des valeurs émotionnelles d'appartenance ou de composition à un groupe défini. Une conséquence de ce sentiment d'appartenance sociale est que les perceptions en ce qui a trait aux similitudes dans l'endogroupe et les différences envers l'exogroupe s'accroissent (Hogg et Abrams, 1988).

Plusieurs auteurs (Allport, 1954; Bourhis et Leyens, 1994) soutiennent que ce sentiment d'appartenance à l'endogroupe peut être à l'origine de préjugés. Cela expliquerait l'importance de pouvoir s'identifier comme membre d'un groupe et comment la relation «amour-préjugés» est plus puissante que la relation «haine-préjugés», c'est-à-dire que dans la création de préjugés, l'affection envers les proches (endogroupe) influe davantage en nous que l'antipathie envers les individus externes (exogroupe).

b) La comparaison sociale.

Selon la comparaison sociale, les personnes perçues comme similaires à l'individu sont classées dans l'endogroupe et les personnes perçues comme étant différentes sont classées dans l'exogroupe. Il se produit également une comparaison endogroupe où ce dernier est comparé aux exogroupes. Notre estime de soi dépendra de la façon dont nous nous comparons favorablement vis-à-vis des autres. Les groupes considérés comme rivaux tendront à établir des préjugés et seront, en quelque sorte, forcés de rivaliser pour maintenir leur estime de soi. (Tajfel et Turner, 1986). Selon Hogg et Abrams (1988), il existe une tendance à surestimer les dimensions où l'endogroupe pourrait être jugé favorablement.

1.3 La culture

Selon Stocking (1987) l'une des premières définitions du terme « culture » est attribuée à l'anthropologue anglais Edward Tylor (1871/1920) pour qui la culture constitue un ensemble complexe qui comprend l'apprentissage, les croyances, les arts, les coutumes et les traditions acquis par l'Homme comme membre d'une société. Par la suite, Linton (1945) a ajouté la dimension d'intégration en précisant qu'une culture est la combinaison de l'apprentissage des comportements et le résultat de ces apprentissages, lesquels sont partagés par les membres d'une société en particulier. Plus tard, Barnouw (1985) et Perrineau (1975) élargissent ces définitions en affirmant

qu'une culture est le mode de vie d'un groupe de personnes et la configuration de modes de comportement hérités de génération en génération par l'intermédiaire du langage et de l'imitation. Pour sa part, Eriksen (2010) conceptualise en des termes qui, selon lui, sont communément acceptés par les anthropologues, affirmant que la culture est le recueil dynamique des compétences, notions et formes de comportement que les personnes développent comme membres d'une société.

Pour sa part, Abdallah-Preteille (2003) est d'avis que la culture est mutante et multidimensionnelle. Pour cette auteure, la culture est non linéaire et les aspects tels que l'immigration, la mondialisation et l'essor des communications ne font qu'accroître sa complexité. La culture possède également une structure multiforme (Clanet, 1990) qui conditionne les relations entre les membres d'une communauté. Cette structure et son contexte culturel forcent les individus à penser et à agir de manière similaire.

Par ailleurs, Clanet (*Ibid.*) présente une définition de la culture dans un sens plus général où cette notion est désignée comme tout ce qui est construit par l'homme et se distingue de ce qui est produit par la nature. La culture, d'après Brislin (1993), est d'abord créée par l'homme et c'est là que se distingue la culture de l'environnement. Les phénomènes atmosphériques, par exemple, ne font pas partie de la culture, mais la réponse des gens à ces derniers est évidemment culturelle. En ce qui concerne Clanet (1990), il mentionne que les systèmes et significations, donnés par un groupe aux phénomènes sociaux, font en sorte que ce groupe se distingue culturellement des autres groupes. La persistance de ces significations et leur partage incitent certains comportements culturels (Camillieri, 1985).

Brislin (1993) fait une analyse approfondie de ce qu'il appelle un *amorphous concept* pour exprimer le fait que le terme culture concerne un grand nombre d'informations sur des valeurs, des idéaux, des concepts et des comportements qui sont attendus des gens et que chacun de ces aspects doit être analysé séparément pour comprendre le comportement humain. Brislin (*Ibid.*) présente l'exemple des conceptions de la vie sous forme d'idéaux et de valeurs partagées par les personnes et qui guident leurs comportements. Ces idéaux et valeurs sont normalement innés et ne se manifestent pas à moins que les individus se sentent menacés. De là peuvent surgir des attitudes culturelles défensives destinées à maintenir et/ou à renforcer ces valeurs.

Aux fins de notre étude, nous retiendrons, en prenant quelques éléments de ces définitions, que la culture existe telle une construction de l'homme qui a lieu lorsque les personnes accordent un sens à leurs actions à l'intérieur d'une communauté donnée, et ce, de façon dynamique, toujours changeante et complexe, capable de guider les relations, les valeurs et les comportements des personnes appartenant à cette communauté.

1.4 L'interculturalisme

L'interculturalisme est un processus complexe dans lequel se développent les interactions qui unissent et définissent les individus d'origines ethniques différentes (Abdallah-Preteille, 2003). Il s'agit d'une réalité changeante engendrée par les interactions et les rapprochements culturels (Clanet, 1990). Nous conceptualisons l'interculturalisme en tenant compte de la diversité et de ses défis (Camillieri, 1985). En ce sens, la remise en cause de l'identité propre est nécessaire afin de pouvoir parvenir à un rapprochement interculturel approprié (Abdallah-Preteille, 2003). Ainsi, nous serons en mesure de promouvoir l'altérité interculturelle (Kanoute, 2007), de surpasser l'ethnocentrisme (Clanet, 1990) et de reconnaître que les valeurs des exogroupes puissent également être acceptables.

Nous réalisons ainsi que notre étude de l'interculturalisme couvre une grande quantité de construits complexes qui débutent par, mais qui ne se limitent pas à la définition de la culture. Il s'agit donc de voir comment on vit la culture et la façon dont les manifestations culturelles et identitaires sont projetées dans les relations intergroupales. C'est ainsi que pour les propos de notre thèse, en tenant compte de plusieurs éléments des définitions mentionnées dans le paragraphe antérieur, nous adopterons une définition de l'interculturalisme qui se voit en tant qu'un processus complexe et changeante engendré par les interactions entre personnes d'origines ethnoculturels diverses mais qu'en même temps contribue à développer ces interactions.

À travers cette analyse de la littérature scientifique, il est évident qu'un sens aigu de notre identité sociale, dans un schéma de catégorisation du «nous» et d'«eux», peut nous conduire à adopter des positions discriminatoires et à enraciner des préjugés et des stéréotypes.

1.5 La compétence

Il importe de noter que lorsque nous nous efforçons de définir le terme «compétence interculturelle», nous devons nous rappeler qu'il s'agit de la combinaison de deux construits complexes: culture et compétence. Nous pensons qu'il est nécessaire de faire une exploration de ces construits, afin de trouver la définition opérationnelle de la compétence la plus adéquate pour notre étude. D'une part, nous avons le construit de culture déjà présenté dans ce chapitre et, d'autre part, le construit de compétence qui a également fait l'objet d'un large débat dans la communauté scientifique, à partir des années 1960-1970, alors que l'on cherchait à déterminer les normes minimales pour mesurer les compétences personnelles et professionnelles des étudiantes et étudiants. Les chercheurs étaient alors arrivés à la notion d'éducation fondée sur les compétences du point de vue behavioriste (Catano, Darr et Campbell, 2007; Sanchez et Levine, 2009). Les premières définitions étaient fondées sur le comportement et leur évaluation reposait principalement sur ce type d'observation en place.

Afin de parvenir à conceptualiser cette notion, les auteurs mettaient l'accent sur l'observation des comportements pour, plus tard, intégrer dans la définition l'aspect cognitif en tant que cumul des connaissances acquises (Bowden et Marton, 1998) et ainsi parvenir à une définition bipolaire, voire restreinte de la compétence. Par contre, Le Boterf (1994, 2000, 2008) dépasse cette vision analytique de la compétence considérée comme une addition de savoir, savoir-faire et savoir-être et la considère plutôt comme un processus dynamique et non comme un état. Le Boterf (2000) affirme qu'il s'agit préférablement d'un processus où des liens se créent tout en mobilisant des ressources pour mener à une action et à un résultat. Dans cet ordre d'idées, Tardif et Désilets (1993) abordent l'étude des compétences d'un point de vue global, en tant que capacités d'ordre supérieur conduisant à la réalisation de tâches de plus en plus complexes. De plus, Ropé et Tanguy (1994) suggèrent que les compétences visent non seulement à produire une série de transformations qui vont au-delà des savoirs, et des évaluations ce qui amène à la redéfinition des modèles pédagogiques traditionnels vers des modèles basés sur l'action.

Dans cette perspective, Tardif (1996) pose que le construit de compétence s'appuie sur un ensemble de connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales ce qui, selon Le Boterf (2000), amène la mobilisation de ressources qui, à leur tour, conduisent à une action

contextualisée allant plus loin que la seule composante cognitive. C'est dans ce sens que Perrenoud (1997) propose que la notion de compétence exige la mise en relation d'un ensemble de ressources visant à développer un savoir agir complexe, toujours dans un contexte déterminé. Plusieurs spécialistes soulignent ce caractère contextuel de compétences (Havelock, Hasler, Flew, McIntyre et Schofield, 1995) et postulent qu'il s'agit de l'ensemble des habiletés nécessaires pour résoudre un problème dans un contexte donné. De même, Spitzberg et Cupach (1984) considèrent la compétence comme une capacité d'adaptation à un environnement social déterminé, en constante évolution.

Progressant dans la recherche d'une définition de la compétence qui se rapproche davantage de notre objet de recherche, nous constatons que certains chercheurs montrent l'existence d'autres dimensions à considérer indépendamment de celles qui sont cognitives et behavioristes. C'est ainsi qu'Allal (2002) propose que les dimensions cognitives, affectives, sociales et sensorimotrices fassent partie d'une typologie de la définition de compétence. Quant à Le Boterf (2000), il indique que la compétence s'exprime à partir de savoirs, de savoir-faire, de ressources émotionnelles et de propriétés personnelles qui sont parfois internes ou parfois externes à l'individu.

Klemp (1979) propose également que la motivation et l'estime de soi jouent un rôle important dans la définition de la compétence. Cela conduit à une approche holistique et intégratrice de l'étude de cette notion complexe qui s'avère développementale et dynamique (Kofman et Senge, 1995; Le Boterf, 1994, 2000, 2008; Pottinger, 1979; Senge, 1990). La compétence s'inscrit ainsi dans un processus dynamique de changement, d'interactions et d'ajustement dans un contexte et une situation déterminés. Nous sommes attirés par une définition multidimensionnelle du construit des compétences qui dépasse les dimensions cognitives et comportementales, qui tient compte de l'interaction entre individus et de la motivation et des dimensions affectives.

En tenant compte de ce qui vient d'être présenté, nous adoptons une définition du construit de compétence qui se veut développementale et dynamique et qui dépasse cette vision statique de la compétence considérée comme une addition de savoir, savoir-faire et savoir-être en la considérant plutôt comme un processus dynamique et non un état. Nous l'appréhendons comme un processus développemental où des liens se créent tout en mobilisant des ressources pour mener

à une action et à un résultat. Pour les objectifs de cette recherche, en ce qui concerne l'opérationnalisation des compétences, nous comptons mesurer plutôt le développement de la sensibilité interculturelle en tant que prédicteur de la compétence interculturelle, et ce, au moyen d'un questionnaire comportant des échelles d'attitudes, qui seront expliquées plus loin dans le chapitre de méthodologie de cette recherche.

2. LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

Plusieurs termes ont été utilisés par la communauté scientifique pour désigner la capacité d'adapter nos connaissances, compétences, attitudes et comportements et de démontrer de l'ouverture et de la souplesse envers d'autres cultures, entre autres: *cross-cultural competence*, *global competence*, *intercultural effectiveness*, *intercultural communication competence*, *intercultural sensitivity*, etc. (Byram, 1997; Chen et Starosta, 1997; Fantini et Tirmizi, 2006; Kim et Ruben, 1992; Wiseman, 2001). Même s'il existe certaines nuances entre ces termes, plusieurs éléments de leurs définitions se rejoignent. Par conséquent, pour les fins de cette étude, nous utiliserons l'expression «compétence interculturelle» pour désigner la capacité susmentionnée. En ce qui a trait aux définitions que nous venons de mentionner, nous discuterons ces construits en termes de définitions fournies par deux grands paradigmes de la recherche des compétences interculturelles, soit le paradigme cognitif/affectif/behavioriste, que nous appellerons CAB, et le paradigme développementaliste.

À ce propos, et de la même manière que dans le cas de l'étude du construit de compétence, la recherche dans le champ de la compétence interculturelle a été dominée jusqu'aux années 1990 par le paradigme cognitif/affectif/behavioriste. Ce paradigme cherche à identifier les caractéristiques personnelles des individus par l'approche des dimensions cognitives, affectives et behavioristes. L'accent de ce paradigme de recherche, que nous appelons CAB tente de répondre à la question: Quels sont les facteurs personnels composants de la compétence interculturelle? Dans ce sens, Hammer (2015) fait remarquer que le paradigme CAB se base sur l'examen des caractéristiques personnelles, mais n'approfondit pas les relations entre ces traits de la personnalité telles la tolérance à l'ambiguïté, l'ouverture ou la flexibilité personnelle et les cadres culturels des

sociétés. Hammer (*Ibid.*) souligne qu'un facteur intégrateur de ces cadres culturelles a manqué dans la plupart des recherches menées sous le paradigme CAB.

En ce sens, les premières approches à l'étude de la compétence interculturelle ont été élaborées à partir de fondements behavioristes (Ruben, 1976). En effet, le modèle développé par cet auteur explique que la compétence interculturelle représente la capacité d'agir et de démontrer des comportements appropriés aux dimensions normalement associées à l'interculturalisme comme le respect, l'empathie, l'orientation vers l'interaction et la tolérance envers l'ambiguïté.

À l'intérieur du contexte européen, Byram (1997) souligne l'importance des compétences linguistiques et propose un modèle dans lequel se retrouvent également les dimensions cognitives, affectives et comportementales des autres modèles. De plus, il ajoute la dimension des attitudes en tant que prédicteurs des conduites qui, pour cet auteur, constitue un catalyseur interculturel important dans le sens que l'on entreprend une relativisation qui amène à comprendre et à valoriser les comportements, valeurs et croyances des autres, d'une façon beaucoup plus large.

La compétence interculturelle est, selon Chen et Starosta (1997), la capacité de négocier de façon effective et adéquate des conflits identitaires dans des milieux culturels divers. Pour ces auteurs, la compétence interculturelle est composée de trois dimensions: sensibilité interculturelle ou composante affective, conscience interculturelle ou composante cognitive et dextérité interculturelle ou composante du comportement. En certaines occasions, le modèle créé par Chen et Starosta (*Ibid.*) a aussi été appelé modèle de l'efficacité interculturelle, lequel, dans les faits, adopte le même sens alloué à la compétence interculturelle.

Une autre définition, qui se rapproche de celle de Chen et Starosta (*Ibid.*), est celle de Wiseman (2001) selon laquelle la compétence interculturelle est composée de facteurs cognitifs, comportementaux et motivationnels. Pour sa part, Byram (1997) considère que, outre les dimensions cognitives et comportementales, on doit tenir compte des attitudes, lesquelles, selon lui, constituent les composantes fondamentales de la compétence interculturelle.

Tel qu'il a été souligné au début de cette section, les définitions mentionnées précédemment se situent dans le paradigme CAB, dominant dans la recherche de la compétence interculturelle jusqu'au début des années 1990.

Hammer *et al.* (2003), par souci de parvenir à une définition d'un concept déjà controversé, affirment que la compétence interculturelle est la capacité de penser et d'agir efficacement dans des situations interculturelles, et, pour eux, la sensibilité interculturelle constitue la capacité de discerner et d'expérimenter des différences culturelles.

À la suite de toutes ces définitions, nous constatons que, d'une part, la communauté scientifique poursuit sa recherche d'une définition précise du terme compétence interculturelle, mais, d'autre part, elle comporte des éléments communs qui semblent converger. Les auteurs susmentionnés considèrent les compétences interculturelles comme un phénomène multidimensionnel qui implique des efforts importants en vue de sa construction. La plupart des auteurs cités présentent les dimensions cognitives, affectives, motivationnelles et comportementales comme étant des éléments essentiels de ce schéma et considèrent également les attitudes comme des éléments observables de cette compétence. Dans cette perspective, et étant donné que la sensibilité interculturelle a été présentée dans un sens que nous considérons comme restrictif et limité du point de vue de la dimension affective de la compétence interculturelle dans le paradigme CAB, nous nous approfondirons la discussion portant sur cette dimension. De cette façon, la sensibilité interculturelle sera discutée en termes du paradigme CAB, mais aussi par rapport au paradigme développemental, ce qui se rapproche de notre question de recherche.

2.1 La sensibilité interculturelle

La sensibilité est généralement reconnue comme une qualité relationnelle adressée à d'autres, que ce soit des groupes (sensibilité généralisée) ou des individus (sensibilité interpersonnelle) (Bronfenbrenner, Harding et Gallwey, 1958). Pour ces auteurs, la capacité de percevoir les différences, en ce qui a trait aux comportements et sentiments des autres personnes, est la sensibilité interpersonnelle. Une personne sensible aurait la capacité d'accepter les différences, mais aussi ferait montre de traits de flexibilité et d'appréciation au moment des échanges interpersonnels (Hart et Burks, 1972; Hart, Carlson et Eadie, 1980).

La sensibilité interpersonnelle est la capacité de percevoir, mais aussi de présenter des réponses appropriées lors de diverses situations interrelationnelles (Bernieri, 2001). Riggio et Riggio (2005) soulignent également que la sensibilité interpersonnelle se sépare en deux construits, soit la sensibilité sociale en tant que compétence à déchiffrer les comportements, sentiments, connaissances et personnalités d'autres individus, et la sensibilité émotionnelle destinée spécifiquement à décoder les messages émotionnels, plus spécifiquement le non-verbal.

Ce dernier point revêt une importance primordiale dans le construit de la sensibilité interculturelle, car les expressions non verbales varient considérablement entre les cultures (Swenson et Casmir, 1998). Plusieurs auteurs soulignent la difficulté de décoder correctement le non-verbal (Ekman et Friesen, 1969; Ekman, Friesen, Sullivan, Chan, Diacoyanni-Tarlatzis, et Heider, 1987); Hall, Murphy et Mast, 2006; Swenson et Casmir, 1998). Nous avons dédié cette section à l'étude de la sensibilité interpersonnelle étant donné que, pour certains auteurs comme Chen et Starosta (1997), ce construit s'assimile à celui de la sensibilité interculturelle (SI) quand il s'agit de relations entre personnes d'origines ethniques différentes.

2.1.1 La sensibilité interculturelle en tant que dimension interculturelle

Il est généralement reconnu que ni l'acceptation d'autres cultures, ni la sensibilité interculturelle ne sont des dimensions culturelles instinctives ou universelles (Yuen et Grossman, 2009). C'est pourquoi le développement de la sensibilité interculturelle représente un défi pour les éducateurs du champ des affaires (Bennett, 1993).

Tel qu'il a été mentionné dans les paragraphes précédents, le paradigme CAB montre un portrait restrictif de la sensibilité interculturelle. C'est ainsi que, pour Chen et Starosta (1997), la sensibilité interculturelle concerne seulement l'aspect affectif et émotionnel de la compétence interculturelle et ne se reflète que dans l'attitude positive d'une personne envers la reconnaissance, l'appréciation et l'acceptation des différences culturelles. Plus précisément, Chen et Starosta (*Ibid.*) indiquent que la sensibilité interculturelle a trait à la capacité des personnes de développer des sentiments positifs envers l'appréciation et la compréhension des différences culturelles. D'ailleurs, Chen et Starosta (*Ibid.*) ont identifié plusieurs facteurs dans lesquels ces dimensions se manifestent: l'engagement dans l'interaction; le respect à l'égard des différences culturelles; la

confiance dans l'interaction; le fait de tirer parti de l'interaction; le fait de porter attention à l'interaction. Ces facteurs ont fait l'objet de la construction d'un instrument pour mesurer la sensibilité interculturelle l'*Intercultural Sensitivity Scale* (ISS) (Chen et Starosta, 2000), qui sera discuté plus avant dans cette thèse.

Ces auteurs considèrent que la sensibilité interculturelle est, à son tour, constituée de six sous-dimensions personnelles qui, d'une part, impliquent une connaissance de soi, c'est-à-dire l'estime de soi et l'autocontrôle et, d'autre part, des niveaux de réponses affectifs devant des personnes d'une autre culture, tels que l'empathie, l'ouverture d'esprit, le non-jugement et enfin un état d'ouverture sociale qui permet, par la suite, de gérer les situations interculturelles de manière appropriée et efficace. Il importe de préciser que, bien que la sensibilité interculturelle soit reliée aux dimensions cognitives, affectives et comportementales de la compétence interculturelle, Chen et Starosta (*Ibid.*) considèrent que la SI concerne spécifiquement l'aspect affectif. De toute façon, pour ces auteurs, la base de la sensibilité interculturelle est la conscience interculturelle (une dimension cognitive) et la sensibilité interculturelle qui conduisent à la compétence interculturelle (une dimension comportementale).

2.1.2 *La sensibilité interculturelle en tant que prédicteur du développement de CI*

Le paradigme développemental a fait sa parution à partir des années 1990 dans la recherche interculturelle. À ce propos, Hammer (2015) souligne que ce paradigme constitue une approche constructiviste au développement de la sensibilité interculturelle et, par conséquent, au développement de compétences interculturelles. Ce paradigme met l'accent sur les diverses manières dont les personnes s'engagent dans les différences culturelles dans un sens holistique et intégral. En d'autres mots, cette approche rejoint davantage l'interaction dynamique entre individus que l'étude plutôt statique de ses caractéristiques personnelles. En ce sens, Bennett (1993) et Bennett et Bennett (2004) lors de la création du DMIS, a traité en profondeur la sensibilité interculturelle. En effet, il a défini la sensibilité interculturelle comme la capacité psychologique de traiter, de reconnaître et d'accepter la complexité des différences culturelles. Selon Bennett (1993) et Bennett et Bennett (2014), les différences culturelles deviennent des constructions différentes de la réalité lors du développement de la sensibilité interculturelle. Tel que précisé par Hammer *et al.* (2003) et Hammer (2015), la sensibilité interculturelle est la capacité

de construire et d'expérimenter les différences culturelles de manière de plus en plus complexe et sophistiquée, ce qui conduit au développement des compétences interculturelles. En effet, pour Bhawuk et Brislin, (1992), la sensibilité interculturelle est pertinente à l'amélioration de la qualité des rencontres interculturelles et peut agir en tant que prédicteur de la compétence interculturelle. Dans cet ordre d'idées, Hammer *et al.* (2003) et Hammer (2015), en se basant sur le modèle DMIS, décrivent la compétence interculturelle comme la capacité de se déplacer entre plusieurs perspectives culturelles et d'adapter son comportement par rapport aux différences culturelles.

Pour ce qui est de notre étude, nous constatons que les orientations du paradigme développemental, plus spécifiquement celles du DMIS qui sera discuté en profondeur plus avant dans cette recherche, servent davantage au propos de notre recherche qui tente d'identifier les facteurs contribuant au développement de la sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires. En ce qui concerne les construits liés à la sensibilité interculturelle et à la compétence interculturelle, nous retiendrons d'une part, les définitions issues du DMIS (Bennett, 1993; Bennett et Bennett, 2004; Hammer *et al.*, 2003; Hammer, 2015) déjà présentées dans les paragraphes précédents. Nous les résumons dans un continuum qui part d'une reconnaissance des complexités des différences culturelles en permettant de se déplacer entre les cultures et d'adapter son comportement tout en faisant montre de respect envers les membres d'autres cultures. Par ailleurs, nous retiendrons la notion de sensibilité interculturelle agissant comme prédicteur de la compétence interculturelle (Bhawuk et Brislin, 1992; Hammer *et al.*, 2003; Hammer, 2015). Dans cette perspective, nous nous reportons à la formulation de nos objectifs liés au développement de la sensibilité interculturelle telle qu'elle est définie dans le DMIS, et que nous utiliserons tout au long de notre recherche, est à la base de l'adaptation de nos méthodes de recueil de données.

Dans les sections qui suivent, nous décrirons nos assises théoriques, soit le DMIS, et la théorie du contact (Allport, 1954). À titre d'introduction au DMIS et à la théorie du contact, nous présenterons un aperçu des obstacles au développement des compétences interculturelles, tels que les préjugés, l'ethnocentrisme et les stéréotypes.

3. LE DEVELOPMENTAL MODEL OF INTERCULTURAL SENSITIVITY (DMIS)

Dans cette section nous présentons l'un des modèles théoriques qui guide notre recherche, soit le DMIS, créé par Bennett (1993) et Bennett et Bennett (2004). Étant donné que ce modèle postule que l'individu progresse dans le développement de la sensibilité interculturelle dans un cheminement qui va de l'ethnocentrisme à l'ethnorelativisme, nous croyons nécessaire d'introduire avant tout la notion d'ethnocentrisme. Quant au terme ethnorelativisme, il s'agit d'un concept créé par les mêmes concepteurs que le DMIS pour exprimer l'étape où les individus réalisent que leur propre culture n'en constitue qu'une parmi la multitude d'autres cultures existantes.

3.1 L'ethnocentrisme

Selon John (2002) les premières tentatives de conceptualiser scientifiquement l'ethnocentrisme ne sont pas récentes. Summer (1906) a élaboré une première définition de l'ethnocentrisme à partir des concepts d'endogroupe et d'exogroupe où il relève que les préférences positives envers l'endogroupe s'extériorisent dans des attitudes positives vers l'endogroupe et, dans certains cas, des attitudes hostiles vis-à-vis des exogroupes. Pour leur part, Cunningham, Nezlek et Banaji (2004) signalent que l'ethnocentrisme est une tendance à manifester des opinions négatives et hostiles envers d'autres groupes culturels. Dans le même sens, Lustig et Koester (1993, 2003, 2010) observent que l'ethnocentrisme peut produire des émotions négatives envers les différences culturelles, réduisant la possibilité des individus de comprendre et d'accepter des messages culturels différents, ce qui est partagé par (Renard-Casewitz, 1996) pour qui une position ethnocentriste incite à rejeter les formes culturelles éloignées propres aux exogroupes et peut générer de l'intolérance. Dans cet ordre d'idées, il est normalement accepté que l'ethnocentrisme nuise à la tendance à former des amitiés interculturelles (Dong, Day et Collaço, 2009; Harrison, 2012).

Contrairement au stéréotype, par l'ethnocentrisme, notre culture devient la référence universelle. Pour Summer (1906), l'ethnocentrisme est le point de vue selon lequel le groupe auquel on appartient est le centre du monde et le cadre utilisé pour juger tous les autres. Les

principaux apports de Summer (*Ibid.*) ont, depuis, servi de base à la théorisation. D'une part, il s'agit de sa vision de l'ethnocentrisme en termes de sentiment de cohésion, de dévotion et de camaraderie qui existe dans l'endogroupe, associé à un sentiment de supériorité et à la volonté de protéger l'endogroupe par opposition à l'exogroupe. D'autre part, l'auteur a transmis sa vision que l'ethnocentrisme est une conviction que l'endogroupe est le centre de tout et que les exogroupes sont qualifiés en référence à l'endogroupe.

À cet égard, Allport (1954) affirmait, en ce qui a trait aux attitudes de préférence, à la cohésion au sein des endogroupes et au rejet ou à l'hostilité envers les exogroupes, qu'ils pourraient logiquement être expliqués par le sentiment de familiarité et de confort d'appartenir à l'endogroupe, lequel surpasse la difficulté de traiter avec un nouveau groupe.

Allport (*Ibid.*) fait valoir qu'il s'agit davantage du principe du moindre effort et de la fierté produite par notre propre culture que de sentiments négatifs envers les membres de l'exogroupe. Suivant ce raisonnement, Duckitt (1992) explique que l'on peut être ethnocentrique et avoir diverses attitudes envers les exogroupes, qui vont de l'attraction, en passant par l'indifférence au mécontentement et à la haine. De la même manière, plusieurs auteurs (Brewer, 1999; Cashdan, 2001; Tajfel et Turner, 1986) postulent que le favoritisme envers l'endogroupe n'est pas nécessairement corrélé à des attitudes négatives envers les exogroupes.

3.2 Le modèle DMIS

Après avoir examiné brièvement la définition et les effets de l'ethnocentrisme, nous discuterons en détail du *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (Bennett, 1993; Bennett et Bennett, 2004).

Ce modèle aborde les orientations interculturelles des individus du point de vue du processus de construction progressif de la sensibilité interculturelle en tant que prédicteur de la compétence interculturelle. Le DMIS est un modèle de culture générale et de développement des compétences interculturelles créé pour expliquer les expériences observées et partagées par les individus dans des situations interculturelles (Bennett et Bennett, 2004).

Le DMIS met en lien des changements de structures cognitives avec une évolution de comportements et d'attitudes envers la différence culturelle en général. Bennett (1993) explique qu'en premier lieu, ce modèle aborde la sensibilité interculturelle du point de vue constructiviste du développement, ce qui signifie acquérir une capacité progressive de gérer les différences culturelles. En deuxième lieu, il repose sur une construction sociale de l'identité dans laquelle on apprend, à travers l'interaction et la négociation avec d'autres, que la différence culturelle est un concept dynamique.

Le terme ethnocentrisme est utilisé par Bennett et Bennett (2004) pour décrire la culture propre à l'individu en tant que centre de sa réalité. Les expériences vécues dans la première phase de socialisation sont marquées du sceau «les choses sont comme elles sont», alors qu'au contraire, l'ethnorelativisme (terme inventé par Bennett, 1993) signifie le mouvement vers une approche où les croyances et les comportements propres à l'individu ne sont seulement qu'une option parmi de nombreuses autres.

Le DMIS catégorise les individus en six orientations. Trois d'entre elles sont ethnocentriques (négation, défense, minimisation), c'est-à-dire que les personnes utilisent leurs propres valeurs et coutumes considérées comme réelles de manière incontestable pour juger toutes les autres personnes. Trois de ces orientations sont ethnorelatives (acceptation, adaptation, intégration), ce qui signifie que la personne a développé la capacité de s'adapter à une variété de cultures et de coutumes.

Le modèle postule qu'au fur et à mesure où l'expérience d'un individu devant la différence culturelle devient plus complexe et sophistiquée, sa sensibilité interculturelle augmente. Chaque étape représente une structure cognitive particulière, notamment exprimée par des attitudes et des comportements envers les différences culturelles. Reconnaissant l'orientation cognitive envers les différences culturelles des étudiantes et étudiants, les éducateurs et éducatrices peuvent déduire des attitudes et des comportements probables et sont en mesure d'adapter des plans d'études afin de faciliter leur progression à l'étape suivante (Bennett, 1998).

3.3 Les étapes du DMIS

Dans les lignes qui suivent, nous analyserons chacune des six étapes du DMIS. La première étape, appelée «*négation*», concerne les personnes qui ne peuvent interpréter les différences culturelles de manière complexe. Généralement, leur culture s'avère, pour eux, être la seule véritable. Des différences culturelles ne sont pas perçues ou sont repérées dans de larges catégories telles que «*étranger*» ou «*africain*». À ce stade, la catégorie «*différence culturelle*» n'a pas commencé à prendre forme. Les personnes classées dans cette étape ont généralement grandi dans un environnement monoculturel.

La deuxième étape, appelée «*défense*» est reliée à l'état dans lequel sa propre culture est reconnue comme la seule viable. Les personnes de ce groupe possèdent davantage de capacité face à l'interprétation de la différence culturelle et la perçoivent comme plus réelle que celles faisant partie de la phase «*négation*». Par conséquent, les personnes de l'étape de «*défense*» se sentent davantage menacées par la différence culturelle que celles de l'étape «*négation*». Une mentalité associée à la défense est souvent reconnue par le «*ils*» plutôt que le «*nous*», par lesquels les individus visualisent leur propre culture comme étant supérieure aux autres. Dans de rares cas, les personnes peuvent également expérimenter la défense inversée ou dénigrer leur propre culture, et ce, en lien avec une culture adoptée (Bennett, 1998; Hammer *et al.* 2003).

La troisième étape, connue sous le terme «*minimisation*», comprend des individus qui conçoivent leur vision du monde comme étant universelle. À ce stade, il existe une reconnaissance des différences, coutumes et normes sociales, mais il subsiste aussi la vision que, finalement, «*tout est égal, tout le monde est pareil, on est tous des êtres humains, il n'y a pas vraiment de différence entre nous, etc.*». Ainsi, une personne peut considérer que certaines valeurs sont universelles alors qu'en réalité elles ne le sont pas. Par exemple, une personne demeurant aux États-Unis peut croire que les valeurs culturelles, telles que l'égalité et la liberté, sont partagées par toutes les cultures.

Dans la phase de l'«*acceptation*», les personnes reconnaissent que leur vision du monde est à peine une possibilité parmi tant d'autres. La capacité de conceptualisation intérieure d'une gamme de valeurs et de normes culturelles est une caractéristique de cette phase. Les individus reconnaissent la validité et la viabilité des diverses visions du monde.

À la cinquième étape, l'«adaptation», la personne ressent de l'empathie envers d'autres points de vue et visions du monde afin d'être en mesure de comprendre et d'être entendue par d'autres cultures. Toutefois, en raison du fait que les personnes, au stade de l'adaptation, peuvent comprendre des points de vue culturels multiples, elles sont en mesure de modifier ou d'adapter leur comportement pour le rendre plus approprié aux différentes cultures et elles peuvent fonctionner efficacement dans des contextes culturels multiples. Les individus biculturels sont souvent associés à ce stade.

L'étape finale du DMIS, «l'intégration», fait référence aux personnes qui peuvent activement concilier les cadres culturels qui ont été intériorisés. L'expérience de soi est plus vaste et la personne peut se mouvoir d'un cadre culturel à l'autre. Le modèle DMIS ne considère pas nécessairement les individus appartenant à l'étape «intégration» comme étant plus sensibles ou compétents que ceux de l'étape «adaptation». Ils sont plutôt perçus comme étant capables de construire leur identité de façon marginale au sein de deux cultures et plus, mais sans s'identifier intrinsèquement à aucune d'elles.

Bref, les orientations ethnocentriques dégagées par le DMIS peuvent être considérées comme des manières d'éviter les différences culturelles au moyen de la négation, de la défense ou de la minimisation. Inversement, les orientations ethnorelatives montrent des personnes qui cherchent à explorer les différences culturelles, à accepter leur importance en s'adaptant aux visions diverses du monde ou en intégrant ce concept dans la formation de l'identité. Dans cette étude, ce modèle fournit un cadre utile qui permet de comprendre l'apprentissage interculturel des étudiantes et étudiants d'administration des affaires en tant que processus de développement personnel et professionnel.

4. LA THEORIE DU CONTACT

Notre deuxième assise théorique est la théorie ou l'hypothèse du contact développée par Allport (1954) et, plus tard, révisée par Cook (1969, 1985) et Amir (1969). Cette théorie a démontré son utilité comme stratégie pour réduire le conflit intergroupe (Jones, 1997; Pettigrew, Tropp, Wagner et Christ, 2011; Stough-Hunter, Guinan et Hart, 2016; Tawagi et Mak, 2016).

Selon cette théorie, le contact intergroupe contribuerait à réduire la tension et le préjugé si les membres des groupes en contact perçoivent que plusieurs conditions sont présentes au sein du contexte social afin de réduire des polarisations inhérentes. Nous utiliserons cette assise théorique du fait que, dans notre étude, nos sujets de recherche auront été en contact avec des membres d'autres cultures pendant la durée de leur séjour d'études. Pour Allport (1954), dans certaines conditions très spécifiques appelées «conditions de contact» et dans le cadre de ce que l'auteur a appelé la progression pacifique, le contact entre individus pourrait réduire la tendance aux préjugés. Dans cette perspective, nous croyons important d'expliquer les préjugés et les stéréotypes, puisqu'il s'agit de deux phénomènes liés à des perceptions erronées d'une catégorie ou d'un groupe de personnes qui nuisent à la compréhension interculturelle.

4.1 Les préjugés, les stéréotypes et leur origine

Les préjugés sont vus comme une animosité fondée sur une généralisation inflexible et souvent erronée (Allport, 1954). Ultérieurement, Tajfel (1981) expliquait que les préjugés sont une préconception faite avant que les informations pertinentes n'aient été obtenues ou analysées et, par conséquent, elle est fondée sur une évidence inadéquate ou imaginaire. Selon Tajfel (*Ibid.*), cette définition est toujours acceptée de nos jours, puisqu'elle concerne uniquement l'aspect cognitif d'un processus complexe. Les préjugés, mentionne cet auteur, impliquent également une attitude favorable ou défavorable, l'attribution d'une valeur positive ou négative ainsi qu'une composante affective. Tajfel termine sa définition en disant que le préjugé peut être défini comme une opinion sans fondements d'un individu ou d'un groupe, qui peut être favorable ou défavorable et qui implique une action dans une certaine direction. Plus récemment, Eagly et Diekmann (2005) de même que Dovidio et Gaertner (2010) mentionnent que les préjugés impliquent une réponse affective ou une évaluation dérogatoire, accompagnée d'une attitude négative envers les autres, et ce, basée uniquement sur leur origine.

Pour sa part, Abdallah-Preteuille (2003), citant Lipianski (1996), explique que la perception de l'autre ne peut être réduite à la seule question des stéréotypes et des préjugés. Pour Lipianski, le relationnel est plus important que les perceptions. Abdallah-Preteuille (2003) accorde une grande valeur au cognitif. Elle explique qu'il est de plus en plus difficile de classer les individus d'une société à cause de l'incertitude marquée des frontières entre les catégories sociales et

l'évolution de la société, déterminée par la variation et par la construction de modèles moins hiérarchiques et rigoureux. Selon Abdallah-Preteceille (*Ibid.*), dans ce nouveau schéma, les perceptions sont fondées à partir de tendances et d'orientations comme le classement basé sur le style de vie, qui répartissent les individus en fonction de leur adhésion à certains pôles de valeur, par exemple, l'aspiration au bien-être par les possessions matérielles ou par la réalisation individuelle de l'être. Par ailleurs, pour Capozza et Volpato (1994), le préjugé est une attitude négative de chaque membre d'un groupe basée exclusivement sur son appartenance à celui-ci. Pour ces auteurs, le préjugé est essentiellement affectif, tandis que le stéréotype est la composante cognitive de la discrimination.

En tenant compte des stéréotypes, les personnes catégorisent un groupe selon un ensemble de caractéristiques liées à leurs aspects physiques, psychologiques et comportementaux (Allport, 1954, Jost et Hamilton, 2005; Roy, Legault et Rachédi, 2008; Jussim, Crawford et Rubinstein, 2015). Le stéréotype est souvent produit par la simplification des différences individuelles, alors que, en réalité, il parvient à donner une image à un groupe ethnique. Cette appréciation est partagée par Tajfel et Turner (1986) pour qui le stéréotype est une perception simplifiée d'une personne, d'une catégorie ou d'un groupe de personnes. Dans la même ligne de pensée, Allport (1954) expliquait que le stéréotype est une croyance exagérée associée à une catégorie qui tire son origine du processus cognitif de catégorisation.

Le stéréotype est la tendance à privilégier les caractéristiques considérées comme exotiques par la culture majoritaire, visant ainsi à démontrer qu'il s'agit de caractéristiques intrinsèques du groupe en question, au moyen de l'application systématique de ces caractéristiques à tous les membres du groupe. Les variations individuelles sont ignorées, ce qui conduit à des expériences interculturelles qui peuvent confirmer les prévisions négatives évoquées par le stéréotype. De plus, les stéréotypes attirent l'attention sur certains aspects de l'information; ils entraînent souvent des comportements de la part des personnes qui en sont l'objet, qui ressemblent au stéréotype (McGarty, Spears, Yzerbyt et Vincent (2002).

Les stéréotypes tendent à être appliqués sélectivement, ce qu'Allport (1954) appelle *autistic thinking*. En ce sens, Jussim *et al.* (2015) mentionnent que, face à un individu membre d'une catégorie stigmatisée (par exemple, un médecin asiatique), les personnes, en fonction du

contexte, peuvent choisir de l'évaluer, soit en tant que médecin, soit comme asiatique. La catégorie la plus défavorable s'imposera et l'autre sera restreinte si l'on juge que, d'une certaine manière, il existe une menace de la part de cette personne.

Les variations individuelles sont ignorées, ce qui conduit à des expériences interculturelles qui peuvent confirmer les prévisions négatives évoquées par le stéréotype. De même, lors d'une interaction, la catégorie initiale peut changer, ce qui est cohérent avec la notion que les stéréotypes sont mis en œuvre s'ils montrent une utilité en ce qui concerne les intentions et les besoins du sujet. Devine (2005) explique qu'il est possible d'associer une situation de préjugés à un sentiment de faute et d'instaurer des solutions qui deviennent des réponses automatiques une fois établies.

En adéquation avec les raisonnements proposés dans la section précédente, nous croyons important de traiter de l'origine des préjugés et des stéréotypes. Plusieurs auteurs mentionnent que l'esprit humain doit penser à l'aide de catégories et que celles-ci constituent la base du préjugé (Allport, 1954; Tajfel et Turner, 1986). La notion de catégorisation sociale déjà explorée dans ce chapitre montre que l'appartenance à une catégorie et la distinction sociale fondée sur cette appartenance façonnent les perceptions et les réactions des personnes en relation avec les exogroupes. Ainsi, Fiske (2005) pose que le débat engagé par Allport quant à l'origine cognitive des préjugés a donné naissance, à partir des années 1980-1990, à une tendance connue comme la révolution cognitive en psychologie sociale qui favorise l'approche cognitive dans le but d'expliquer les phénomènes sociaux. Toutefois, il a été reconnu que cette approche n'est pas suffisante et que les aspects émotionnel et affectif ont été éludés dans l'étude des préjugés. Fiske (*Ibid.*) postule que les émotions et les motivations transforment les connaissances en actions. La recherche sur le préjugé se concentre alors sur l'interrelation entre cognition et motivation. Cet auteur présente les cinq types de motivations qui, selon lui, facilitent la sociabilité: l'appartenance, la compréhension, le contrôle, l'amélioration de soi et la confiance aux autres.

Pour sa part, Jackman (2005) suggère que des facteurs organisationnels et politiques peuvent donner lieu à la formation de préjugés et de discrimination. Cet auteur relève des mécanismes utilisés par les groupes dominants pour marquer les distances, ce qu'il appelle *social distance mechanisms*. Jackman (*Ibid.*) se réfère plus particulièrement au maintien de structures privilégiées dans une relation inégale dans laquelle ceux qui administrent les ressources (et les

institutions) développent des stratégies de contrôle qui assurent la continuité du système. En ce sens on établit les «régimes paternalistes» dans lesquels ceux qui sont dominants définissent les besoins des subordonnés et établissent les conditions pour y suppléer. On crée alors des systèmes de récompenses et de punitions d'ordre social, principalement, où ceux qui se conforment aux normes établies font l'objet d'admiration et d'affection tandis que les non-conformistes peuvent faire l'objet d'exclusion et de stigmatisation sociale. De cette manière, ceux qui sont subordonnés feront tout ce qu'il est possible de faire pour se conformer ou encore dépasser les normes. Jackman (*Ibid.*) soutient que l'on doit accorder une attention particulière à la recherche des aspects politiques, des relations de pouvoir et de distribution des ressources dans l'étude de l'origine des préjugés et de la discrimination.

Dans un autre ordre d'idées, Brown et Zagefka (2005) ont montré que le seul fait d'appartenir à un groupe peut favoriser l'émergence de préjugés. L'un des grands thèmes qu'ils explorent concerne les attitudes positives de l'endogroupe, les attitudes négatives envers les exogroupes et le moment où l'amour de l'endogroupe peut devenir de la haine envers l'exogroupe. Quant à Crandall et Stangor (2005), ils soutiennent, en s'appuyant sur la théorie d'Allport (1954), que le conformisme dans la formation de préjugés revêt une importance indéniable. Allport (*Ibid.*) affirme qu'une grande partie des préjugés reposent sur la nécessité de se conformer aux normes sociales. Pour Crandall et Stangor (2005) le conformisme est nécessaire parce qu'il accorde certains avantages aux individus. En revanche, les non-conformistes peuvent faire l'objet d'ostracisme et même de châtement social. Si les personnes souhaitent adhérer à des groupes sociaux, elles doivent être disposées à en suivre les règles. Pour Abdallah-Preteille (2003), le fait de mettre l'accent exclusivement sur les différences avec les autres conduit à une centration sur l'évaluation des différences, qui est à la base de la formation des stéréotypes et des préjugés. En conséquence, selon cette auteure, la formation culturelle ne doit pas s'appuyer uniquement sur un discours sur les catégorisations qui ignorent l'individualité propre à chacun et qui se concentre sur les stéréotypes.

4.2 Les conditions de contact

Dans la formulation de la théorie du contact, Allport (1954) a clairement exprimé l'idée que le contact superficiel peut renforcer les préjugés du fait que cela n'apporte pas d'informations

supplémentaires positives et risque, au contraire, d'être contreproductif. Dans cette optique, Jussim *et al.*, (2015), à l'instar d'Allport (1954), précisent que la théorie du contact doit respecter un certain nombre de conditions afin de modifier les représentations des individus. Dans les grandes lignes, l'hypothèse de la théorie du contact suggère que la présence d'au moins quatre conditions nécessaires, appelées conditions de contact (Gaertner *et al.*, 1994), favoriserait le développement de relations intergroupes plus positives. Nous décrivons brièvement ces conditions:

- a) Un statut égal entre les membres des différents groupes. Cette condition de contact se rapporte à la question voulant que, dans une institution particulière, les groupes (ethniques ou culturels) reçoivent un traitement égal;
- b) Une interaction coopérative et interdépendante entre les membres de l'endogroupe et de l'exogroupe en travaillant vers des buts communs, ce qui permettrait aux individus de recréer leur catégorisation des groupes de «nous et eux» vers un «nous» englobant les deux groupes;
- c) Des occasions pour la connaissance interpersonnelle entre les membres des différents groupes avec la possibilité, pour des membres de différents groupes, de se connaître comme individus;
- d) Un appui institutionnel: normes bien ancrées qui favorisent des interactions intergroupes. Cette condition souligne l'importance que jouent les autorités dans l'établissement et le maintien de normes qui encouragent des individus à surpasser leurs différences (de groupe) et à interagir entre eux.

La recherche dans le domaine suggère également que des perceptions favorables aux conditions de contact ont simplement été liées à la qualité de vie à l'intérieur de l'école et à une augmentation de l'efficacité universitaire (Green *et al.* 1988). En ce sens, Gaertner *et al.* (1994) ont conduit une enquête portant sur des questions raciales, au sein de leur institution, auprès d'étudiantes et d'étudiants dans un lycée multiculturel. On a demandé aux étudiants d'émettre leur opinion concernant leur perception en ce qui a trait aux différences de groupe (ethniques ou raciales). Les résultats ont indiqué que plus les étudiants percevaient favorablement les conditions

de contact, plus ils se sentaient comme un groupe, réduisant d'autant la polarisation d'intergroupe. Dans l'ensemble, cette recherche met en évidence que les conditions de contact peuvent servir de stratégie efficace pour réduire la polarisation d'intergroupe. D'ailleurs, Gudykunst (1994) de même que Kim et Ruben (1992) évoquent que ces conditions pourraient être remplies dans le cas de séjours d'études à l'étranger, en particulier quand ces séjours impliquent des contacts assez prolongés avec des membres d'autres cultures, d'où notre intérêt à poursuivre l'étude de cette théorie. Pour Pettigrew et Tropp (2005), plusieurs études postérieures³ à la formulation de la théorie d'Allport (1954) ont été menées en fonction des grands principes des postulats qu'Allport considérait comme étant des conditions indispensables pour réduire les préjugés par le contact endogroupe. Pettigrew et Tropp (*Ibid.*) remarquent toutefois que les résultats d'une méta-analyse intégrant un échantillon de 714 études (Pettigrew et Tropp, *Ibid.*) montrent que, contrairement à la position d'Allport (1954), ces conditions ne seraient pas essentielles, mais plutôt facilitatrices.⁴

Selon Pettigrew et Tropp (2005), le contact endogroupe engendre en général une réduction des préjugés. Ces auteurs précisent que l'ampleur de la réduction dépendra de la présence ou non d'une grande quantité de facteurs facilitateurs, et non seulement ceux dont fait mention Allport (1954). Les facteurs émotionnels de même que l'anxiété ou la menace peuvent, par exemple, constituer des facteurs hautement négatifs, ce qui est corroboré par Kenworthy, Turner, Hewstone et Voci (2005) pour qui ces facteurs ont des effets sur la réduction ou l'augmentation des préjugés.

En ce qui concerne Kenworthy *et al.* (*Ibid.*), une différenciation des groupes en contact, tout en maintenant clairement les limites endogroupes, pourrait réduire les préjugés et contribuer à généraliser cette attitude envers tout l'exogroupe. Dans un effort pour unifier ces théories et expliquer comment les conditions proposées par Allport pourraient s'appliquer, Gaertner et Dovidio (2005) affirment que les conditions proposées initialement par Allport (1954) conduisent inévitablement à des processus qu'ils appellent processus médiateurs et qui mèneront à de meilleures attitudes et à une réduction des préjugés.

³ Pettigrew et Tropp citent les études menées par Cohen (1982); Riordan et Rugiero (1980); Brewer et Kramer (1985); Patchen (1982); Chu et Griffey (1985); Aronson et Patnoe (1997); Landis et Day (1984); Hewstone et Brown (1986).

⁴ Vu les limitations qui seront décrites plus avant dans l'étape de validation, nous avons décidé adopter la position de Pettigrew et Tropp (2005) pour notre analyse et interprétation des résultats.

De plus, Kenworthy *et al.* (2005) expliquent que, bien que les facteurs cognitifs soient importants, il a été établi dans plusieurs études que les facteurs affectifs influent davantage sur les effets, bons ou mauvais, du contact endogroupe. La réduction de l'anxiété, présente dans la théorie du stress acculturatif (Berry, Kim, Power, Young et Bujaki, 1989), est citée comme un exemple important de la façon dont on peut réduire les préjugés dans ce contexte. En fait, le stress acculturatif est proposé par Berry (*Ibid.*) pour mieux saisir l'acculturation de l'individu. Pour leur part, Gaertner et Dovidio (2005) présentent plusieurs stratégies qui ont été mises à l'essai pour réduire les préjugés, l'une d'elles étant l'élimination de la catégorisation sociale. Ces auteurs suggèrent qu'il est possible de moduler un schéma de catégorisation afin de percevoir un sentiment de confiance et de non-menace. Cela est probable en redéfinissant le contexte de la catégorisation et la différenciation endogroupe. Dans ce cas, les groupes sont motivés à souligner leurs points de différenciation en recherchant une complémentarité dans un contexte d'interdépendance coopérative.

4.3 La perception des conditions de contact

Sur la base des conditions de contact, Green *et al.* (1988) ont développé l'échelle de climat interculturel. Au début, cette échelle a été nommée *Interracial Climate Scale*. Selon ces auteurs, la présence ou l'absence de conditions de contact peut indiquer la qualité du climat interculturel dans une institution donnée. De cette façon, il est possible d'identifier les impacts d'une organisation éducative sur les êtres humains et sur la perception des conditions de contact interculturel. À ce propos, Green *et al.* (*Ibid.*) précisent que, premièrement, des institutions différentes possèdent des climats différents; deuxièmement, que le climat est un construit psychosocial, c'est-à-dire que la collecte de données inclut non seulement celles de l'institution, mais également celles de la personne qui les fournit. Troisièmement, l'institution et les individus sont affectés de manière réciproque et les deux sont en constante évolution.

Les constats précédents nous ont convaincus d'utiliser cette échelle de climat interculturel dans notre étude dans le but de mesurer la perception des conditions de contact interculturel de la part de nos répondants. Nous croyons qu'il est possible de mesurer de quelle façon cette influence appuie le développement de la sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants en

administration des affaires à l'Université Concordia. Nous décrivons en détail cet instrument au chapitre correspondant à la méthodologie.

4.4 L'approche coopérative

La coopération entre les membres des divers groupes est efficace pour favoriser des rapports agréables parmi les groupes en contact. En ce sens, la recherche suggère que lorsqu'il y a un statut égal et une interaction coopérative parmi les membres du groupe, la cohésion intragroupe s'améliore (Gaertner, Mann, Murrell et Dovidio, 1989). Pour leur part, les membres de l'exogroupe se sont sentis davantage acceptés, ont été jugés honnêtes et coopératifs et surtout semblables aux membres de l'endogroupe (Gaertner, Mann, Dovidio, Murrell et Pomare, 1990). D'ailleurs, l'interaction coopérative structurée, telle que décrite dans les conditions de contact, peut mener à des attitudes plus positives envers les membres de groupes minoritaires et à une plus grande acceptation de ces groupes dans l'ensemble (Desforges, Lord, Ramsey, Mason, Van Leewen, West *et al.*, 1991). Ces derniers auteurs suggèrent que l'interaction coopérative est une composante clé d'un environnement de support qui conduit à associer la diversité aux résultats positifs.

4.5 Mécanismes de décatégorisation et de récatégorisation

On retrouve dans la littérature des études portant sur l'intergroupe et la façon dont les dispositifs de l'hypothèse du contact réduisent la polarisation intergroupe. En particulier, trois perspectives différentes, toutes basées sur la catégorisation, ont fait l'objet de nombreuses recherches. À ce sujet, et en raison de la force du procédé social de catégorisation, il est très difficile d'empêcher les individus de se classer eux-mêmes et les autres par catégories au sein des différents groupes. Cependant, selon ces perspectives, il est possible de diminuer une partie des effets négatifs de la catégorisation en changeant les niveaux d'inclusion dans les catégories (Gaertner, Dovidio, Banker, Houlette, Johnson et McGlynn, 2000; Pettigrew, 1998).

Selon Brewer et Miller (1984), l'interaction coopérative et interdépendante entre les membres de l'endogroupe et de l'exogroupe réduit la polarisation d'intergroupe par un processus de décatégorisation. Cette réduction s'explique par le fait que, dans ce cas, il est principalement

perçu comme une information personnalisée et individualisée des membres de l'exogroupe. Les membres du groupe portent davantage attention à l'information contraire aux stéréotypes et plus adaptée à l'individu qu'au groupe. Avec le temps, ce processus de personnalisation devrait mener à réduire les stéréotypes, à avoir surtout confiance aux caractéristiques individuelles et, ainsi, devrait entraîner moins de polarisation intergroupe.

Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachman et Rust (1993) proposent que l'hypothèse de contact réduise la polarisation en transformant les perceptions des limites intragroupes (c'est-à-dire «nous» au lieu de «ils») par un processus de récatégorisation. Les conditions de contact peuvent aider à réduire les effets négatifs du contact intergroupe en incitant les individus à se sentir comme s'ils possédaient une identité commune d'endogroupe («nous»). Cette récatégorisation plus inclusive à un endogroupe ne signifie pas que les individus doivent abandonner leur propre identité personnelle (identité raciale, ethnique ou de genre). Les individus peuvent plutôt avoir une identité double où leur propre identité de groupe est conservée, du fait qu'ils ont également une identité supérieure. Les individus qui se considèrent comme des membres de différents groupes (Afro-américains, Blancs, hommes, femmes), également membres d'un groupe supérieur (Canadiens), possèdent des attitudes plus positives envers différents membres des exogroupes que si les individus se considèrent seulement comme membres individuels d'une catégorie.

Hewstone et Brown (1986) proposent qu'au lieu de changer la prépondérance des catégories sociales du groupe pour celle de l'individu (décatégorisation) ou du groupe en un plus grand groupe plus impliqué (recatégorisation), les dispositifs de l'hypothèse de contact réduiraient la polarisation d'intergroupe par le processus de différenciation mutuelle d'intergroupe. Par ce processus, les groupes arrivent à voir et à apprécier les forces et les faiblesses relatives des autres groupes. De cette façon, l'interdépendance coopérative permettrait aux membres des endogroupes de développer des sentiments favorables envers des membres de l'exogroupe tout en maintenant des particularités positives de groupe. Pettigrew (1998) et Gaertner *et al.* (2000) proposent que la décatégorisation, la recatégorisation et la différenciation mutuelles d'intergroupe ne soient pas considérées en tant que processus en opposition, mais plutôt comme des processus complémentaires où chacun contribue à réduire la polarisation d'intergroupe.

5. SYNTHÈSE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

En guise de synthèse de ce chapitre, nous considérons que le DMIS (Bennett, 1993; Bennett et Bennett, 2004) et la théorie du contact (Allport, 1954; Dovidio *et al.*, 2005) correspondent à notre sujet de recherche dans le sens qu'ils montrent des pistes de solution aux grands obstacles au développement des compétences interculturelles, soit les préjugés, les stéréotypes et l'ethnocentrisme. Ils procurent ainsi un fondement à la création des modèles pédagogiques visant ce développement.

Afin de faire progresser l'étude de notre question générale de recherche et, une fois explorés les concepts et les notions qui composent le cadre de référence précis de notre recherche, nous souhaitons analyser les retombées des programmes d'échange et les stages à l'étranger, de même que les cours et options de carrière et les conditions de contact interculturel au sein de certaines universités pour les étudiantes et étudiants du premier cycle en administration des affaires. À cet égard, nos objectifs de recherche sont les suivants:

Objectif général

Décrire les facteurs sociodémographiques et académiques liés au développement de la sensibilité interculturelle et à la perception des conditions de contact interculturel chez des étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires.

Objectifs spécifiques

1. Décrire la relation entre les facteurs sociodémographiques et le développement de la sensibilité interculturelle, et la perception des conditions de contact interculturel chez des étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires à l'Université Concordia.
2. Décrire la relation entre les séjours d'études à l'étranger et le développement de la sensibilité interculturelle, et la perception des conditions de contact interculturel chez des

étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires à l'Université Concordia.

3. Décrire la relation entre les options de carrière et le développement de la sensibilité interculturelle, et la perception des conditions de contact interculturel chez des étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires à l'Université Concordia.
4. Décrire la relation entre les perceptions des conditions de contact interculturel et le développement de la sensibilité interculturelle chez des étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires à l'Université Concordia.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre traite, dans un premier temps, du type et de la justification du choix de démarche méthodologique que nous avons effectué. Dans un deuxième temps, nous présentons la population à l'étude et l'échantillon constitué de même que la justification de ces choix. Nous abordons, dans un troisième temps, les procédures de la collecte des données au moyen d'un questionnaire, de même que l'identification des variables utilisées. Dans un quatrième temps, nous indiquons les deux étapes de validation de notre instrument pour ensuite présenter les stratégies d'analyse de données. Enfin, dans un sixième temps nous rapportons les considérations d'ordre éthique et les précautions déontologiques.

1. LE TYPE D'ÉTUDE

La méthodologie est vue comme une définition générale des points de vue et perspectives de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), tandis que pour Gauthier (2010), ce terme recouvre à la fois la structure de l'esprit de la recherche et les techniques utilisées pour la mettre en pratique à l'intérieur d'un cycle d'observation et de théorisation. Pour sa part, Van der Maren (1995) explique que la méthode comprend les règles du jeu, partagées à l'intérieur d'une communauté scientifique. En clarifiant la distinction entre méthodologie et méthode, Lenoir, Lebœuf, Hasni, Lacourse, Maubant, Larose *et al.* (2012) précisent que la méthodologie renvoie au plan d'action et à la stratégie générale de la recherche, tandis que la méthode porte sur les techniques et procédures particulières qui permettront d'atteindre les objectifs de recherche. Ces diverses définitions nous orientent vers l'idée d'une conception générale de la recherche, une façon de faire qui va au-delà des techniques particulières employées sur le terrain.

À cet égard, nous avons eu recours à une méthodologie soutenue par le paradigme post positiviste de la science puisque, selon cette perspective, il existe une réalité objective indépendante de l'observateur. Cette réalité peut être connue uniquement de façon partielle et imparfaite (Fortin et Gagnon, 2016; Gingras et Côté, 2010). Cette connaissance repose alors sur des probabilités et non sur des certitudes absolues et s'appuie sur la description, l'explication et la

prévision des phénomènes. Dans ce ligne de raisonnement, nous avons d'abord envisagé l'utilisation d'un protocole expérimental, afin d'établir l'efficacité d'une intervention (Fortin et Gagnon, 2016), ce qui exige 1) la manipulation de la variable indépendante; 2) la répartition aléatoire des sujets et 3) l'utilisation d'un groupe de contrôle. Nous avons réalisé qu'il était impossible de respecter ces conditions en raison de certaines limites d'ordre pratique rencontrées dans cette recherche, il était impossible de contrôler les conditions dans lesquelles se dérouleraient les expériences d'étude, les choix de parcours universitaire ou d'échange à l'étranger.

Notre étude peut être définie comme une enquête descriptive quantitative corrélationnelle où nous visons non seulement l'obtention du maximum d'informations sur les caractéristiques, les comportements ou les conditions d'un groupe de personnes (Fortin et Gagnon, 2016). Dans cette recherche, il s'agit des étudiantes et étudiants en administration des affaires de l'Université Concordia. Par ailleurs nous y explorons les relations entre les variables et les concepts à l'étude.

Ce type d'étude doit satisfaire l'une des deux conditions suivantes, soit la description des caractéristiques d'une population en général ou, comme c'est notre cas, la description d'une notion relative à une population (*Ibid.*). De plus, la description d'un phénomène vise à exprimer la manière dont se déroulent certains événements à l'intérieur de celui-ci (Punch, 2005). Le chercheur doit partir du phénomène connu et déterminer ses caractéristiques en tenant compte des interrelations. Dans une recherche descriptive quantitative, on observe, délimite et classifie de nombreux renseignements dans le but d'arriver à une perspective la plus précise possible du phénomène à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016). C'est ainsi que la recherche descriptive permet de dresser le portrait de certaines caractéristiques d'une population ou, plus précisément, de présenter les statistiques mesurant la prévalence ou l'incidence des phénomènes, mais il faut se rappeler que l'inférence des paramètres de la population à partir des statistiques provenant d'un échantillon n'est possible que si l'échantillon est représentatif de la population, ce qui n'est pas notre cas, puisque le nôtre, tel qu'il sera expliqué dans les prochains paragraphes, est un échantillon de convenance fondé sur le volontariat. À un niveau supérieur, le chercheur doit encore avancer dans l'exploration des relations et l'explication de ces relations. En tenant compte de ces explications, notre devis de recherche prendra la forme d'un processus divisé en quatre étapes: Description – Exploration – Explication – Analyse.

Il convient de rappeler que notre travail repose sur une démarche déductive où nous nous sommes appuyés sur des théories existantes déjà mentionnées dans le cadre conceptuel de cette recherche et qui nous ont servi pour arriver à la formulation de nos objectifs de recherche.

2. POPULATION ET ÉCHANTILLON

Dans cette section, nous analysons les éléments qui jouent un rôle important dans la sélection de l'échantillon, tels que la représentation ou la non-représentation, les critères d'exclusion ou l'inclusion (Fortin et Gagnon, 2016).

La population est l'ensemble des éléments, tels que les personnes ou les objets caractéristiques communs, alors que l'échantillon doit représenter ses caractéristiques (Fortin et Gagnon, 2016). La sélection d'un échantillon implique une connaissance des aspects techniques, une prise en compte des contraintes humaines et financières et surtout une justification pertinente. L'échantillon est une portion de la population que nous étudions et, dans notre cas, nous avons utilisé un échantillon de convenance, fondé sur le volontariat que nous espérons le plus près possible de notre population (Lenoir *et al.* 2012), puisque nous ciblons la population étudiante de certains cours, au sein d'une université québécoise. Nous avons recruté les volontaires à l'aide de courriels transmis par les professeures et professeurs aux étudiantes et étudiants inscrits dans deux programmes de premier cycle de la faculté d'administration des affaires de l'Université Concordia à Montréal. Au total, 261 étudiantes et étudiants ont répondu à notre questionnaire. Ce corpus compose notre échantillon, ce qui représente 5 % de la population qui, selon l'information fournie par le bureau du registraire de l'Université Concordia, est estimée à $N = 5\,200$ étudiantes et étudiants. Nous avons utilisé une variante d'échantillonnage par technique de « boule de neige », compte tenu de l'accès indirect et médié par les professeures et professeurs à la population échantillonnale cible (les étudiantes et étudiants inscrits dans le programme *Bachelor of Commerce* (BComm) de premier cycle de la faculté d'administration des affaires de l'Université Concordia à Montréal).

Ici, il est important à mentionner que nous n'avons pas eu accès à l'information nous permettant de connaître le nombre d'étudiantes et d'étudiants étant ou non obligatoirement

exposés aux activités ou à des cours identifiés en formation interculturelle. De manière générale, nous savions que les étudiantes et étudiants de plusieurs concentrations n'étaient pas tenus de participer à ce type d'activités. Ces considérations font en sorte que pour le calcul de la taille de l'échantillon, nous devons prendre une population de référence de 5 200 individus, en admettant (ce qui n'est pas ici le cas) que l'échantillonnage soit aléatoire simple; la taille de l'échantillon ciblé serait de 1643 sujets en considérant une marge d'erreur de 2 % et un niveau de confiance de 95 %. En augmentant la marge d'erreur acceptée à 5 %, avec le même niveau de confiance, si notre échantillon avait été aléatoire (ce qui n'était pas le cas), nous aurions dû disposer d'un échantillon de 358 sujets.

Tel qu'il a été mentionné, il s'agit d'un échantillon non aléatoire, de convenance, fondé sur le volontariat, ce qui, combiné à la taille restreinte de l'échantillon par rapport à la population de référence n'est pas représentatif de la population de référence et ne permet pas la généralisation des résultats.

La population de cette étude était constituée de l'ensemble des étudiantes et étudiants de la première à la quatrième année du programme de premier cycle en administration des affaires (BComm) de l'Université Concordia à Montréal. Le motif du choix de cette population repose sur le fait que dans leur parcours universitaire, ces étudiantes et étudiants participent à plusieurs activités pertinentes au développement de compétences interculturelles. Il s'agit d'échanges étudiants ou de stages d'études à l'étranger; de cours portant sur l'international ou l'interculturalisme, l'étude de langues étrangères et le choix du cheminement et de concentration au BAA. Les étudiantes et étudiants ont ainsi l'occasion de bénéficier de contacts directs avec des personnes d'origines ethniques différentes, ce qui est nécessaire dans la logique de détermination de nos objectifs de recherche.

3. PROCÉDURE DE RECUEIL DES DONNÉES

De façon à pouvoir atteindre nos objectifs de recherche, nous avons utilisé un questionnaire en ligne divisé en cinq sections. Ce questionnaire, qui a été hébergé sur les serveurs de *Survey Monkey*, sera expliqué dans les prochains paragraphes.

Dans un premier temps, nous avons communiqué avec le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke afin d'obtenir la permission de réaliser une recherche avec des êtres humains. Le comité a accordé son approbation et nous avons poursuivi notre démarche auprès du comité d'éthique de l'Université Concordia, qui a validé notre certificat d'autorisation de l'Université de Sherbrooke. Dans un deuxième temps, nous avons eu des échanges avec l'administration de la Faculté d'administration des affaires de l'Université Concordia afin d'obtenir l'autorisation de recruter des étudiantes et étudiants en administration des affaires (BComm) volontaires pour participer à notre étude. La direction de la faculté a plutôt suggéré de demander la collaboration des professeures et professeurs. Suivant cette suggestion, nous avons rédigé des courriels et des lettres d'invitation à l'intention de l'ensemble des professeures et professeurs, de même que des étudiantes et étudiants inscrits dans les programmes pertinents. De cette façon, ce sont les professeures et professeurs qui ont transmis les courriels d'invitation aux étudiantes et étudiants qui ont reçu le courriel incluant un lien pour accéder au sondage sur *Survey Monkey*. Dans ce courriel, nous avons donné une brève explication du projet, des objectifs de la recherche, une estimation du temps de réponse requis (10 à 12 minutes), une mention de la garantie d'anonymat, le lien Internet pour accéder au questionnaire sur *Survey Monkey* et les informations relatives à l'éthique de la recherche. Les étudiantes et étudiants ont été informés que le fait de remplir le questionnaire en ligne constituait un consentement de leur part pour participer à la recherche. De plus, pour commencer le questionnaire, le participant devait signaler son consentement en cochant «oui» à l'endroit approprié. La collecte de données a eu lieu durant les trimestres d'été et d'automne 2015, soit du 15 mai au 20 octobre 2015. Le questionnaire a été accessible par Internet sur la plateforme *Survey Monkey* pendant les sessions d'été et d'automne 2015. L'enquête a été fermée le 16 octobre 2015 et nous avons recueilli 261 questionnaires complétés valides.

3.1 Sélection du mode de recueil des informations

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), les outils de recueil des données servent à opérationnaliser les choix méthodologiques. Ainsi, le questionnaire est privilégié lorsqu'on essaie de cerner le plus possible d'informations qui caractérisent le sujet de recherche. Selon Abric (1994), le questionnaire permet de soulever l'aspect social d'une représentation en permettant

d'introduire les aspects quantitatifs et en réduisant les aspects subjectifs. Par rapport à cette dernière section, trois éléments fondamentaux (Vergès, 2001) ont été considérés lors de la formulation et de l'adaptation de notre questionnaire: premièrement, une formulation claire et concise, de manière à ne pas biaiser les réponses de nos répondants. Deuxièmement, les informations à être collectées doivent être en lien avec nos objectifs de recherche. Troisièmement, notre questionnaire doit conduire à identifier le noyau central proposé dans notre recherche. Ainsi, l'utilisation d'un questionnaire a permis de recueillir des informations pertinentes à la validation de nos objectifs sur le développement de la sensibilité interculturelle, la perception des conditions de contact interculturel, le parcours universitaire des étudiantes et étudiants, les stages à l'étranger et des données sociodémographiques

En ce sens, afin de sélectionner le mode de recueil de données le plus approprié à nos objectifs de recherche, nous avons examiné plusieurs instruments qui sont utilisés pour évaluer la sensibilité interculturelle et la compétence interculturelle des étudiantes et étudiants en administration. Les méta-analyses réalisées par Paige (2004) et Sinicrope, Norris et Watanabe (2007) mentionnent plusieurs questionnaires utilisés afin d'évaluer cette dimension. Nous présentons les plus pertinents pour notre recherche.

L'un des outils les plus utilisés aux États-Unis est l'*Intercultural Sensitivity Inventory* (ICSI) (Bhawuk et Brislin, 1992) servant à mesurer la capacité d'un individu à modifier son comportement dans des situations de mobilité internationale. On présente, par exemple, des situations de rencontres entre personnes appartenant à des cultures individualistes (États-Unis) et de personnes de cultures communautaires (Japon) pour les comparer. Ce modèle a été largement utilisé dans un contexte d'étudiantes et étudiants en administration des affaires habitant les mêmes résidences pour étudiantes et étudiants internationaux. Le questionnaire contient 46 questions avec un format de réponse de type Likert de 7 points, soit 1 = Je souscris entièrement, à 7 = Je suis en complet désaccord; il comprend des questions du type « Lorsque je suis en désaccord avec un groupe, je tends à permettre la persistance du conflit au lieu d'essayer de changer ma position sur des aspects importants» ou «Je tends à être direct et strict lorsque je traite avec d'autres personnes ».

Pour leur part, Chen et Starosta (1997) ont développé l'instrument appelé *Intercultural Sensitivity Scale* (ISS) comprenant 24 items qui mesurent les niveaux de sensibilité interculturelle, ce qui, pour ces auteurs, représente la dimension affective de la compétence interculturelle. L'instrument est conçu pour mesurer l'expression des sentiments vécus par des individus en contact avec des gens d'autres cultures. Les étudiantes et étudiants répondent à des questions du type «Je coopère avec les personnes de différentes cultures», «Je respecte les valeurs des personnes d'autres cultures» ou «Je suis de mentalité ouverte à l'égard des personnes de différentes cultures». Un format de réponse de type Likert de 5 points, soit de 1 = Je suis en complet désaccord, à 5 = Je suis en total accord, est utilisée.

Deux instruments ont été conçus, en se basant sur le *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (Bennett, 1998, Bennett et Bennett, 2004) qui a été discuté dans le cadre conceptuel de cette étude. L'un d'eux est le *Intercultural Development Inventory* (Hammer et Bennett, 1998), un modèle utilisé dans divers milieux universitaires et commerciaux. Pour le moment, nous ne disposons pas d'exemples du type de questions de cet instrument. L'autre instrument est le *Global Competency and Intercultural Sensitivity Index* développé par Olson et Kroeger (2001) dont nous ferons usage dans le cadre de cette étude. Par la suite, nous présentons les raisons ayant guidé le choix du questionnaire.

En premier lieu, le *Global Competency and Intercultural Sensitivity Index* développé par Olson et Kroeger (2001) nous a permis d'opérationnaliser le développement de la sensibilité interculturelle à l'appui d'une de nos appuis théoriques tout en mesurant les scores des répondants dans ce qui a trait à leur réaction face aux différences culturelles, et comment ces répondants font sens des différences. D'autre part, nous avons préféré cet instrument parce qu'il a été bâti selon le paradigme développemental que nous avons identifié comme plus favorable au propos de notre recherche. Finalement, des contraintes économiques nous ont empêchés d'aller avec le questionnaire commercial *Intercultural Development Inventory* (Hammer et Bennett, 1998).

En deuxième lieu, l'échelle de climat interculturel (Green *et al.* 1988), et Gaertner *et al.* 1994) est basé sur l'autre de nos fondements théoriques, soit la théorie de contact, plus particulièrement les conditions de contact (Allport, 1954). D'ailleurs plusieurs auteurs remarquent que des perceptions favorables aux conditions de contact ont simplement été liées à la qualité de

vie à l'intérieur de l'école et à une augmentation de l'efficacité universitaire (Green *et al.* 1988 et Gaertner *et al.* 1994). D'autre part, Gudykunst (1994) de même que Kim et Ruben (1992) évoquent que ces conditions pourraient être remplies dans le cas de séjours d'études à l'étranger, ce qui nous a motivé davantage à utiliser ce questionnaire.

Nous avons utilisé un questionnaire comprenant 41 questions divisées en cinq parties. Dans la première partie (Q1-Q4), on retrouve les questions sociodémographiques. Dans la deuxième partie (Q5-Q9), les étudiantes et étudiants devaient répondre à des questions qui portent sur les stages suivis à l'étranger. Il s'agit de questions qui se rapportent au premier et au deuxième objectif spécifique.

Dans la troisième partie du questionnaire, en lien avec le troisième objectif spécifique, quatre questions (Q10-Q13) étaient posées aux étudiantes et étudiants portant sur les cours suivis et leurs choix de carrière dans leur parcours d'études. Ces questions portent sur le troisième objectif spécifique.

Dans la quatrième partie du questionnaire, on trouve 18 questions (Q14-Q31) basées sur une adaptation du questionnaire *Global Organisation and Intercultural Sensitivity* (GOIS) (Olson et Kroeger, 2001). Six questions ont été retirées du questionnaire original de 24 questions lors de la validation, et par souci de prudence, la sous-échelle de minimisation contenant deux items a été retirée de l'analyse. Le GOIS a été bâti selon le modèle DMIS déjà discuté dans le cadre conceptuel de cette étude. Le GOIS est un instrument qui suit les grandes lignes du DMIS selon lequel le développement de la sensibilité interculturelle est situé sur un continuum entre une position ethnocentrique (négation, défense, minimisation) et une position ethnorelativiste (acceptation, adaptation, intégration). Un format de réponse de type Likert de 1 à 7 est utilisé, dans lequel 1 = Pas du tout d'accord et 7 = Tout à fait d'accord. Il est à noter que les questions du GOIS sont rédigées en anglais et qu'aucune traduction n'a été nécessaire.

Les affirmations du type *I do not really notice cultural differences; I think that cultural diversity really only exists in other places*, ou *I think that all human beings are subject to the same historical forces, economic and political laws, or psychological principles, these principles are invariable across cultures* sont caractéristiques d'une position ethnocentriste (négation dans la

première, défense dans la deuxième et minimisation dans la troisième), tandis que les phrases du type *I acknowledge and respect cultural difference; Cultural diversity is a preferable human condition; I am able to temporarily give up my own worldview to participate in another worldview* ou *When faced with a choice about how I am going to respond to a given situation, I am able to shift between two or more cultural perspectives and consciously make a choice to act from one of these cultural contexts* possèdent les caractéristiques attribuées aux personnes à divers stades d'une position ethnorelativiste (acceptation pour la première; adaptation pour la deuxième et intégration pour la troisième). Dans cette partie du questionnaire, nous avons recueilli les données relatives à nos troisième et quatrième objectifs spécifiques de recherche.

Dans la cinquième et dernière partie du questionnaire, nous avons inclus 10 questions (Q30-Q39) basées sur une adaptation de l'échelle de climat interculturel, déjà mentionnée dans le chapitre deux, qui a été développée par Green *et al.* (1988) et Gaertner *et al.* (1994). Quatre questions ont été retirées du questionnaire original de 14 items lors de la validation. Dans l'adaptation de cette échelle, nous avons tenu compte du fait que le contact direct et continu entre individus de différentes cultures conduit à des changements dans les cultures d'origine (Herskovitz, 1952). Cette échelle est basée sur l'hypothèse ou théorie du contact, développée par et plus tard révisée par Cook (1969, 1985) et Amir (1969). Dans cette partie du questionnaire, nous avons recueilli les données relatives à notre quatrième objectif de recherche.

Les questions du type *This is a University in which everybody is encouraged to be friends* correspondent à la quatrième condition de contact (appui institutionnel), soit la perception qu'il existent de normes bien ancrées qui favorisent des interactions intergroupes, promeuvent la coopération interculturelle et facilitent l'intégration (Brami, 2000) ou, dans certains cas, à l'assimilation dans un processus d'acceptation de l'emprunt culturel des individus de différentes cultures dans le sens de Berry *et al.* (1989).

Des affirmations telles que *Students of different ethnocultural groups in this University are all working together for the same things* sont des exemples de la deuxième condition de contact, soit l'interaction coopérative et interdépendante entre groupes de différentes origines ethniques travaillant ensemble vers un objectif commun. Des énoncés comme *In this University, I talk to students of different ethnocultural groups only when I have to* correspondent à la troisième

condition de contact, dans ce cas ayant une connotation négative, montrant peu d'opportunités pour la connaissance interpersonnelle dans une institution donnée et l'exemple d'une orientation favorisant la séparation ou la marginalisation, selon le modèle de Berry *et al.* (1989). Finalement, une affirmation telle que *Teachers in this University like students of different ethnocultural groups to understand each other* indiquerait un bon appui institutionnel, afin que ces étudiantes et étudiants surpassent leurs différences culturelles. Un format de réponse de type Likert de 1 à 7 a été utilisé, dans lequel 1 = Pas du tout d'accord et 7 = Tout à fait d'accord. Le questionnaire se trouve à l'annexe A.

3.2 Identification des variables

En général, les variables sont classifiées en deux grandes catégories: variables indépendantes et variables dépendantes. Ces classifications se font à partir des sources de recueil de l'information.

a) Variables indépendantes

Dans une relation de type linéaire simple, le changement de valeur de ce type de variable affecte la valeur de la variable dépendante. Dans notre étude, les variables indépendantes sont divisées en trois grandes catégories: variables sociodémographiques, choix de carrière et cours suivis ainsi que stages à l'étranger.

b) Sociodémographiques

Variables indépendantes par rapport aux renseignements sociodémographiques des répondants, soit le genre, l'âge, le pays de naissance et la province.

c) Choix de carrière et cours suivis

Variables indépendantes se rapportant à la situation des répondants à l'université telles que l'année du programme, la concentration, les cours généraux suivis et les cours de langues.

d) Stages à l'étranger

Variables indépendantes se référant à la réalisation ou non de stages à l'étranger, le pays

du stage, la durée du stage et si les stages portaient sur des enjeux interculturels dans les affaires.

e) Variables dépendantes

Les variables dépendantes ont été développées à partir des réponses à la quatrième et à la cinquième section du questionnaire. Ces variables reflètent les construits développés dans le deuxième chapitre de cette étude. Les variables scalaires ont été mesurées de la manière suivante: après la validation nous avons utilisé la commande « calculer » dans le menu Transformer dans SPSS afin de créer des variables cibles à partir des items identifiés comme appartenant à chaque sous-échelle. Ainsi, dans le cas de la variable cible Negdef, les items Q14, Q15, Q16, Q17, Q18 et Q20 ont été additionnés en utilisant la fonction « somme ». Notre questionnaire nous a permis d’avoir recours aux variables suivantes:

Tableau 2
Variables à l'étude

Variable	Description de la variable	Nature
genre	genre du répondant	Nominale
âgecatégorie	âge du répondant	Nominale
paysnaissance	pays de naissance	Nominale
province	province d'origine des répondants	Nominale
annéeprogra	année dans le programme	Nominale
concentration	concentration dans le programme	Nominale
coursuiscatégorie	cours suivis dans le programme	Ordinale
uncourslangue_cat	un cours de langue suivi	Ordinale
deuxcourslangue_cat	deux cours de langues suivis	Ordinale
troiscourslangue_cat	trois cours de langues suivis	Ordinale
quatre courslangue_cat	quatre cours de langues suivis	Ordinale
cinqcourslangue_cat	cinq cours de langues suivis	Ordinale
sixcourslangue_cat	six cours de langues suivis	Ordinale
stagetranger	réalisation de stage à l'étranger	Nominale
paystage	pays du stage à l'étranger	Nominale
dureestage	durée du stage à l'étranger	Ordinale
stageaffaires	stage à l'étranger sur les affaires	Nominale
negdef	échelle d'ethocentrisme négation-défense	Scalaire
minimis	échelle d'ethocentrisme minimisation	Scalaire
accepta	échelle d'ethnorelativisme acceptation	Scalaire
adapta	échelle d'ethnorelativisme adaptation-intégration	Scalaire
coopinter	échelle de coopération interculturelle	Scalaire
communicain	échelle de communication interculturelle	Scalaire

4. VALIDATION DES INSTRUMENTS

Afin d'établir la qualité métrologique de nos instruments, nous avons tenu compte en premier lieu des concepts de base étudiés dans le cadre conceptuel.

4.1 Première étape de validation

4.1.1 Validation des échelles de la sensibilité interculturelle

Afin de tester la validité des 24 items de cette échelle (items 17 à 40), une analyse factorielle exploratoire (AFE) a été réalisée auprès d'un échantillon de 63 étudiantes et étudiants de la première à la quatrième année en administration des affaires de l'Université Bishop à Sherbrooke. Avant de commencer l'analyse factorielle exploratoire, il était important de vérifier si les données s'ajustaient bien et avaient une bonne corrélation.

En ce sens, la matrice de corrélations a été choisie pour la factorisation, étant donné que cette matrice facilite l'interprétation de la matrice de structure dans les cas de rotation telles les rotations obliques que nous avons appliquées et augmente la probabilité de trouver des solutions cohérentes (Pett, Lackey et Sullivan, 2003, dans Bourque, Poulin et Cleaver, 2006, p. 328). Une première inspection de la matrice de corrélations nous a permis d'identifier plusieurs coefficients significatifs et supérieurs à 0,3. De plus, les coefficients de la diagonale de la matrice de corrélation anti-image sont supérieurs à 0,5.

Par la suite, nous avons utilisé la mesure de Kaiser-Meyer-Olkin qui nous a donné un aperçu de l'efficacité future d'une AFE. D'emblée, la valeur du Kaiser-Meyer-Olkin est de 0,784, ce qui surpasse de manière significative la valeur minimale de 0,700 suggérée par Kaiser (1974). D'ailleurs, le test de sphéricité de Bartlett est significatif ($\chi^2(276) = 1115.96, p < .001$), ce qui nous indique que la matrice de corrélations n'est pas une matrice d'identité et qu'il existe des corrélations inter-items réelles.

Les résultats soulignés dans les derniers paragraphes nous ont permis de poursuivre l'analyse factorielle à partir de la matrice de corrélations. Un examen des communalités nous a montré que l'item Q20 $< 0,3$, et cet item a été éliminé de l'analyse par la suite.

En premier lieu, une analyse factorielle exploratoire (AFE) a été réalisée en utilisant la procédure d'extraction en axe principal (*Principal Axis Factoring*) avec rotation Oblimin et normalisation de Kaiser. Nous justifions l'utilisation de ces procédures par le fait que nous souhaitons extraire des facteurs latents influençant plus d'une mesure (Bourque, Poulin, et Cleaver, 2006). Ces derniers auteurs citent Burnett et Dart (1997) pour exprimer que malgré que, dans ce cas, l'analyse confirmatoire apparaît comme la plus appropriée, l'AFE produit des résultats équivalents si les analyses se sont basées sur des matrices de corrélation, ce qui est notre cas, tel que précédemment mentionné.

Pour ce qui est de la méthode d'extraction, Fabrigar, Wegener, MacCallum et Strahan (1999) expriment que la factorisation en axe principal donne un meilleur ajustement que l'analyse en composantes principales et moins d'échecs de convergence que la méthode du maximum de vraisemblance. En ce qui a trait à la rotation des axes, nous avons choisi une rotation oblique (Oblimin direct), qui permet les corrélations entre les facteurs et qui, selon Costello et Osborne (2005) dans un état des connaissances concernant l'identification des meilleures pratiques en la matière, transmet une vision non biaisée de la réalité. Cela, tout particulièrement dans le contexte des sciences sociales dans lequel les situations où les éléments d'un construit général qui ne sont pas corrélés sont assez rares.

Pour commencer l'extraction, le nombre théorique de facteurs à être retenus pour le modèle a été fixé initialement à 6 afin de conserver la structure des orientations du DMIS, mais nous avons finalement retenu la solution à 4 facteurs en raison du nombre réduit d'items saturant sur les facteurs 5 et 6 et la difficulté d'interprétation des facteurs additionnels⁵. Les quatre dimensions

⁵ Il y a ici application d'une logique de cohérence à la fois au plan théorique et « mathématique ». La réponse aux items étant, a priori, pseudo-distribuée sur une échelle ordinale, l'additivité doit normalement assurer la cohérence apparente de cette distribution. Un facteur sur lequel ne saturent que deux items, par exemple, viole la logique de démonstration de cohérence d'un construit et de sa distribution sur un continuum (Spector, 1992). Par ailleurs, comme le démontraient Carmines et Zeller (1979) ainsi que Kopalle et Lehmann (1997), l'usage de l'alpha de Cronbach en tant que mesure de la consistance interne des échelles devant refléter la structure de continuum des construits amplifie l'aspect apparent de cohérence du soi-disant continuum constitué proportionnellement au nombre

retenues sont compatibles, dans certaines limites qui seront expliquées plus avant, dans les grandes lignes du modèle DMIS de notre cadre de référence.

Tableau 3

Items section 4, première étape de validation: valeurs propres, pourcentage de variance expliquée et analyse parallèle de Horn

Facteur	Total	% Variance	% Variance cumulée	Analyse parallèle de Horn (IC 95%)
1	8,552	35,633	35,633	1,770
2	3,948	16,450	52,083	1,500
3	2,284	9,515	61,598	1,300
4	1,262	5,260	66,858	1,130
5	1,116	4,650	71,508	0,980
6	0,870	3,623	75,131	0,850
7	0,805	3,356	78,487	0,730
8	0,731	3,045	81,533	0,630
9	0,685	2,854	84,386	0,530
10	0,574	2,393	86,779	0,430
11	0,521	2,172	88,951	0,340
12	0,464	1,935	90,886	0,270
13	0,380	1,582	92,467	0,190
14	0,286	1,191	93,659	0,120
15	0,260	1,083	94,742	0,050
16	0,237	0,988	95,730	-0,010
17	0,231	0,962	96,692	-0,070
18	0,190	0,793	97,485	-0,120
19	0,158	0,657	98,142	-0,180
20	0,140	0,581	98,723	-0,230
21	0,114	0,476	99,200	-0,270
22	0,093	0,389	99,588	-0,320
23	0,068	0,283	99,871	-0,360
24	0,031	0,129	100,000	-0,410

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

d'items retenus en fonction de sa logique même de calcul. En se basant sur l'énoncé mathématique de l'alpha ($X = rk / [1 + (k - 1)r]$) ou k représente le nombre d'items considéré et r la moyenne des corrélations inter-items, la taille de l'alpha est déterminée à la fois par le nombre d'items à la base de l'échelle et la moyenne de leur corrélations. Si les items sont un tant soit peu corrélés [sachant que le concept de corrélation classique appliqué à des pseudo-distributions de type ordinal est en soi questionnable, comme le démontrent Rupp, Koh, et Zumbo (2003)], le choix de formats de réponse pseudo Likert à plus de 5 options réduit l'effet de distorsion sur la matrice de corrélations mais ne l'élimine pas et cet effet est toujours amplifié par la quantité plus ou moins limitée d'items entrés dans le modèle. Il existe, certes, des façons de contrecarrer cet effet d'artifice en utilisant une matrice de corrélation tetrachorique (Zumbo, Gadermann et Zeisser, 2007), mais les stratégies de compensation ne sont pas accessibles sur la majorité des logiciels de grande diffusion tels SPSS qui, dans le cas de cette thèse, était l'outil statistique mis à contribution puisque l'unique mis à disposition par notre université d'attache.

Dans le tableau 3 et la figure 1 sont présentées les valeurs propres associées aux 24 facteurs extraits, leur pourcentage de variance expliquée ainsi que les valeurs propres obtenues par une analyse parallèle de Horn (1965), cette dernière procédure s'avérant la plus simple et la plus utilisée dans un univers de techniques qui visent à pallier les limites de l'analyse graphique de Cattell (1966), comme en témoignent notamment Hayton, Allen et Scarpello (2004) et Raïche, Walls, Magis, Riopel et Blais (2013). Les quatre facteurs retenus expliquent 68,54 % de la variance totale, ce qui est passablement bien; les autres facteurs n'ont pas été retenus étant donné qu'ils n'expliquent pas suffisamment de variance. L'analyse parallèle de Horn est basée sur la simulation de l'étude des valeurs propres de 1000 matrices comparables à un intervalle de confiance de 95 %.

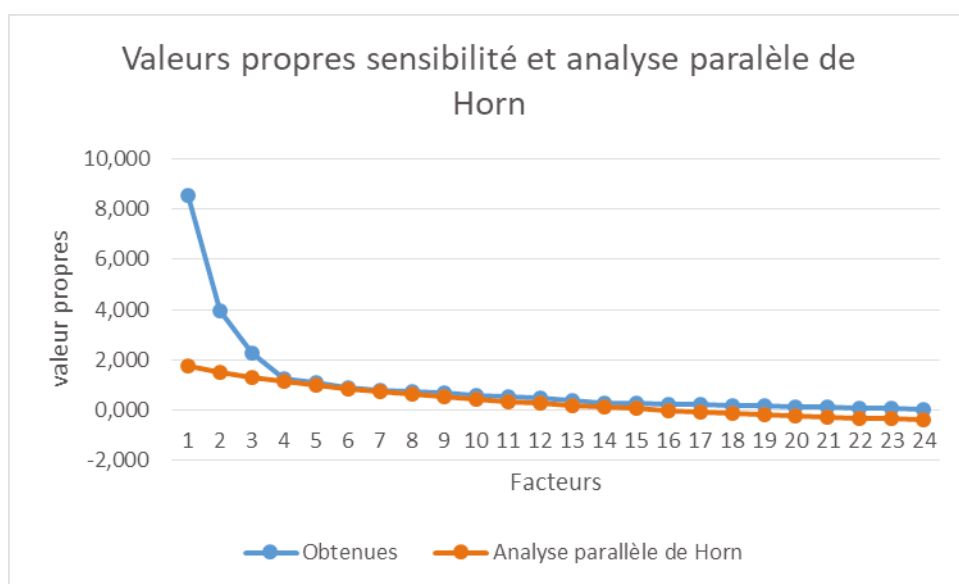


Figure 1: Items section 4, première étape de validation: graphique des valeurs propres obtenues et analyse parallèle de Horn

Pour ce qui est de la figure 1, l'identification d'un point de coupure selon le test d'éboullis (scree test) de Cattell (1966) apparaît difficile dû au manque de point d'inflexion clair au bas de la pente. Nous avons basé la sélection du nombre de facteurs, d'une part à partir du critère de Kaiser (valeurs propres > 1), et d'autre part, en nous fondant sur l'analyse parallèle de Horn précédemment mentionnée. Les quatre dimensions retenues représentent 35,633, 16,450, 9,515 et 5,260 % de la variance expliquée avant rotation (total de 66,86 %).

Tel qu'il a été expliqué précédemment, nous avons eu recours à la rotation Oblimin ($\delta = 0,1$)⁶ qui, après 14 itérations, a convergé vers une solution contenant 20 items. Deux items additionnels ont été supprimés lors des tests de fiabilité avec l'Alpha de Cronbach qui sera présenté plus avant et dont nous avons précédemment identifié les limites théoriques.

⁶ Une valeur positive de delta augmente l'obliquité de la solution, ce qui a été jugé nécessaire dans ce cas. De même pour la page 93.

Tableau 4
Items section 4, première étape de validation: coefficients de saturation

Libellé des questions	Facteurs			
	1	2	3	4
Q17 I do not really notice cultural differences.				0,695
Q18 I think that cultural diversity really only exists in other places.				0,584
Q19 I feel most comfortable living and working in a community where people look and act like me.				0,625
Q21 I am surrounded by culturally diverse people, and feel like my cultural values are threatened.				0,734
Q23 I believe that aid to developing countries should be targeted to those efforts that help these countries evolve toward the types of social, economic, and political systems that exist in Canada.				0,665
Q27 I think that most human behavior can be understood as manifestations of instinctual behavior like territoriality and sex.				0,494
Q26 I understand that differences exist but believe that we should focus on similarities. We are all human.			0,660	
Q28 I think that all human beings are subject to the same historical forces, economic and political laws, or psychological principles. These principles are invariable across cultures.			0,662	
Q29 I believe that physical displays of human emotions are universally recognizable: A smile is a smile wherever you go.			0,739	
Q30 I acknowledge and respect cultural difference. Cultural diversity is a preferable human condition.	0,989			
Q31 I believe that verbal and nonverbal behavior varies across cultures and that all forms of such behavior are worthy of respect.	0,647			
Q32 I think that cultural variations in behavior spring from different worldview assumptions.	0,946			
Q33 I believe that my worldview is one of many equally valid worldviews.	0,443			
Q37 I feel positive about cultural differences.	0,585			
Q25 I believe that Canadian society should embrace the values of other cultures in order to address the problems of contemporary Canadian society.		0,704		
Q34 I have added to my own cultural skills new verbal and nonverbal communication skills that are appropriate in another culture.		0,459		
Q36 I am able to temporarily give up my own worldview to participate in another worldview.		0,663		
Q38 I feel culturally marginal or on the periphery of two or more cultures.		0,715		
Q39 I am able to analyze and evaluate situations from one or more chosen cultural perspectives.		0,896		
Q40 When faced with a choice about how I am going to respond to a given situation, I am able to shift between two or more cultural perspectives and consciously make a choice to act from one of these cultural contexts.		0,875		
Q20 I have intentionally sought to live in a racially or culturally distinct community.				
Q22 I sometimes find myself thinking derogatory things about people who look or act differently from me.	-0,602			0,490
Q24 Certain ethnocultural groups tend to make unreasonable or exaggerated demands which should not necessarily be given attention.	-0,413			0,423
Q35 I believe that culture is a process. One does not have culture: one engages in culture.	0,483			

Afin d'attribuer la répartition des items sur les différents facteurs, nous avons examiné en premier lieu la matrice de structure et nous avons choisi les items ayant les saturations maximales dans chaque ligne, en nous assurant que ces items se trouvaient aussi dans les mêmes facteurs (de préférence sur un seul facteur) dans la matrice de configuration. Les items choisis montraient des coefficients $> 0,6$ dans la matrice de structure et les différences entre les valeurs absolues des coefficients des items saturant sur plusieurs facteurs dans la matrice de configuration étaient $> 0,2$.

Il a également été vérifié que les items attribués à chaque facteur correspondaient, dans certaines limites qui seront expliquées plus loin, aux facteurs latents décrits dans le modèle DMIS.

Dans ce sens, la lecture des coefficients de saturation du tableau 4 montre que cinq d'entre eux saturent sur le facteur 1. Nous avons ainsi déterminé que les items qui composent le facteur 1 sont: Q30, Q31, Q32, Q33 et Q37, compatibles avec une classification ethno-relativiste-acceptation qui est conforme au modèle DMIS. Pour tester la fidélité et la consistance interne de ce facteur, nous avons utilisé l'alpha de Cronbach. Ces tests nous démontrent que les cinq items donnent un alpha de Cronbach = 0,906, ce qui est très bon. Les coefficients de corrélations de Pearson entre items montrent une corrélation positive forte, ce qui prouve que tous les items vont dans le même sens et qu'ils mesurent la même entité.

Notre deuxième facteur est composé des items Q25, Q34, Q36, Q38, Q39 et Q40, ce qui est représentatif d'une attitude ethno-relativiste adaptation et intégration que nous avons appelée «adapinte». Il faut signaler ici que les items Q25, Q34 et Q36 sont représentatifs d'une attitude ethno-relativiste favorisant l'adaptation, tandis que les items Q38, Q39 et Q40 représentent une attitude ethno-relativiste favorisant plutôt l'intégration. Nous devons constater que, dans ce cas, nos résultats sont partiellement conformes au modèle DMIS, et nos résultats postérieurs devront en tenir compte dû au fait que ces deux construits, malgré qu'ils appartiennent à des échelles voisines dans le continuum DMIS, n'ont pas été discriminés de manière adéquate dans notre modèle d'analyse factorielle, ce qui réduit le nombre de facteurs latents présents dans le modèle théorique.

Nous avons aussi testé cette échelle à l'aide de l'alpha de Cronbach. Cette échelle est tout à fait correcte, selon le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach ($\alpha = 0,872$) et en enlevant l'item Q34, la consistance interne augmente ($\alpha = 0,879$). Par ailleurs, les coefficients de corrélations de Pearson entre items montrent une corrélation positive forte, ce qui suggère que tous les items vont dans le même sens et qu'ils mesurent la même entité hypothétique.

En poursuivant notre analyse, nous remarquons que les items Q26, Q28 et Q29 qui composent notre facteur 3, sont fortement corrélés et correspondent à une orientation ethnocentriste-minimisation. Cette échelle apparaît conforme à la logique théorique de la dimension minimisation du modèle théorique DMIS.

Pour tester la fidélité et la consistance interne de ce facteur, nous avons utilisé l'alpha de Cronbach. Celui-ci montre que les trois items donnent un alpha de Cronbach = 0,798 ce qui est bon, mais la suppression d'un item augmente la consistance interne ($\alpha = 0,833$) et permet d'atteindre le seuil critique de Tukey. Par conséquent, nous conservons Q28 et Q29.

Six items composent le facteur 4 (Q17, Q18, Q19, Q21, Q23 et Q27), ce qui est représentatif d'une attitude négation-défense que nous avons appelée «negdef». De la même manière que dans le cas que nous avons commenté pour ce qui est du deuxième facteur, il faut signaler ici que les items Q17, Q18 et Q19 sont représentatifs d'une attitude ethnocentriste négation, tandis que les items Q21, Q23 et Q27 représentent une attitude ethnocentriste défense. Nous devons constater que, dans ce cas, nos résultats sont partiellement conformes au modèle DMIS, et nous devons en tenir compte dans nos résultats postérieurs dû au fait que ces deux construits, malgré qu'ils appartiennent à des échelles voisines dans le continuum DMIS, n'ont pas été discriminés de manière adéquate dans notre modèle d'analyse factoriel, ce qui réduit le nombre de facteurs latents présents dans le modèle théorique.

Nous avons aussi testé cette échelle à l'aide de l'alpha de Cronbach. Cette échelle est tout à fait correcte selon le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach ($\alpha = 0,843$). Les coefficients de corrélations de Pearson entre items montrent que l'ensemble des items est en corrélation positive forte, indiquant la présence forte du concept à l'étude, c'est-à-dire tous les items mesurent la même entité, ce qui dénote que nous sommes en présence d'un bon groupe d'items. La suppression d'items n'augmente pas sa consistance interne; on la laisse donc telle quelle.

Les items Q20, Q22, Q24 et Q35 ont été retirés de l'analyse étant donné qu'ils n'étaient pas conformes aux conditions que nous avons établies au début de cette section afin d'attribuer la répartition des items sur les différents facteurs. D'ailleurs, les items Q29 et Q34 ont été retirés afin d'augmenter la consistance interne des facteurs ethnocentrisme minimisation et ethnorelativisme adaptation intégration. Tel que nous l'avons mentionné dans la note 1, un facteur sur lequel ne saturent que deux items viole la logique de démonstration de cohérence d'un construit et de sa distribution sur un continuum (Spector, 1992). Par conséquent, nous avons décidé de retirer de

l'analyse le facteur 3 « minimisation », étant donné que la suppression de l'item Q29 laisse seulement deux items dans ce facteur.

En somme, nous avons trois facteurs contenant 16 items qui représentent les deux grandes dimensions du DMIS, soit l'ethnocentrisme et l'ethnorelativisme et qui ne discriminent que partiellement les deux sous-construits aux extrêmes du continuum DMIS. Tel que nous l'avons avancé dans l'analyse, nos résultats devront tenir compte des limitations mentionnées.

4.1.2 Validation des échelles de perception des conditions de contact

Afin de tester la validité des 14 items de cette échelle (items 41 à 54), une analyse factorielle exploratoire (AFE) a été réalisée auprès d'un échantillon de 63 étudiantes et étudiants de la première à la quatrième année en administration des affaires de l'Université Bishop à Sherbrooke. Les considérations théoriques justifiant le choix de procédures employées demeurent les mêmes pour cette analyse et ne seront pas répétées afin d'alléger le texte. Avant de commencer l'analyse factorielle exploratoire, il était important de vérifier si les données s'ajustaient bien en ayant une bonne corrélation.

Dans ce sens, la matrice de corrélations a été choisie pour la factorisation. Une première inspection de la matrice de corrélation nous a permis d'identifier plusieurs coefficients significatifs et supérieurs à 0,3. De plus, les coefficients de la diagonale de la matrice de corrélation anti-image sont supérieurs à 0,5.

Par la suite, nous avons utilisé la mesure de Kaiser-Meyer-Olkin qui nous a donné un aperçu de l'efficacité future d'une AFE. D'emblée, la valeur du Kaiser-Meyer-Olkin est de 0,797, ce qui surpasse de manière significative la valeur minimale de 0,700 suggérée par Kaiser (1974). D'ailleurs, le test de sphéricité de Bartlett est significatif ($\chi^2(66) = 608,907, p < .001$), ce qui nous indique que la matrice de corrélations n'est pas une matrice d'identité et qu'il existe des corrélations inter-items. Les résultats soulignés dans les derniers paragraphes nous ont permis de poursuivre l'analyse factorielle à partir de la matrice de corrélation. Un examen des communalités nous a montré que les items Q43 et Q47 $< 0,3$, et ces items ont été éliminés de l'analyse par la suite.

En premier lieu, une analyse factorielle exploratoire (AFE) a été réalisée en utilisant la procédure d'extraction en axe principal (*Principal Axis Factoring*, PAF) avec rotation Oblimin et normalisation de Kaiser. Pour commencer l'extraction, le nombre théorique de facteurs à être retenus pour le modèle a été fixé initialement à 4 afin de conserver la structure des orientations des conditions de contact de la théorie de contact, mais nous avons finalement retenu la solution à 2 facteurs en raison du nombre réduit d'items saturant sur les facteurs 3 et 4 et la difficulté d'interprétation de ces facteurs. Les deux dimensions retenues sont compatibles, dans certaines limites qui seront expliquées plus avant, dans les grandes lignes de la théorie de contact de notre cadre de référence.

Tableau 5

Items section 5, première étape de validation: valeurs propres, pourcentage de variance et analyse parallèle de Horn

Facteurs	Valeur propre	% de variance	%de variance cumulée	Analyse parallèle de Horn
1	4,661	38,840	38,840	1,150
2	3,684	30,700	69,540	1,090
3	1,053	8,774	78,314	0,869
4	0,748	6,235	84,549	0,686
5	0,507	4,225	88,774	0,531
6	0,349	2,909	91,683	0,389
7	0,337	2,805	94,488	0,272
8	0,197	1,638	96,126	0,155
9	0,160	1,330	97,457	0,055
10	0,137	1,144	98,601	-0,039
11	0,099	0,827	99,427	-0,123
12	0,069	0,573	100,000	-0,200

Dans le tableau 5 sont présentées les valeurs propres associées aux 12 facteurs extraits, leur pourcentage de variance expliquée ainsi que les valeurs propres obtenues par une analyse parallèle de Horn (1965). Cette dernière procédure s'avère la plus simple et la plus utilisée d'un univers de techniques qui visent à pallier les limites de l'analyse graphique de Cattell (1966). Les deux facteurs retenus expliquent 69,540 % de la variance totale, ce qui est assez bien; les autres facteurs n'ont pas été retenus étant donné qu'ils n'expliquent pas suffisamment de variance. L'analyse

parallèle de Horn est basée sur la simulation de l'étude des valeurs propres de 1000 matrices comparables avec un intervalle de confiance de 95 %.

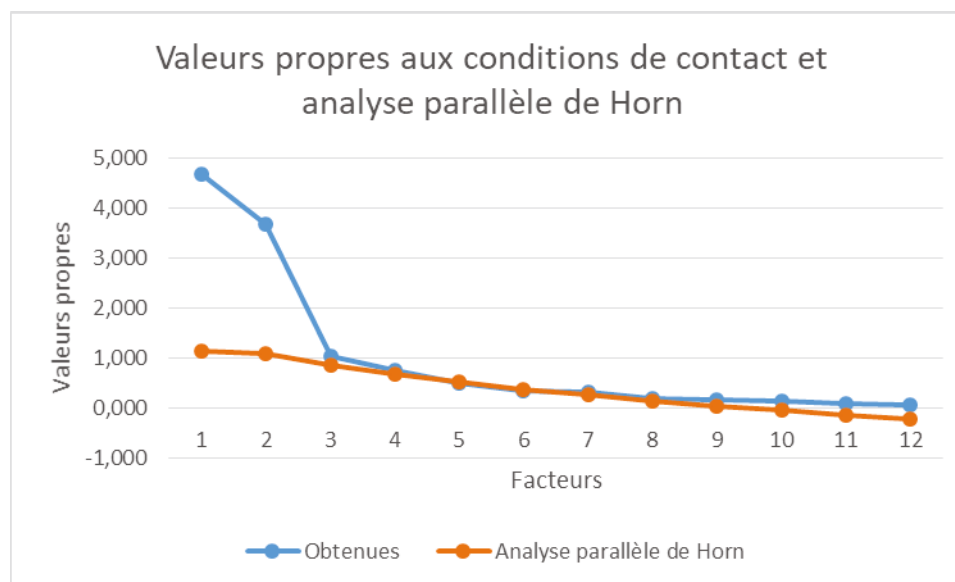


Figure 2 : Items section 5, première étape de validation: graphique des valeurs propres obtenues et analyse parallèle de Horn

Pour ce qui est de la figure 2, Nous avons basé la sélection du nombre de facteurs, d'une part, à partir du critère de Kaiser (valeurs propres > 1) et d'autre part, en nous fondant sur l'analyse parallèle de Horn précédemment mentionnée. Les deux dimensions retenues représentent 38,840, et 30,700 % de la variance expliquée avant rotation (total de 69,540 %).

Tel qu'il a été expliqué précédemment, nous avons eu recours à la rotation Oblimin ($\delta = 0,1$) qui, après 4 itérations, a convergé vers une solution contenant 10 items répartis entre deux facteurs.

Afin d'attribuer la répartition des items sur les différents facteurs, nous avons examiné en premier lieu la matrice de structure et nous avons choisi les items ayant les corrélations maximales dans chaque ligne, en nous assurant que ces items se trouvaient aussi dans les mêmes facteurs (de préférence sur un seul facteur) dans la matrice de configuration (tableau 6). Les items choisis montraient des coefficients $> 0,6$ dans la matrice de structure, et les différences entre les valeurs absolues des coefficients des items saturant sur plusieurs facteurs étaient $> 0,2$. Il a également été

vérifié que les items attribués à chaque facteur correspondaient, dans certaines limites qui seront expliquées plus loin, aux facteurs latents décrits dans les conditions de contact de la théorie de contact.

Dans ce sens, la lecture des coefficients de saturation du tableau 4 montre que six d'entre eux saturent sur le facteur 1. Nous avons ainsi déterminé que les items qui composent le facteur 1 sont: Q42, Q44, Q45, Q46, Q53 et Q54 (en jaune). Les items Q42, Q44, Q45 et Q46 correspondent à une échelle d'attitudes de l'interaction interculturelle marquée par la perception qu'il existe une interaction coopérative et interdépendante entre les membres de l'endogroupe et de l'exogroupe et qu'ils travaillent vers des buts communs. Les items Q42, Q44, Q45 et Q46 mentionnés dans ce paragraphe correspondent à la deuxième condition de contact, tel que nous l'avons expliqué dans la théorie de contact (Allport, 1954).

Les items Q53 et Q54 représentent la perception dans la communauté universitaire qu'il existe un appui institutionnel: normes établies d'appui dans le but de favoriser les interactions intergroupes. Les items Q53 et Q54 correspondent à la quatrième condition de contact, tel que nous l'avons expliqué dans la théorie de contact (Allport, 1954)

L'ensemble d'items Q42, Q44, Q45, Q46, Q53 et Q54 a été nommée «échelle de coopération interculturelle». Nous devons constater que, dans ce cas, nos résultats sont partiellement conformes aux postulats des conditions de contact de la théorie de contact (Allport, 1954), et nous devons en tenir compte dans nos résultats postérieurs dû au fait que les deux construits d'interaction coopérative et de normes institutionnelles favorisant l'interaction interculturelle, malgré qu'ils soient complémentaires, n'ont pas été discriminés de manière adéquate dans notre modèle d'analyse factorielle, ce qui réduit le nombre de facteurs latents présents dans le modèle théorique.

Cette échelle est tout à fait acceptable selon le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach ($\alpha = 0,919$). D'autre part, les coefficients de corrélations de Pearson entre items montrent une corrélation forte positive ($M = 0,651$), ce qui prouve que tous les items vont dans le même sens et qu'ils mesurent la même entité. La suppression d'items n'augmente pas sa consistance interne; on la laisse donc telle quelle.

Tableau 6

Items section 5, première étape de validation: coefficients de saturation

		Facteur	
		1	2
Q42	In this university, students like to have friends of different ethnocultural groups.	0,910	
Q44	Students of different ethnocultural groups in this university work well together during student	0,780	
Q45	Students at this university think it's good to get to know other students of different ethnocultural	0,896	
Q46	Students of different ethnocultural groups in this university are all working together for the same things.	0,837	
Q53	This is a university in which everybody is encouraged to be friends.	0,761	
Q54	Teachers in this university like students of different ethnocultural groups to understand each other.	0,666	
Q48	In this university, I talk to students of different ethnocultural groups only when I have to.		0,880
Q49	In this university, students of different ethnocultural groups just do not like being together.		0,863
Q50	I often go through a whole semester in this university and never say more than a few words to a student of a different ethnocultural group.		0,955
Q51	Students in this university don't like to include people of different ethnocultural groups in their activities.		0,940

Notre deuxième facteur est composé des items Q48, Q49, Q50 et Q51 (ces items ont été recodés). En effet, ces items représentent une orientation favorisant la communication marquée par la perception, dans la communauté universitaire, de l'existence d'occasions de connaissance interpersonnelle entre les membres des différents groupes avec la possibilité, pour des membres de différents groupes, de se connaître comme individus. Cette échelle a été nommée «échelle de communication interculturelle» et présente un coefficient de consistance interne correct, selon le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach ($\alpha = 0,950$). Par ailleurs, les coefficients de corrélations de Pearson entre items indiquent une corrélation positive forte ($M = 0,825$), ce qui prouve que tous les items vont dans le même sens et qu'ils mesurent la même entité. La suppression d'items n'augmente pas sa consistance interne; on la laisse donc telle quelle.

Tel qu'il a été mentionné, les items Q43 et Q47 ont été retirés de l'analyse étant donné qu'ils montraient des communalités $< 0,3$. D'ailleurs, les items Q41 et Q52 ont été supprimés vu qu'ils n'étaient pas conformes aux conditions que nous avons établies au début de cette section afin d'attribuer la répartition des items sur les différents facteurs. En somme, nous avons deux facteurs contenant 10 items, qui représentent trois des quatre conditions de contact de la théorie de contact (Allport, 1954) et qui ne discriminent que partiellement les quatre sous-construits sous-jacents à cette théorie. Tel que nous l'avons avancé dans l'analyse, nos résultats devront tenir compte des limitations mentionnées.

4.2 Deuxième étape de validation

Même si les résultats des tests présentés dans les derniers paragraphes démontrent un instrument représentant, avec certaines limitations, les construits théoriques développés dans le cadre conceptuel, nous avons décidé de poursuivre une deuxième étape de validation de la qualité métrique des instruments construits. Pour ce faire, nous avons revérifié la validité et la fiabilité de notre instrument. Compte tenu du fait, principalement, que notre premier échantillon était restreint ($n = 63$), nous avons alors décidé de poursuivre de nouveaux tests à la suite de l'administration réelle de notre questionnaire aux étudiantes et étudiants de l'enquête. Il s'agit donc ici d'une seconde phase *post hoc* de notre démarche de validation instrumentale. Cette démarche avait pour but de nous assurer de la fiabilité de nos résultats au moment de tirer les conclusions de notre étude.

Nous considérons cet échantillon comme étant plus fiable du fait que nous avons pu recueillir 261 réponses pour l'analyse des exigences de qualité métrologique et statistique de notre instrument. Le but principal était de vérifier si chacune de nos six échelles était bien construite et si elles mesuraient le bon concept dans chaque cas. D'une part, nous nous sommes intéressés à vérifier les caractéristiques de chacune des variables et de leurs relations et, d'autre part, les caractéristiques de l'ensemble des variables dans l'échelle finale.

4.2.1 Deuxième étape de validation des échelles de la sensibilité interculturelle

Afin de tester la validité des 18 items de cette échelle (items Q17 à Q34), une analyse factorielle exploratoire a été réalisée auprès d'un échantillon de 261 étudiantes et étudiants de la première à la quatrième année en administration des affaires de l'Université Concordia à Montréal⁷. Avant de commencer l'analyse factorielle exploratoire, il était important de vérifier si les données s'ajustaient bien en ayant une bonne corrélation. Une première inspection de la matrice de corrélation nous a permis d'identifier plusieurs coefficients significatifs et supérieurs à 0,3. De plus, les coefficients de la diagonale de la matrice de corrélation anti-image sont supérieurs à 0,5.

⁷ Il s'agit donc, ici, d'une validation « *post-hoc* » réalisée en quelque sorte de façon « confirmatoire », sur notre échantillon de recherche formel.

Par la suite, nous avons utilisé la mesure de Kaiser-Meyer-Olkin qui nous a donné un aperçu de l'efficacité future d'une AFE. D'emblée, la valeur du Kaiser-Meyer-Olkin est de 0,831, ce qui surpasse de manière significative la valeur minimale de 0,700 suggérée par Kaiser (1974). D'ailleurs, le test de sphéricité de Bartlett est significatif ($\chi^2(153) = 3247,52, p < .001$), ce qui nous indique que la matrice de corrélations n'est pas une matrice d'identité et qu'il existe des corrélations inter-items. Les résultats soulignés dans les derniers paragraphes nous ont permis de poursuivre l'analyse factorielle à partir de la matrice de corrélation.

Tableau 7

Items section 4, deuxième étape de validation: valeurs propres, pourcentage de variance et analyse parallèle de Horn

Facteur	Obtenue	% de variance	% de variance cumulée	Analyse parallèle de Horn
1	5,162	28,677	28,677	0,569
2	4,617	25,652	54,329	0,465
3	2,213	12,292	66,621	0,386
4	1,151	6,397	73,018	0,320
5	0,946	5,254	78,271	0,262
6	0,651	3,617	81,889	0,205
7	0,523	2,906	84,795	0,154
8	0,384	2,135	86,930	0,107
9	0,365	2,028	88,958	0,061
10	0,342	1,901	90,858	0,018
11	0,316	1,754	92,613	-0,020
12	0,272	1,509	94,121	-0,065
13	0,242	1,346	95,467	-0,106
14	0,211	1,170	96,637	-0,147
15	0,184	1,022	97,659	-0,187
16	0,149	0,828	98,487	-0,230
17	0,147	0,817	99,304	-0,275
18	0,125	0,696	100,000	-0,329

En premier lieu, une analyse factorielle exploratoire (AFE) a été réalisée en utilisant la procédure d'extraction en axe principal (*Principal Axis Factoring*,) avec rotation Oblimin et normalisation de Kaiser. Dans le tableau 7 sont présentées les valeurs propres associées aux 18 facteurs extraits, leur pourcentage de variance expliquée ainsi que les valeurs propres obtenues par une analyse parallèle de Horn (1965). Les quatre facteurs retenus expliquent 73,02 % de la variance totale, ce qui est assez bien.

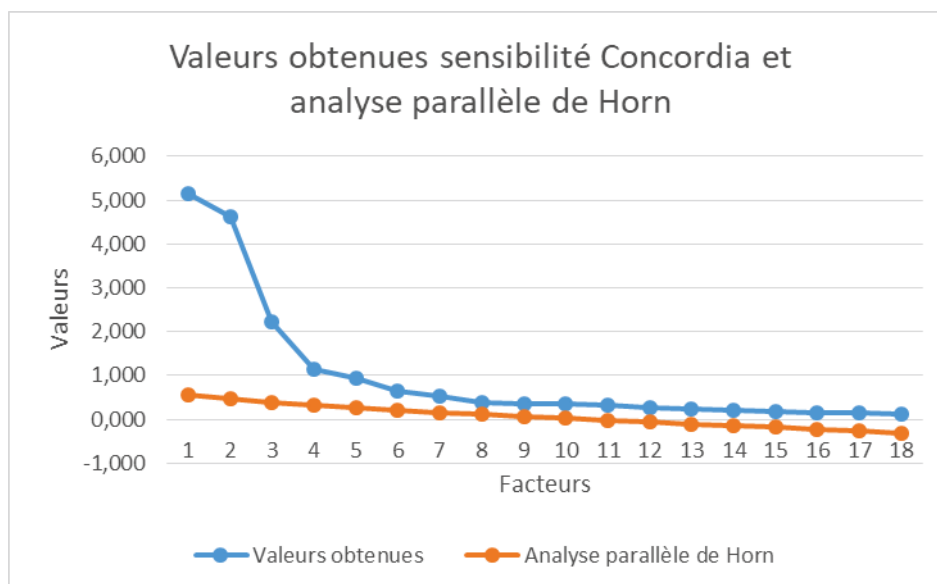


Figure 3 Items section 4, deuxième étape de validation: graphique des valeurs propres obtenues et analyse parallèle de Horn

Pour ce qui est de la figure 3, nous avons basé la sélection du nombre de facteurs, d'une part, à partir du critère de Kaiser (valeurs propres > 1) et d'autre part, en nous fondant sur l'analyse parallèle de Horn précédemment mentionnée.

Tel qu'il a été expliqué précédemment, nous avons eu recours à la rotation Oblimin ($\delta = 0,1$) qui, après 10 itérations, a convergé vers une solution contenant 18 items. Afin d'attribuer la répartition des items sur les différents facteurs, nous avons examiné en premier lieu la matrice de structure et nous avons choisi les items ayant les corrélations maximales dans chaque ligne, en nous assurant que ces items se trouvaient aussi dans les mêmes facteurs (de préférence sur un seul facteur) dans la matrice de configuration. Les items choisis montraient des coefficients $> 0,6$ dans la matrice de structure, et les différences entre les valeurs absolues des coefficients des items saturant sur plusieurs facteurs étaient $> 0,2$. Il a également été vérifié que les items attribués à chaque facteur correspondaient logiquement, dans certaines limites qui seront expliquées plus loin, aux facteurs latents décrits dans le model DMIS.

Dans ce sens, la lecture des coefficients de saturation du tableau 8 montre que cinq d'entre eux saturant sur le facteur 1. Nous avons ainsi déterminé que les items qui composent le facteur 1

sont: Q26, Q27, Q28, Q29 et Q31, compatibles avec une classification ethnorelativiste-acceptation qui est conforme au modèle DMIS. Pour tester la fidélité et la consistance interne de ce facteur, nous avons utilisé l'alpha de Cronbach. Ces tests nous démontrent que les cinq items donnent un alpha de Cronbach = 0,857, ce qui est très bon. Les coefficients de corrélations de Pearson entre items montrent une corrélation positive forte (entre 0,386 et 0,658), ce qui indique que tous les items vont dans le même sens et qu'ils mesurent la même entité.

Tableau 8
Items section 4, deuxième étape de validation: coefficients de saturation

Libellé des questions	Facteur			
	1	2	3	4
Q17 I do not really notice cultural differences.		0,862		
Q18 I think that cultural diversity really only exists in other places.		0,898		
Q19 I feel most comfortable living and working in a community where people look and act like me.		0,882		
Q20 I am surrounded by culturally diverse people, and feel like my cultural values are threatened.		0,897		
Q21 I believe that aid to developing countries should be targeted to those efforts that help these countries evolve toward the types of social, economic, and political systems that exist in Canada.		0,832		
Q23 I think that most human behavior can be understood as manifestations of instinctual behavior like territoriality and sex		0,675		
Q24 I think that all human beings are subject to the same historical forces, economic and political laws, or psychological principles. These principles are invariable across cultures.				0,809
Q25 I believe that physical displays of human emotions are universally recognizable: A smile is a smile wherever you go.				0,815
Q26 I acknowledge and respect cultural difference. Cultural diversity is a preferable human condition.	0,804			
Q27 I believe that verbal and nonverbal behavior varies across cultures and that all forms of such behavior are worthy of respect.	0,748			
Q28 I think that cultural variations in behavior spring from different worldview assumptions.	0,644			
Q29 I believe that my worldview is one of many equally valid worldviews.	0,658			
Q31 I feel positive about cultural differences.	0,481			
Q22 I believe that Canadian society should embrace the values of other cultures in order to address the problems of contemporary Canadian society.			0,508	
Q30 I am able to temporarily give up my own worldview to participate in another worldview.			0,700	
Q32 I feel culturally marginal or on the periphery of two or more cultures.			0,803	
Q33 I am able to analyze and evaluate situations from one or more chosen cultural perspectives.			0,884	
Q34 When faced with a choice about how I am going to respond to a given situation, I am able to shift between two or more cultural perspectives and consciously make a choice to act from one of these cultural contexts.			0,814	

Six items composent le deuxième facteur (Q17, Q18, Q19, Q20, Q21 et Q23), ce qui est représentatif d'une attitude négation-défense que nous avons appelée «negdef». De la même manière que dans le cas que nous avons commenté pour ce qui est du deuxième facteur, il faut signaler ici que les items Q17, Q18 et Q19 sont représentatifs d'une attitude ethnocentriste-négation, tandis que les items Q20, Q21 et Q23 représentent une attitude ethnocentriste-défense. Nous devons constater que, dans ce cas, nos résultats sont partiellement conformes au modèle DMIS, dans le sens que deux échelles voisines appartenant au construit d'ethnocentrisme ont été

fusionnées, et nos résultats postérieurs devront tenir compte du fait que ces deux construits n'ont pas été discriminés de manière adéquate dans notre modèle d'analyse factoriel, ce qui réduit le nombre de facteurs latents présents dans le modèle théorique.

Nous avons aussi testé cette échelle à l'aide de l'alpha de Cronbach. Cette échelle est tout à fait correcte selon le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach ($\alpha = 0,935$). Les coefficients de corrélations de Pearson entre items montrent que l'ensemble des items est en corrélation positive forte (entre 0,705 et 0,822), indiquant la présence forte du concept à l'étude, c'est-à-dire tous les items mesurent la même entité, ce qui dénote que nous sommes en présence d'un bon groupe d'items. La suppression d'items n'augmente pas sa consistance interne; on la laisse donc telle quelle.

Notre troisième facteur est composé des items Q22, Q30, Q32, Q33 et Q34, ce qui est représentatif d'une attitude ethno relativiste-adaptation et intégration que nous avons appelée «adapinte». Il faut signaler ici que les items Q22 et Q30 sont représentatifs d'une attitude ethno relativiste favorisant l'adaptation, tandis que les items Q32, Q33 et Q34 représentent une attitude ethno relativiste favorisant plutôt l'intégration. Nous devons constater que, dans ce cas, nos résultats sont partiellement conformes au modèle DMIS, et nos résultats postérieurs devront être examinés soigneusement dû au fait que ces deux construits, malgré qu'ils appartiennent à des échelles voisines dans le continuum DMIS, n'ont pas été discriminés de manière adéquate dans notre modèle d'analyse factorielle, ce qui réduit le nombre de facteurs latents présents dans le modèle théorique. Nos échelles ne discriminent donc que partiellement les deux sous-construits aux extrêmes du continuum DMIS.

Nous avons aussi testé cette échelle à l'aide de l'alpha de Cronbach. Cette échelle est tout à fait correcte, selon le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach ($\alpha = 0,859$). Par ailleurs, les coefficients de corrélations de Pearson entre items montrent une corrélation positive forte (entre 0,314 et 0,822), ce qui prouve que tous les items vont dans le même sens et qu'ils mesurent la même entité.

Les items Q24 et Q25 qui composent notre quatrième facteur correspondent à une orientation ethnocentriste-minimisation. Cette échelle apparaît conforme à la dimension

minimisation du modèle théorique DMIS. Pour tester la fidélité et la consistance interne de ce facteur, nous avons utilisé l'alpha de Cronbach. Celui-ci montre que les deux items donnent un alpha de Cronbach = 0,816 ce qui est bon. Toutefois, en suivant le propos «de prudence» de la première note de bas de page mentionnée dans ce texte, nous avons éliminé cette échelle résiduelle, de la même manière que nous l'avons fait dans la première étape de validation.

En somme, cette étape de validation nous montre que la structure factorielle obtenue avec l'échantillon de l'Université Bishop est reproduite avec l'échantillon de l'Université Concordia. En fait, nous avons conservé 16 items répartis en 3 facteurs en tenant compte que le facteur 3 contenant 2 items a été retiré par souci de prudence. Il faut préciser que les items dans chaque facteur sont les mêmes dans les deux étapes de validation.

4.2.2 Deuxième étape de validation des échelles de perception de contact interculturel

Afin de tester la validité des 10 items de cette échelle, une analyse factorielle exploratoire (AFE) a été réalisée auprès d'un échantillon de 261 étudiantes et étudiants de la première à la quatrième année en administration des affaires de l'Université Concordia à Montréal⁸. Avant de commencer l'analyse factorielle exploratoire, il était important de vérifier si les données s'ajustaient bien en ayant une bonne corrélation. Dans ce sens, une première inspection de la matrice de corrélation nous a permis d'identifier plusieurs coefficients significatifs et supérieurs à 0,3. De plus, les coefficients de la diagonale de la matrice de corrélation anti-image sont supérieurs à 0,5.

Par la suite, nous avons utilisé la mesure de Kaiser-Meyer-Olkin, qui nous a donné un aperçu de l'efficacité future d'une AFE. D'emblée, la valeur du Kaiser-Meyer-Olkin est de 0,912, ce qui surpasse de manière significative la valeur minimale de 0,700 suggérée par Kaiser (1974). D'ailleurs, le test de sphéricité de Bartlett est significatif ($\chi^2(91) = 2757,81$ $p < 0.001$), ce qui nous indique que la matrice de corrélations n'est pas une matrice d'identité et qu'il existe des

⁸ Il s'agit donc, ici, d'une validation «*post-hoc*» réalisée en quelque sorte de façon «confirmatoire», sur notre échantillon de recherche formel.

corrélations inter-items. Les résultats soulignés dans les derniers paragraphes nous ont permis de poursuivre l'analyse factorielle à partir de la matrice de corrélation.

En premier lieu, une analyse factorielle exploratoire (AFE) a été réalisée en utilisant la procédure d'extraction en axe principal (*Principal Axis Factoring*, PAF) avec rotation Oblimin et normalisation de Kaiser. Pour commencer l'extraction, le nombre théorique de facteurs à être retenus pour le modèle a été fixé initialement à 4 afin de conserver la structure des orientations des conditions de contact de la théorie de contact, mais nous avons finalement retenu la solution à 2 facteurs en raison du nombre réduit d'items saturant sur les facteurs 3 et 4 et la difficulté d'interprétation de ces facteurs. Les deux dimensions retenues sont compatibles, dans certaines limites qui seront expliquées plus avant, dans les grandes lignes de la théorie de contact de notre cadre de référence.

Tableau 9

Items section 5, deuxième étape de validation: valeurs propres, pourcentage de variance et analyse parallèle de Horn

Factor	Total	% de Variance	% de variance cumulée	Analyse parallèle de Horn
1	6,668	66,681	66,681	0,363
2	1,679	16,793	83,474	0,327
3	0,405	4,047	87,521	0,237
4	0,282	2,823	90,343	0,163
5	0,235	2,347	92,690	0,095
6	0,205	2,053	94,743	0,033
7	0,174	1,741	96,483	-0,023
8	0,133	1,332	97,815	-0,077
9	0,123	1,226	99,041	-0,013
10	0,096	0,959	100,000	-0,194

Dans le tableau 9 sont présentées les valeurs propres associées aux 10 facteurs extraits, leur pourcentage de variance expliquée ainsi que les valeurs propres obtenues par une analyse parallèle de Horn (1965). Les deux facteurs retenus expliquent 83,474 % de la variance totale, ce qui est assez bien; les autres facteurs n'ont pas été retenus étant donné qu'ils n'expliquent pas suffisamment de variance. L'analyse parallèle de Horn est basée sur la simulation de l'étude des valeurs propres de 1000 matrices comparables avec un intervalle de confiance de 95 %.

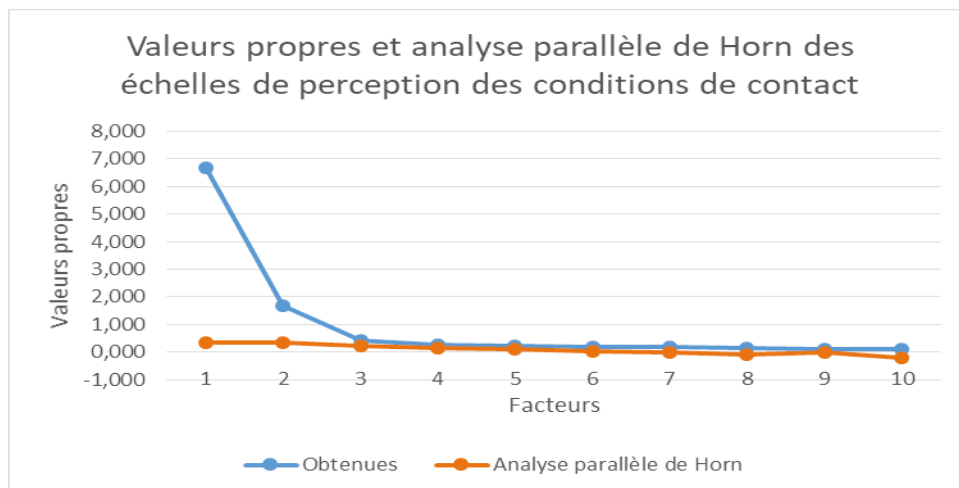


Figure 4 : Items section 4, deuxième étape de validation: graphique des valeurs propres obtenues et analyse parallèle de Horn

Pour ce qui est de la figure 4, nous avons basé la sélection du nombre de facteurs, d'une part, à partir du critère de Kaiser (valeurs propres > 1) et d'autre part, en nous fondant sur l'analyse parallèle de Horn précédemment mentionnée. Les deux dimensions retenues représentent 66,681, et 16,793 % de la variance expliquée avant rotation (total de 83,474 %).

Tel qu'il a été expliqué précédemment, nous avons eu recours à la rotation Oblimin ($\delta = 0,1$) qui, après 4 itérations, a convergé vers une solution contenant 10 items répartis entre deux facteurs.

Afin d'attribuer la répartition des items sur les différents facteurs, nous avons examiné en premier lieu la matrice de structure et avons choisi les items ayant les corrélations maximales dans chaque ligne, en nous assurant que ces items se trouvaient aussi dans les mêmes facteurs (de préférence sur un seul facteur) dans la matrice de configuration (tableau 10). Les items choisis montraient des coefficients $> 0,6$ dans la matrice de structure, et les différences entre les valeurs absolues des coefficients des items saturant sur plusieurs facteurs étaient $> 0,2$. Il a également été vérifié que les items attribués à chaque facteur correspondaient, dans certaines limites qui seront expliquées plus loin, aux facteurs latents décrits dans les conditions de contact de la théorie de contact.

Tableau 10
Items section 5, deuxième étape de validation: coefficients de saturation

		Facteur	
		1	2
Q35	In this university, students like to have friends of different ethnocultural groups.	0,936	
Q36	Students of different ethnocultural groups in this university are all working together for the same things.	0,920	
Q37	Students at this university think it's good to get to know other students of different ethnocultural	0,956	
Q38	Students of different ethnocultural groups in this university work well together during student	0,801	
Q43	This is a university in which everybody is encouraged to be friends.	0,797	
Q44	Teachers in this university like students of different ethnocultural groups to understand each other.	0,778	
Q39	In this university, I talk to students of different ethnocultural groups only when I have to.		0,912
Q40	In this university, students of different ethnocultural groups just do not like being together.		0,879
Q41	I often go through a whole semester in this university and never say more than a few words to a student of a different ethnocultural group.		0,948
Q42	Students in this university don't like to include people of different ethnocultural groups in their activities.		0,888

Dans ce sens, la lecture des coefficients de saturation du tableau 11 montre que six d'entre eux saturant sur le facteur 1. Nous avons ainsi déterminé que les items qui composent le facteur 1 sont: Q35, Q36, Q37, Q38, Q43 et Q44. Les items Q35, Q36, Q37 et Q38 correspondent à une échelle d'attitudes de l'interaction interculturelle marqué par la perception qu'il existe une interaction coopérative et interdépendante entre les membres de l'endogroupe et de l'exogroupe et qu'ils travaillent vers des buts communs. Les items Q43 et Q44 représentent la perception dans la communauté universitaire qu'il existe un appui institutionnel: normes établies d'appui dans le but de favoriser les interactions intergroupes. Cette échelle a été nommée «échelle de coopération interculturelle». Nous devons constater que, dans ce cas, nos résultats sont partiellement conformes aux postulats des conditions de contact de la théorie de contact (Allport, 1954), et nos résultats postérieurs devront tenir compte de ces limitations dû au fait que les deux construits d'interaction coopérative et de normes institutionnelles favorisant l'interaction interculturelle, malgré qu'ils soient complémentaires, n'ont pas été discriminés de manière adéquate dans notre modèle d'analyse factoriel, ce qui réduit le nombre de facteurs latents présents dans le modèle théorique. Cette échelle a été nommée «échelle de coopération interculturelle».

Cette échelle est tout à fait acceptable selon le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach ($\alpha = 0,951$). D'autre part, les coefficients de corrélations de Pearson entre items montrent une corrélation forte positive (entre 0,684 et 0,851), ce qui prouve que tous les items vont

dans le même sens et qu'ils mesurent la même entité. La suppression d'items n'augmente pas sa consistance interne; on la laisse donc telle quelle.

Notre deuxième facteur est composé des items Q39, Q40, Q41 et Q42. (Ces items ont été recodés). En effet, ces items représentent une orientation favorisant la communication marquée par la perception, dans la communauté universitaire, de l'existence d'occasions de connaissance interpersonnelle entre les membres des différents groupes avec la possibilité, pour des membres de différents groupes, de se connaître comme individus. Cette orientation est également marquée par l'existence de possibilités d'échange entre membres appartenant à des groupes ethniques divers. Cette échelle a été nommée «échelle de communication interculturelle» et présente un coefficient de consistance interne correct, selon le coefficient de consistance interne alpha de Cronbach ($\alpha = 0,952$). Par ailleurs, les coefficients de corrélations de Pearson entre items indiquent une corrélation positive forte (entre 0,792 et 0,871), ce qui prouve que tous les items vont dans le même sens et qu'ils mesurent la même entité. La suppression d'items n'augmente pas sa consistance interne; on la laisse donc telle quelle.

En somme, cette deuxième étape de validation nous montre que la structure factorielle obtenue avec l'échantillon de l'Université Bishop est reproduite avec l'échantillon de l'Université Concordia. En fait, nous avons conservé deux facteurs contenant 10 items qui représentent trois des quatre conditions de contact de la théorie de contact (Allport, 1954), et qui ne discriminent que partiellement les quatre sous-construits sous-jacents à cette théorie. Il faut préciser que les items dans chaque facteur sont les mêmes dans les deux étapes de validation. Tel que nous l'avons avancé dans l'analyse, nos résultats devront tenir compte des limitations mentionnées.

5. ANALYSE

Dans un premier temps, nous avons procédé à la description de notre échantillon, qui constitue une première étape de présentation des caractéristiques de l'échantillon. Celui-ci nous a permis de représenter les valeurs observées sur les individus et de les mettre en relation en vue d'extraire l'information pertinente à nos objectifs. Dans cette perspective, nous avons procédé avec

les analyses univariées qui reposent sur la description, soit les fréquences, les tendances centrales, la dispersion et la distribution.

Dans un deuxième temps, nous avons effectué l'analyse bivariée qui nous a permis d'approfondir la description au moyen de l'étude des relations entre deux variables catégorielles. Les mesures d'association telles que le coefficient de vraisemblance, employé pour déterminer la signification et le *V de Cramer* pour établir la force du lien, ont été utilisées dans cette dernière partie de notre description de l'échantillon, et les variables, qui font l'objet d'une association significative, sont présentées.

Dans un troisième temps, une analyse par objectifs a été entreprise dans le but de déterminer l'atteinte des objectifs spécifiques formulés dans le deuxième chapitre de cette étude. Des tests t pour échantillons indépendants et des analyses de variance ANOVA ont été utilisés à cette fin. Enfin, l'influence du contact interculturel sur le développement des compétences interculturelles a été analysée au moyen des analyses de régression multiple.

6. LES CONSIDÉRATIONS D'ORDRE ÉTHIQUE ET LES PRÉCAUTIONS DÉONTOLOGIQUES

Plusieurs précautions ont été prises afin de respecter les normes et les principes d'éthique applicables à la recherche réalisée avec des êtres humains. Des lettres d'information et des formulaires de consentement ont été envoyés par courriel aux étudiantes et étudiants, au moins trois semaines avant le début de l'enquête de façon à ce qu'ils puissent comprendre la recherche et ainsi prendre une décision éclairée d'y participer. On les retrouve aux annexes H et I. Les étudiantes et étudiants ont été invités à lire le formulaire d'information et à donner leur consentement avant de commencer à répondre sur *SurveyMonkey*. Dans ce formulaire, nous avons fourni les informations suivantes: titre du projet, nom du chercheur, noms des membres de l'équipe de direction, description générale du projet, accord de confidentialité et coordonnées du chercheur et du président du comité d'éthique de la recherche en éducation de l'Université de Sherbrooke et de l'Université Concordia.

Le respect de la confidentialité et la préservation de l'anonymat des participants à notre recherche ont fait l'objet d'une attention particulière, puisque notre étude porte sur le développement des compétences interculturelles des étudiantes et étudiants en administration des affaires et les résultats seront diffusés lors de congrès et publiés dans cette thèse et dans des articles. Lors de la transcription des données, toutes les informations pouvant conduire à une identification des sujets ont été éliminées. Comme il s'agissait d'une enquête confidentielle réalisée en ligne, les données seront gardées dans un lieu sécuritaire, à la résidence du chercheur, dans des fichiers électroniques protégés par un mot de passe. Seuls le chercheur et son équipe de direction de thèse ont eu accès aux données.

Il est prévu que les participantes et participants à la recherche n'encourent aucun risque particulier. Toutefois, dans le cas où des réponses fournies par les participants suscitent des réactions négatives, les données recueillies seront traitées en toute confidentialité.

Tel qu'il est énoncé dans la Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (Université de Sherbrooke, 2003), une attestation de conformité aux principes éthiques a été demandée au comité d'éthique de la recherche, Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Cette attestation a été acceptée par le comité d'éthique de l'Université Concordia et par le comité d'éthique à l'Université Bishop (voir annexes B, C et D).

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous présentons dans ce chapitre les résultats qui proviennent des traitements statistiques appliqués aux données recueillies en lien, premièrement, avec notre objectif général de recherche, soit décrire les facteurs qui pourraient favoriser le développement de compétences interculturelles chez les étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires et, deuxièmement, en ce qui a trait aux quatre objectifs spécifiques de recherche décrits dans le chapitre deux. Il est à noter que les résultats présentés sont en lien avec notre population de référence, soit les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia.

Nous avons procédé en premier lieu à la description de notre échantillon qui nous a permis de représenter les valeurs observées chez les individus et de les corrélérer en vue d'extraire l'information pertinente à nos objectifs. À cette étape, nous avons tenu compte des statistiques descriptives (fréquences et pourcentages) ainsi que du croisement des variables pertinentes (mesures d'association et/ou de corrélation le cas échéant). Dans cette perspective, nous avons procédé en premier lieu aux analyses univariées qui reposent sur la description, soit les fréquences, les tendances centrales, la dispersion et la distribution. Des statistiques décrivant la répartition par sexe, l'âge par catégorie, le pays et la province de naissance, la réalisation des stages à l'étranger ainsi que leur durée, la langue parlée durant les stages et des questions portant sur les enjeux interculturels aux stages ont été analysées. De même, cette analyse univariée s'est poursuivie avec la répartition selon le programme, la concentration et la prise de cours de langues étrangères.

En deuxième lieu, nous avons effectué l'analyse bivariée qui nous a permis d'approfondir la description au moyen de l'étude des relations entre deux variables catégorielles. Les mesures d'association telles que le coefficient de vraisemblance, employé pour déterminer la signification, et le *V de Cramer* pour établir la force du lien, ont été utilisées dans cette dernière partie de notre description de l'échantillon. Nous présentons les variables qui font l'objet d'une association significative. Des ensembles de variables telles que l'année au sein du programme, la concentration, la réalisation de stages à l'étranger, l'âge ou le sexe ont été analysés au moyen des tableaux de contingence, du coefficient de vraisemblance, de la statistique *V de Cramer* et des résidus standardisés. Les résultats obtenus dans cette exploration des données sont en lien avec

l'atteinte de l'objectif général de notre recherche, qui a pour but d'établir les relations entre des facteurs sociodémographiques et académiques et le développement de la sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia.

À partir de ce postulat, et dans une troisième étape, une analyse par objectifs a été entreprise dans le but de déterminer l'atteinte des objectifs spécifiques formulés dans le deuxième chapitre de cette étude. Dans cette perspective, les résultats obtenus sur la relation entre des variables telles que le sexe, l'âge, les stages à l'étranger, leur durée ainsi que le type de contenu développé dans les stages et le développement de la sensibilité interculturelle ont été analysés et mis en contexte. De même, la relation entre le développement de la sensibilité interculturelle et des variables liées au parcours universitaire, telles que l'année au sein du programme, la concentration, le type de cours suivis et les cours de langues étrangères suivis, ont été analysées. Enfin, nous avons également étudié la relation entre la perception des conditions de contact interculturel et le développement de la sensibilité interculturelle.

1. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

La description s'avère être une première étape de présentation des caractéristiques de l'échantillon qui nous permettra de représenter les valeurs observées chez les individus et de les mettre en relation en vue d'extraire l'information pertinente à nos objectifs. Pour atteindre ce résultat, nous avons suivi la recommandation de Fortin et Gagnon (2016) qui suggèrent de classer la présentation des données de forme simple en quatre catégories: la distribution des fréquences, les mesures de tendance centrale, les mesures de dispersion et les mesures d'association. Dans cette perspective, nous avons procédé en premier lieu aux analyses univariées qui reposent sur la description, soit les fréquences, les tendances centrales, la dispersion et la distribution. En deuxième lieu, nous avons effectué l'analyse bivariée, laquelle nous a permis d'approfondir la description au moyen de l'étude des relations entre deux variables catégorielles. Les mesures d'association ont été utilisées dans cette dernière partie de notre description de l'échantillon.

1.1 Analyses univariées de l'échantillon

Les sections un et deux, de notre questionnaire nous ont fourni des informations appartenant aux caractéristiques sociodémographiques telles que le genre, l'âge par catégorie, le pays et la province d'origine. D'autre part, nous avons collecté des informations par rapport aux stages à l'étranger et au parcours académique des répondants. Par la suite, les analyses univariées sont présentées.

a) Genre

Notre échantillon d'enquête était composé de 261 répondants, majoritairement de sexe féminin avec une représentation de 52,9 %, contre 47,1 % d'hommes.

b) Âge par catégorie

Nous présentons la répartition selon l'âge par catégorie des étudiantes et étudiants qui ont participé à notre enquête. La proportion âgée de 21 à 24 ans représente la tranche la plus importante avec 50,2 % de nos effectifs. Les plus jeunes, soit ceux entre 18 et 20 ans, représentent 29,1 % de nos répondants. Les individus âgés de 25 à 34 ans forment une proportion minoritaire de 18,8 %, et les plus âgés, soit ceux de 35 à 44 ans, représentent seulement 1,9 % de nos répondants.

c) Pays de naissance

En ce qui a trait au pays de naissance, la majorité de nos répondants (85,4 %) sont canadiens; 2,3 % sont originaires de Chine, 2,7 % de France, 1,9 % d'Iran et 1,1 % d'Arabie saoudite. Une proportion de 0,8 % des répondants vient d'Angleterre et le même pourcentage est originaire de Taïwan. Des pays comme l'Argentine, le Bangladesh, la Colombie, El Salvador, l'Allemagne, Haïti, le Maroc, le Pakistan, Singapour, la Suède et le Vietnam représentent chacun 0,4 % de nos répondants.

d) Province d'origine

Quant à la province d'origine des répondants canadiens, une grande partie d'entre eux est répartie entre le Québec (60 %), l'Ontario (15.7 %), l'Île du Prince-Édouard (7.7 %) et la Nouvelle-Écosse (4.3 %). Nous remarquons que 3,0 % des répondants proviennent du Manitoba

et de Terre-Neuve, 1,7 % de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et du Nouveau-Brunswick respectivement, tandis que 1,1 % sont de la Saskatchewan. Dans ce cas, nous ne disposons que des statistiques détaillées par province à l'université. Toutefois, la proportion de Canadiens résidant au Québec comprend 75 % de l'effectif étudiant alors que 8,9 % viennent des autres provinces.

e) Stages à l'étranger

Les données de l'enquête démontrent que 29,5 % de nos répondants ont réalisé des stages à l'étranger. Ce pourcentage s'explique par le fait que les étudiantes et étudiants de la première année n'ont pas accès aux stages et que ceux-ci ne sont pas obligatoires, sauf dans la concentration *International Business*.

f) Durée des stages à l'étranger

Pour ce qui est de la durée des stages à l'étranger, un grand pourcentage, soit 63,6 % de ceux ayant réalisé des stages à l'étranger sont restés moins de quatre mois. Une moindre proportion de 31,2 % a fait des stages de 5 à 8 mois à l'étranger et un pourcentage minoritaire de 5,2 % est demeuré à l'étranger de 9 à 12 mois.

g) Langue utilisée dans les stages à l'étranger

En ce qui concerne la langue des stages, 57,1 % ont utilisé l'anglais et 29,9 % le français. L'espagnol et l'italien ont été utilisés dans une proportion de 3,9 %, l'allemand et l'arabe 2,6 % et le portugais 2,6 %. La préférence des stagiaires à l'étranger pour les langues officielles au Canada semblerait justifiée, d'une part, par le fait que l'anglais est reconnu à travers le monde comme étant la langue des affaires. D'autre part, il est possible aussi que les participants préfèrent réaliser un stage dans une langue qu'ils maîtrisent afin de pouvoir réussir ce stage.

h) Les contenus interculturels liés aux affaires dans les stages

Pour 40,3 % de nos répondants ayant effectué un stage, celui-ci était principalement centré sur des contenus interculturels du domaine des affaires.

i) Nombre d'années dans le programme

En ce qui concerne le parcours académique de nos répondants, 22,1 % sont en première année d'études, 31,8 % en deuxième année, 30,2 % en troisième année et 15,9 % en quatrième année.

j) Concentration dans le programme

Pour ce qui est de la concentration, la majorité de nos répondants se trouvent dans *International Business* (16,6 %), *Human Resource Management* (15,8 %) et *Marketing* (15,0 %). *Supply Chain Operations Management* et *Accountancy* suivent avec 13,8 % et 11,9 % respectivement. *Economics* et *Finance* (9,1 % chacun), *Management* (6,7 %) et *Administration (Badmin)* (2,0 %) complètent le groupe de répondants.

k) Cours suivis dans le programme

Pour ce qui est des cours suivis par nos répondants, nous les avons interrogés sur les cours ayant trait à l'international, à l'interculturalisme ou à la gestion des ressources humaines de même que sur les cours techniques et/ou opérationnels. Parmi les répondants, 33,7 % déclarent n'avoir suivi aucun des cours mentionnés, alors que d'autres ont suivi *Cross-Cultural Communications and Management* (15,3 %), *Negotiation and Conflict Resolution* (12,3 %), *Human Behavior in Organizations* (6,9 %), *Sustainable Management* (6,1 %), *International Financial Management* (5,7 %), *Strategic Human Resource Management* (5,7 %), *Human Resource Management* (4,6 %), *Topics in International Business* (3,8 %), *Environmental of World Business* (3,1 %). Les cours de *International Marketing Management* et *Management of Multinational Corporations* ont accueilli des pourcentages mineurs de répondants (1,5 % et 0,8 % respectivement).

l) Cours de langues étrangères suivi

Sur les 258 répondants valides de notre échantillon, 8,8 % déclarent avoir suivi un cours de langues étrangères, tandis que 12,3 % ont suivi deux cours et 19,9 % mentionnent avoir suivi trois cours de langues étrangères. Un pourcentage plus important (32,2 %) a déclaré avoir participé à quatre cours de langues étrangères, tandis que 18 % ont suivi cinq cours de langues étrangères et un pourcentage moindre (7,7 %) a spécifié avoir assisté à 6 cours. Ces résultats démontrent un

intérêt marqué pour l'étude des langues étrangères, étant donné que tous les participants de notre échantillon ont assisté au moins à un cours de ce type. D'ailleurs, 77,8 % des participants à l'enquête ont suivi trois cours ou plus de langues étrangères.

1.2 Analyses bivariées de l'échantillon

Dans le but d'approfondir la description de notre échantillon, nous avons entrepris des analyses bivariées qui nous permettent d'étudier les relations entre deux variables catégorielles. À cette fin, nous avons utilisé les mesures d'association, telles que le rapport de vraisemblance, pour déterminer la présence d'associations significatives entre les catégories des variables croisées et le *V de Cramer* pour établir la force du lien. Des ensembles de variables telles que l'année au sein du programme, la concentration, la réalisation de stages à l'étranger, l'âge ou le sexe ont été analysés au moyen des tableaux de contingence, du coefficient de vraisemblance, de la statistique *V de Cramer* et des résidus standardisés.

a) Les stages à l'étranger et la concentration

Nous avons poursuivi notre analyse avec les variables concentration et stages à l'étranger. En observant le tableau de contingence *stagetranger-concentration*, nous remarquons que 252 répondants dans les catégories *Accountancy*, *Economics*, *Finance*, *Human Resource Management*, *International Business*, *Marketing*, *Supply Chain Operations Management*, *Management*, *Administration (Badmin)* ont participé à l'étude et ont répondu à cette question. Notre analyse nous montre que, comparativement aux répondants de *Accountancy* (0,0 %), *Economics* (8,7 %) et *Supply Chain Operations Management* (11,4 %), un pourcentage important des répondants en *Administration (Badmin)* (20 %), *Finance* (26,1 %), *Human Resource Management* (35,0 %), *Management* (41,2 %), *International Business* (78,6 %) ont réalisé des stages à l'étranger. Nous remarquons également que, tandis que le pourcentage de participation aux stages à l'étranger est moindre chez les répondants des concentrations plutôt techniques et/ou opérationnelles (*Accountancy*, *Economics* et *Supply Chain Operations Management*), le taux de participation de ceux des concentrations liées aux sciences humaines, notamment *Administration (Badmin)*, *Human Resource Management*, *Management* et *International Business*, est plus élevé. Ces résultats suggèrent que les étudiantes et étudiants des concentrations plus techniques auraient

moins d'intérêt à participer aux stages à l'étranger, contrairement à leurs collègues appartenant aux concentrations qui portent sur les sciences humaines.

Nous observons, après l'analyse des résidus standardisés, que les étudiantes et étudiants de la concentration *International Business* sont surreprésentés (78,6 %) dans la catégorie des stagiaires à l'étranger, suivis de ceux et celles de *Management* (41,2 %), *Human Resource Management* (35 %), *Finance* (26,1 %), *Marketing* (21,1 %) et *Administration (Badmin)* (20,0 %). Les étudiantes et étudiants des concentrations *Accountancy* (0,0 %), *Economics* (8,7 %) et *Supply Chain Operations Management* (7,2%) sont sous-représentés dans cette catégorie. En conclusion, nous pouvons remarquer la présence d'une relation significative entre la concentration des étudiantes et étudiants et la réalisation des stages à l'étranger, c'est-à-dire que celles et ceux appartenant à certaines concentrations touchant davantage les sciences humaines démontrent une tendance marquée à participer aux stages à l'étranger.

Même si les résultats de l'analyse du tableau de contingence semblent intéressants, afin de confirmer le degré de signification et la force des liens, nous avons réalisé les tests de rapport de vraisemblance ($L^2 = 79,390$; $dl = 8$, $p < 0,05$) et *V de Cramer* ($V = 0,542$, $p < 0,05$). Ces résultats confirment qu'il existe un lien significatif et fort d'association entre les variables *stagetranger-concentration*.

1.3 Synthèse des résultats de l'échantillon

Parmi les 261 étudiantes et étudiants en administration des affaires (BComm) qui composent notre échantillon de recherche, les femmes représentent des pourcentages similaires à ceux observés au programme en administration des affaires à l'Université Concordia. Une grande majorité de nos répondants mentionne être canadiens.

La grande majorité de nos répondants ont effectué des stages de moins de 8 mois, et l'anglais est la langue préférentielle des stagiaires, suivi du français. Cela peut laisser supposer dans le cas de l'anglais, qu'ils la préfèrent du fait qu'elle est reconnue comme la langue des affaires à travers le monde. Pour un pourcentage important de nos répondants, leurs stages à l'étranger comportaient des thèmes interculturels dans les affaires. Tous ces résultats suggèrent que les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia perçoivent les stages

à l'étranger comme une étape importante de leur formation qui leur permettra d'affronter les défis de la mondialisation.

Un pourcentage important de nos répondants était distribué entre la deuxième, troisième et la quatrième année, ce qui était favorable à l'atteinte de nos objectifs, étant donné que la plupart des répondants avaient déjà participé aux activités qui pouvaient influencer le développement de compétences interculturelles. Les concentrations étant les plus en relation avec les sciences humaines sont *International Business, Human Resource Management, Marketing, et Management*, tandis que celles ayant un contexte plutôt financier, technique et opérationnel, sont *Supply Chain Operations Management, Accountancy, Economics et Finance*.

Chacun de nos répondants a suivi au moins un cours de langues étrangères, et une grande majorité a suivi de trois à six cours. Nous remarquons un intérêt marqué pour les cours de langues étrangères chez nos répondants.

Nous avons également effectué des analyses plus poussées avec notre échantillon en croisant deux variables au moyen de tableaux croisés. Nous avons noté la présence d'une association marquée entre la concentration et la réalisation des stages à l'étranger.

2. RÉSULTATS PAR OBJECTIF

L'étape descriptive que nous venons de finaliser était principalement en lien avec l'atteinte de notre objectif général de recherche qui vise à décrire la relation entre les facteurs sociodémographiques et académiques et le développement de la sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. Dans les lignes qui suivent, les résultats obtenus seront présentés par rapport aux objectifs spécifiques explicités dans le deuxième chapitre de cette recherche.

2.1 Décrire les relations entre des facteurs sociodémographiques et la SI

Dans le but de déterminer la relation entre des variables catégorielles dichotomiques et les trois échelles de mesure qualifiant le développement de la sensibilité interculturelle, des tests-t de

Student pour échantillons indépendants et des tests ANOVA unidimensionnels ont été effectués en vue de comparer les différences de moyenne entre les groupes. Nous présentons ci-après les résultats.

2.1.1 Relation entre le genre et la SI

Nous avons commencé par des analyses à l'aide des tests *t* en utilisant la variable catégorielle genre. La raison de l'utilisation de ce test s'explique par le fait qu'il s'agit d'une variable dichotomique ayant deux valeurs possibles (masculin, féminin). Nous voulions savoir s'il existait une relation entre le sexe (variable nominale dichotomique) et le développement de la sensibilité interculturelle (ensemble de variables quantitatives) chez les étudiantes et étudiants en Administration des affaires (Badmin) à l'Université Concordia.

En premier lieu, nous avons traité la variable échelle d'ethnocentrisme négation-défense. Les résultats de ce premier test nous permettent d'affirmer qu'il n'existe pas de différence de moyennes significative entre les mesures moyennes d'ethnocentrisme négation-défense chez les hommes et les femmes de notre échantillon. Par la suite, pour notre analyse de la variable échelle d'ethnorelativisme acceptation; nous avons utilisé le test d'égalité des variances de Levene qui s'avère non-significatif ($F = 0,14, p < 0,711$) les variances étant jugées homogènes ($t [251] = 2,05, p < 0,041$). La taille de l'effet *d* de Cohen = 0,254, ce qui correspond à un effet de taille moyenne selon les balises de Cohen. Pour ce qui est de l'échelle d'ethnorelativisme adaptation-intégration, le test d'égalité des variances de Levene s'avère aussi non-significatif ($F = 0,05, p < 0,943$); et les variances sont jugées homogènes ; ($t [254] = 2,23, p < 0,026$). La taille de l'effet *d* de Cohen = 0,283, ce qui correspond à un effet de taille moyenne selon les balises de Cohen. Les résultats nous permettent d'affirmer qu'il existe une différence significative de moyennes dans ces deux échelles entre les hommes et les femmes de notre échantillon, pour ce qui est de l'ethnorelativisme acceptation et l'ethnorelativisme adaptation-intégration. En effet, les résultats de nos tests nous permettent d'affirmer que, dans l'échantillon, les femmes ont des scores supérieurs d'ethnorelativisme acceptation et d'ethnorelativisme adaptation-intégration comparativement à leurs collègues masculins.

Tableau 11
Descriptives genre

Échelle		N	M	Écart -	Min	Max
Échelle d'ethnocentrisme negation-defense	Femme	135	19,41	8,42	7,00	39,00
	Homme	121	20,90	8,79	7,00	38,00
	Total	256	20,11	8,61	7,00	39,00
Échelle d'ethnorelativisme- acceptation	Female	133	25,77	5,93	13,00	35,00
	Femme	120	24,32	5,89	13,00	35,00
	Homme	253	25,08	5,94	13,00	35,00
Échelle d'ethnorelativisme adaptation-integration	Femme	134	21,20	6,68	7,00	34,00
	Homme	122	19,48	6,71	7,00	35,00
	Total	256	20,38	6,74	7,00	35,00
Échelle de coopération interculturelle	Femme	134	28,78	8,49	10,00	42,00
	Homme	119	26,99	8,10	9,00	41,00
	Total	253	27,94	8,34	9,00	42,00
Échelle de communication interculturelle	Femme	134	20,40	6,20	6,00	28,00
	Homme	122	19,17	5,85	7,00	28,00
	Total	256	19,81	6,06	6,00	28,00

Nous avons poursuivi nos analyses avec la variable catégorielle genre. Nous voulions vérifier s'il existait une relation entre le genre (variable discrète) et les niveaux de coopération ou de communication interculturelle (ensemble de variables continues) dans l'échantillon d'étudiantes et d'étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. En premier lieu, nous avons traité la variable échelle de coopération interculturelle. Les résultats de ce premier test nous permettent d'affirmer qu'il n'existe pas de différence de moyennes significative entre les mesures moyennes de coopération interculturelle chez les hommes et les femmes de notre échantillon. De même, les analyses réalisées avec la variable échelle de communication interculturelle nous permettent de constater qu'il n'existe pas de différence significative de moyennes entre les hommes et les femmes de notre échantillon en ce qui a trait aux conditions de contact interculturel. Les statistiques descriptives de la variable genre pour toutes les échelles de sensibilité et de perception de conditions de contact sont présentées dans le tableau 11.

2.1.2 Relation entre l'âge et la SI

Dans ce cas, puisqu'il s'agit d'une variable polychotomique admettant plus de deux valeurs, nous avons utilisé l'analyse de variance à un facteur (ANOVA unidimensionnelle). En

effet, la variable âge est divisé en six catégories: répondants âgés de 18 à 20 ans, de 21 à 24 ans, de 25 à 34 ans, de 35 à 44 ans, de 45 à 54 ans et de 55 ans et plus. Notre analyse porte seulement sur les trois premières catégories en raison du faible échantillonnage des sujets appartenant aux autres catégories. Nous voulions savoir s'il existait une relation entre l'âge (variable nominale polychotomique) et le développement de la sensibilité interculturelle (ensemble de variables quantitatives) chez les étudiantes et étudiants en Administration des affaires (Badmin) à l'Université Concordia.

Tableau 12
Ethnocentrisme négation-défense / âge

Âge	N	M	Écart -type	Min	Max
18 - 20	76	25,93	7,41	10,00	38,00
21 - 24	130	18,35	7,46	8,00	38,00
25 - 34	50	16,38	9,31	7,00	39,00
Total	256	20,22	8,68	7,00	39,00

L'analyse de variance permet d'identifier une différence significative de moyennes entre les groupes. C'est ainsi que dans le cas de l'échelle d'ethnocentrisme négation-défense ($F [253,2] = 28,90, p < 0,001$), test post hoc de Scheffe: $p < 0,001$) la moyenne des répondants âgés entre 18 et 20 ans est significativement différente des autres catégories étudiées (tableau 12). Pour ce qui est de la taille de l'effet d de Cohen = 0,184, ce qui correspond à un effet de taille moyenne selon les balises de Cohen. De cette façon, nous pouvons suggérer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre l'âge et les scores d'ethnocentrisme négation-défense. En effet, les étudiantes et étudiants âgés de 18 à 20 ans montrent des scores plus élevés d'ethnocentrisme négation-défense que leurs collègues des autres catégories. Il n'existe pas de différence significative de moyennes entre les répondants âgés de 21 à 24 ans, et ceux de 25 ans à 34 ans.

Tableau 13
Ethnorelativisme acceptation / âge

Âge	N	M	Écart -type	Min	Max
18 - 20	74	21,22	5,30	13,00	35,00
21 - 24	129	26,18	5,33	13,00	35,00
25 - 34	50	27,80	5,82	15,00	35,00
Total	253	25,05	5,97	13,00	35,00

Notre analyse de l'échelle d'ethnorelativisme acceptation ($F [250,2] = 27,70, p < 0,001$), test post hoc de Scheffe: $p < 0,001$) montre que la moyenne des répondants âgés de 18 à 20 ans est significativement différente de celle des autres catégories (tableau 13). Pour ce qui est de la taille de l'effet d de Cohen = 0,174, ce qui correspond à un effet de taille moyenne selon les balises de Cohen. Ainsi, nous pouvons suggérer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre l'âge et les scores d'ethnorelativisme acceptation. En effet, nos résultats montrent que les étudiantes et étudiants âgés de 18 à 20 ans montrent des scores plus bas d'ethnorelativisme acceptation que leurs collègues des autres catégories analysées.

Tableau 14
Ethnorelativisme adaptation-intégration / âge

Âge	N	M	Écart -type	Min	Max
18 - 20	75	15,99	5,34	7,00	34,00
21 - 24	131	21,55	6,19	8,00	33,00
25 - 34	50	23,54	7,00	7,00	35,00
Total	256	20,31	6,75	7,00	35,00

Pour ce qui est de l'échelle d'ethnorelativisme adaptation-intégration ($F [253,2] = 28,30, p < 0,0001$, test post hoc de Scheffe: $p < 0,001$), elle nous indique que la moyenne des répondants âgés de 18 à 20 ans est significativement différente de celle des autres catégories (tableau 14) Pour ce qui est de la taille de l'effet d de Cohen = 0,176, ce qui correspond à un effet de taille moyenne selon les balises de Cohen. Nous pouvons donc dire que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre l'âge et les scores d'ethnorelativisme adaptation-intégration. C'est ainsi, que les

étudiantes et étudiants âgés de 18 à 20 ans possèdent un niveau plus bas d'ethnorelativisme adaptation-intégration que leurs collègues des autres catégories étudiées.

Il est important de noter, d'une part, que les résultats présentés révèlent une grande cohérence avec les signifiants théoriques de nos construits. À titre d'exemple, nous constatons que les répondants plus âgés ayant de hautes moyennes dans les échelles d'ethnocentrisme ont également les plus basses moyennes dans les échelles d'ethnorelativisme. D'autre part, les résultats que nous venons de présenter nous permettent de suggérer qu'il existe une relation significative entre l'âge des répondants et le développement de la sensibilité interculturelle dans notre échantillon.

Nous avons poursuivi nos analyses avec la variable catégorielle âge. Notre but était d'identifier s'il existait une relation entre l'âge (variable discrète) et le développement de la perception des conditions de contact interculturel (ensemble de variables continues) chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. Dans ce cas, comme il s'agit d'une variable polychotomique admettant plus de deux valeurs, nous avons utilisé l'analyse de variance à un facteur (ANOVA unidimensionnelle). En effet, la variable âge est divisée en six catégories: de 18 à 20 ans, de 21 à 24 ans, de 25 à 34 ans, de 35 à 44 ans, de 45 à 54 ans et 55 ans et plus. Notre analyse porte seulement sur les trois premières catégories en raison du faible échantillonnage dans les autres.

Tableau 15
Coopération – âge par catégorie

Âge	N	M	Écart -type	Min	Max
18 - 20	74	22,61	7,05	10,00	42,00
21 - 24	130	29,75	7,57	9,00	41,00
25 - 34	49	30,73	9,12	8,00	41,00
Total	253	27,85	8,43	8,00	42,00

L'analyse de variance permet d'identifier une différence significative de moyennes entre les groupes. En premier lieu, nous avons testé l'échelle de coopération interculturelle ($F [250,2] = 24,25, p < 0,0001$, test post hoc de Scheffe: $p < 0,001$) et nous avons observé que la moyenne des répondants âgés de 18 à 20 ans est significativement différente de celle des autres catégories (tableau 15). Pour ce qui est de la taille de l'effet d de Cohen = 0,155, ce qui correspond

à un effet de taille moyenne selon les balises de Cohen. Dès lors, nous sommes en mesure de suggérer, que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre l'âge et les scores de coopération interculturelle. En effet, les étudiantes et étudiants âgés de 18 à 20 ans possèdent des scores plus bas de coopération interculturelle que leurs collègues dans les autres catégories.

Tableau 16
Communication âge par catégorie

Äge	N	M	Écart - type	Min	Max
18 - 20	75,00	19,20	6,57	6,00	28,00
21 - 24	130,00	19,95	5,57	7,00	28,00
25 - 34	48,00	20,98	5,95	8,00	28,00
35 - 44	5,00	23,20	9,09	7,00	28,00
Total	258,00	19,99	6,03	6,00	28,00

En deuxième lieu, nous avons analysé l'échelle de communication interculturelle, où nous avons trouvé qu'il n'existe pas une différence significative de moyennes entre les groupes.

Nous remarquons que les répondants moins âgés montrent des scores plus bas de coopération et de communication interculturelle, ce qui est cohérent avec les significations théoriques des construits subjacents. Au regard des résultats consignés dans les derniers paragraphes, nous sommes en mesure de conclure qu'il existe, dans l'échantillon, une relation significative entre l'âge des répondants et la perception de contact interculturel.

2.1.3 *Relation conjointe entre les variables catégorielles genre et âge et la SI*

En utilisant l'analyse de variance multifactorielle, nous voulions vérifier s'il existait une relation entre le développement de la sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia et les interactions entre les variables genre et âge. Nous avons choisi de ne pas utiliser la catégorie 35 à 44 ans en raison de la taille réduite de l'échantillon (n = 3 pour les femmes et n = 1 pour les hommes).

Tableau 17

Relation conjointe négation-défense / âge-genre

Genre	Âge	N	M	Écart - type
Femme	18 - 20	42	23,93	7,59
	21 - 24	64	17,56	6,67
	25 - 34	23	18,17	11,35
	35 - 44	3	8,67	0,58
	Total	132	19,49	8,50
Homme	18 - 20	31	29,42	5,80
	21 - 24	61	19,67	8,17
	25 - 34	24	14,38	5,11
	35 - 44	1	12,00	
	Total	117	21,10	8,83

Pour ce qui est de l'échelle d'ethnocentrisme négation-défense, nous observons (Tableau 17) que les hommes de 25 à 34 ans possèdent en moyenne le plus bas niveau au regard de cette sous échelle. De plus, les hommes de 18 à 20 ans présentent le plus haut niveau d'ethnocentrisme négation-défense.

Nous observons ensuite que la valeur F de la variable genre n'est pas significative, ce qui nous permet de constater que, dans l'échantillon, il n'existe pas de différence significative entre les catégories du genre et la mesure de l'ethnocentrisme négation-défense et. Par contre, l'analyse de la variable âge nous montre que sa valeur F est significative ($F [3,249] = 25,43, p < 0,001$), ce qui nous indique que, dans l'échantillon, il existe des différences significatives selon l'âge et les scores d'ethnocentrisme négation-défense. En effet, les étudiantes et étudiants âgés de 18 à 20 ans montrent des scores plus élevés d'ethnocentrisme négation-défense que leurs collègues des autres catégories. Il n'existe pas de différence significative de moyennes entre les répondants âgés de 21 à 24 ans et ceux de 25 ans à 34 ans.

Finalement, nous avons examiné la relation entre l'interaction des variables genre * âge et les scores de l'ethnocentrisme négation-défense qui apparaît significatif puisque, dans ce cas, $F [3,249] = 3,62, p < 0,014$. Ainsi, nous pouvons dire que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre l'interaction des variables genre * âge et les scores d'ethnocentrisme négation-défense.

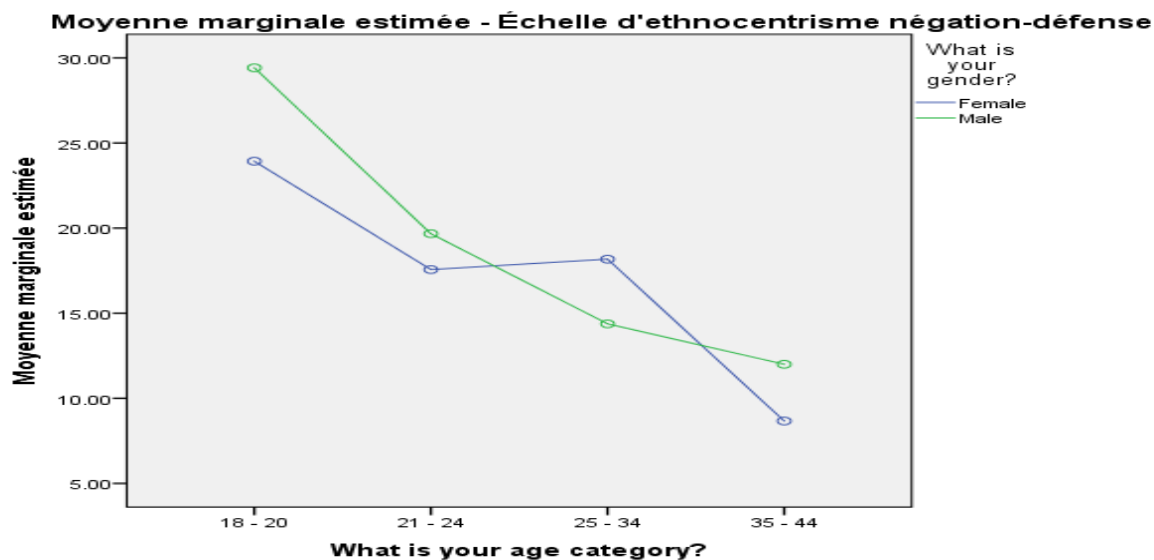


Figure 5 : Moyenne marginale négation-défense – genre - âge

La variation dans les mesures en raison du genre confirme la relation principale de l'âge sur les niveaux d'ethnocentrisme négation-défense. Les croisements entre les lignes des hommes et des femmes confirment aussi l'interaction entre les deux variables. Le graphique (Figure 5) illustre que, de façon générale, les femmes montrent un moindre niveau d'ethnocentrisme négation-défense, tandis que les hommes de 25 à 34 ans manifestent, à cette étape de leur vie, des mesures d'ethnocentrisme négation-défense plus basses.

Afin de confirmer ces observations, nous avons examiné le tableau des contrastes, lequel ne nous démontre pas de signification pour le genre. Toutefois, pour ce qui est de l'âge, le tableau montre des différences significatives en ce qui a trait aux comparaisons des différences entre les quatre niveaux considérés, soit les catégories des 18 à 20 ans, 21 à 24 ans, 25 à 34 ans et 35 à 44 ans. Les comparaisons multiples (test post hoc de Scheffe) indiquent également des différences significatives entre la catégorie des 18 à 20 ans et les autres, ce qui confirme tous les résultats antérieurs. Finalement, nous avons considéré la taille de l'effet ou oméga carré (ω^2) pour les deux effets significatifs (âge et âge * genre) lesquels, selon les balises de Cohen (1988), montrent un effet de taille moyenne ($\omega^2=0,23$) pour l'âge et un effet de petite taille ($\omega^2=0,02$) pour l'âge * genre.

En poursuivant notre analyse, nous nous sommes penchés sur l'échelle d'ethnorelativisme acceptation et nous observons (tableau 18) que les hommes de 25 à 34 ans présentent en moyenne le plus haut niveau en ce qui a trait à cette sous-échelle. De plus, les hommes de 18 à 20 ans affichent le plus bas niveau d'ethnorelativisme acceptation.

Tableau 18
Influence conjointe acceptation / âge-genre

Genre	Âge	N	M	Écart - type
Femme	18 - 20	42	22,79	5,69
	21 - 24	64	26,98	4,90
	25 - 34	23	26,43	6,92
	35 - 44	3	33,67	0,58
	Total	132	25,70	5,90
Homme	18 - 20	31	18,94	3,80
	21 - 24	61	24,92	5,48
	25 - 34	24	29,13	3,72
	35 - 44	1	25,00	
	Total	117	24,20	5,89

Par la suite, nous observons que la valeur F de la variable genre n'est pas significative, ce qui nous permet de suggérer que, dans l'échantillon, la mesure de l'ethnorelativisme acceptation n'est pas liée au genre. Par contre, l'analyse de la variable âge spécifie que sa valeur F est significative ($F [1,249] = 21,79, p < 0,001$), ce qui nous indique que, dans l'échantillon, il existe une différence significative selon les tranches d'âge et les scores d'ethnorelativisme-acceptation. En effet, nos résultats montrent que les étudiantes et étudiants âgés de 18 à 20 ans montrent des scores plus bas d'ethnorelativisme acceptation que leurs collègues des autres catégories analysées.

Finalement, nous avons observé l'effet de l'interaction des variables genre * âge, qui est également significatif. ($F [1,249] = 4,35, p < 0,005$). Ainsi, nous pouvons dire que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre l'interaction des variables genre * âge et les scores d'ethnorelativisme-acceptation. En effet, nous constatons que les femmes présentent des mesures d'ethnorelativisme-acceptation significativement plus hautes que celles de leurs collègues masculins, à l'exception de la catégorie des 25 à 34 ans. La variation dans les mesures en raison du genre confirme la relation principale de l'âge et les niveaux d'ethnorelativisme-acceptation.

Les croisements entre les lignes des hommes et des femmes illustrent aussi l'interaction entre les deux variables.

Le graphique (figure 6) illustre que, en général, les femmes montrent un niveau plus haut d'ethnorelativisme-acceptation, mais que les hommes âgés de 25 à 34 ans manifestent à cette étape de leur vie des mesures d'ethnorelativisme-acceptation significativement plus hautes. Afin de confirmer ces observations, nous avons observé le tableau des contrastes qui, en effet, montre qu'il n'y a pas d'effet pour le genre.

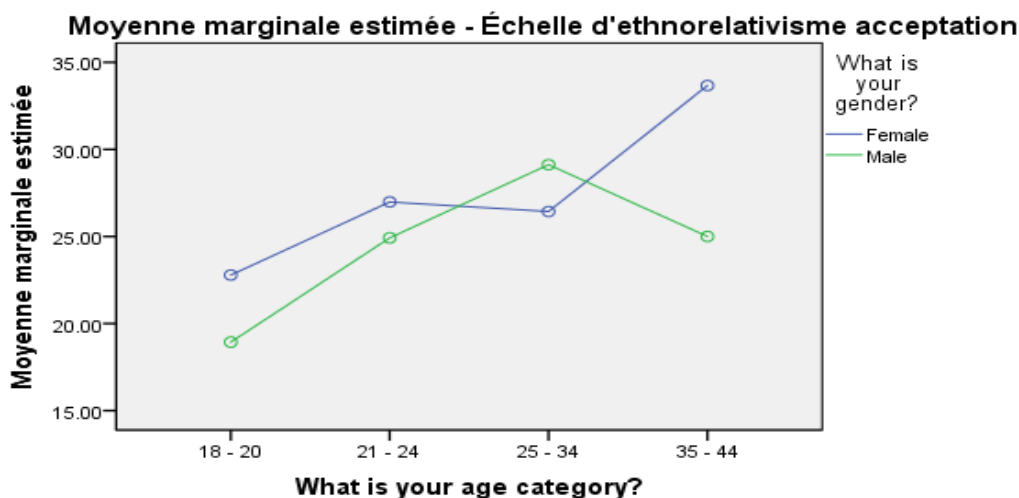


Figure 6 : Moyenne marginale acceptation genre-âge

Pour ce qui est de l'âge, cependant, le tableau présente des différences significatives en ce qui a trait aux comparaisons des différences entre les trois niveaux considérés, soit de 18 à 20 ans, 21 à 24 ans et 25 à 34 ans. Les comparaisons multiples (test post hoc de Scheffe) nous montrent également des différences significatives entre la catégorie des 18 à 20 ans et les autres catégories, ce qui confirme tous les résultats antérieurs. Finalement, nous avons considéré la taille de l'effet ou oméga carré (ω^2) pour les deux effets significatifs (âge et âge * genre) lesquels, selon les balises de Cohen (1988), montrent un effet de taille moyenne ($\omega^2 = 0,20$) pour l'âge et un effet de petite taille ($\omega = 0,03$) pour l'âge * genre

Tableau 19
Influence conjointe adaptation-intégration / âge-genre

Genre	Âge	N	M	Écart - type
Femme	18 - 20	42	17,62	5,65
	21 - 24	64	22,64	5,96
	25 - 34	23	21,87	7,80
	35 - 44	3	30,00	0,00
	Total	132	21,08	6,65
Homme	18 - 20	31	13,65	4,09
	21 - 24	61	19,79	6,05
	25 - 34	24	25,17	5,39
	35 - 44	1	28,00	
	Total	117	19,33	6,74

Pour terminer notre analyse sur la relation combinée entre les variables genre * âge et le développement de la sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia, nous nous sommes penchés sur l'échelle d'ethnorelativisme adaptation-intégration et nous observons (tableau 19) que les hommes âgés de 25 à 34 ans possèdent en moyenne le plus haut niveau au regard de cette sous-échelle. De plus, les hommes de 18 à 20 ans montrent le plus bas niveau d'ethnorelativisme adaptation-intégration.

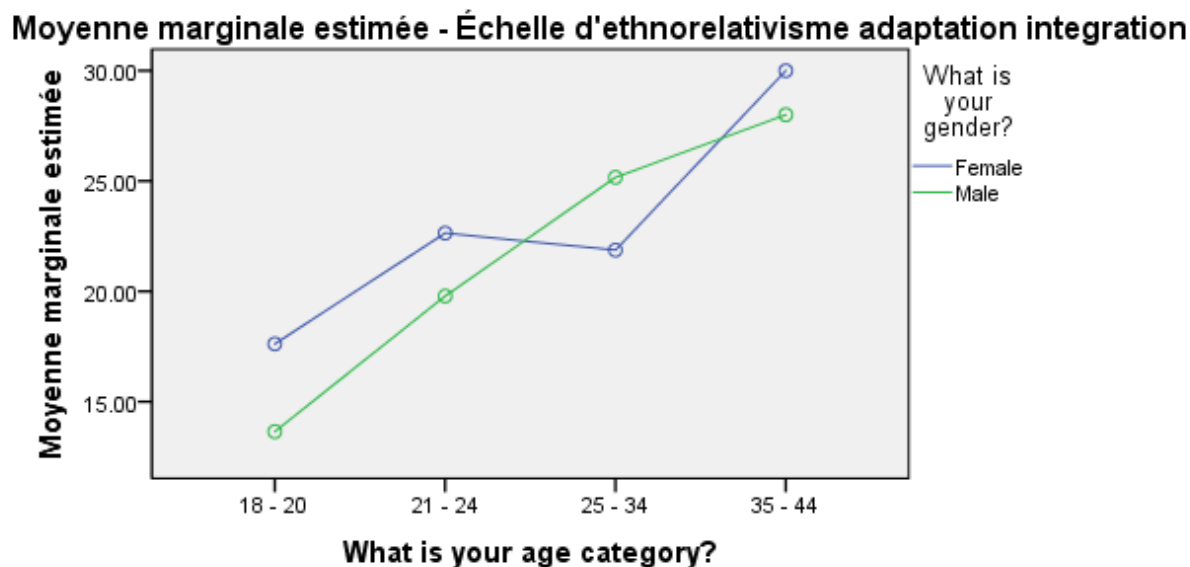


Figure 7 : Moyenne marginale adaptation/intégration genre-âge

Nous observons par la suite que la valeur F de la variable genre n'est pas significative, ce qui nous permet de suggérer que, dans l'échantillon, la mesure de l'ethnorelativisme adaptation/intégration n'est pas liée au genre. Par contre, l'analyse de la variable âge nous montre que sa valeur F est significative ($F [3,249] = 23,03, p < 0,001$). Nous pouvons donc dire que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre l'âge et les scores d'ethnorelativisme adaptation-intégration. Finalement, nous avons examiné l'effet de l'interaction des variables genre * âge, qui est également significative, puisque dans ce cas ($F [1,249] = 4,11, p < 0,007$). De ce fait, nous pouvons mentionner que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre l'interaction des variables genre * âge et les scores d'ethnorelativisme adaptation-intégration. En ce sens, nous constatons que les femmes présentent des mesures d'ethnorelativisme adaptation-intégration significativement plus hautes que celles de leurs collègues masculins, à l'exception de la catégorie des 25 à 34 ans. La variation dans les mesures en raison du genre confirme la relation principale entre l'âge et les niveaux d'ethnorelativisme-acceptation. Les croisements entre les lignes des hommes et des femmes montrent aussi l'interaction entre les deux variables. Le graphique (figure 7) illustre que, en général, les femmes montrent un niveau plus haut d'ethnorelativisme adaptation-intégration, mais que les hommes âgés de 25 à 34 ans manifestent à cette étape de leur vie des mesures d'ethnorelativisme adaptation-intégration significativement plus hautes.

Afin de confirmer ces observations, nous avons examiné le tableau des contrastes qui, en effet, montre qu'il n'y a pas de signification pour le genre. Pour ce qui est de l'âge, par contre, le tableau présente des différences significatives pour les comparaisons des différences entre les trois niveaux considérés, soit de 18 à 20 ans, 21 à 24 ans et 25 à 34 ans. Les comparaisons multiples (test post hoc de Scheffe) nous spécifient également des différences significatives entre la catégorie 18 à 20 ans et les autres catégories, ce qui confirme tous les résultats antérieurs. Finalement, nous avons considéré la taille de l'effet ou oméga carré (ω^2) pour les deux effets significatifs (âge et âge * genre) lesquels, selon les balises de Cohen (1988), montrent un effet de taille moyenne ($\omega^2 = 0,21$) pour l'âge et un effet de petite taille ($\omega^2 = 0,03$) pour l'âge * genre.

Les résultats présentés dans les paragraphes précédents nous permettent de suggérer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre le développement de la sensibilité

interculturelle chez l'échantillon d'étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia et les interactions entre les variables genre et âge.

Dans un autre ordre d'idées, la relation combinée entre les variables âge * genre et le développement de la sensibilité interculturelle est cohérente avec les significations théoriques de nos construits. D'une manière générale, les sous échelles ethnocentrisme négation-défense et ethnocentrisme minimisation comportent une connotation négative dans le développement de la sensibilité interculturelle. Contrairement à ce qui précède, les sous-échelles d'ethnorelativisme acceptation et d'ethnorelativisme adaptation-intégration comportent une connotation positive au développement de compétences interculturelles. Nos résultats illustrent, tant de manière théorique que graphique, ces contrastes. Nous observons, par exemple, que les valeurs d'ethnocentrisme négation-défense subissent une tendance à diminuer avec l'âge, mais en revanche, les valeurs d'ethnorelativisme adaptation ont tendance à augmenter avec l'âge.

Nous avons de nouveau utilisé l'analyse de variance factorielle dans le but de répondre à la question: est-ce qu'il existe une relation significative entre la perception des conditions de contact interculturel chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia et les interactions entre les variables genre et âge? Afin de répondre à cette question, nous avons utilisé les deux échelles reliées aux conditions de contact interculturel, soit la coopération interculturelle et la séparation interculturelle.

Pour commencer notre analyse sur la relation combinée entre les variables genre * âge et la perception des conditions de contact interculturel chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia, nous nous sommes penchés sur l'échelle de coopération interculturelle et nous observons (Tableau 20) que les hommes de 25 à 34 ans possèdent en moyenne le plus haut niveau quant à la coopération interculturelle. De plus, les hommes de 18 à 20 ans présentent le plus bas niveau de coopération interculturelle.

Tableau 20
Relation conjointe coopération âge - genre

Genre	Âge	N	M	Écart - type
Femme	18 - 20	42	24,31	7,54
	21 - 24	64	30,55	6,88
	25 - 34	23	29,70	10,91
	35 - 44	3	40,00	1,00
	Total	132	28,63	8,46
Homme	18 - 20	31	20,23	5,77
	21 - 24	61	28,15	7,91
	25 - 34	24	32,33	5,51
	35 - 44	1	30,00	
	Total	117	26,92	8,12

Par la suite, nous observons que la valeur F de la variable genre n'est pas significative, ce qui nous indique que dans l'échantillon, il n'existe pas de relation significative entre la mesure de la coopération interculturelle et le genre. Par contre, l'analyse de la variable âge montre que sa valeur F est significative ($F [249,1] = 18,73, p < 0,001$), ce qui nous indique que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre l'âge et les scores de coopération interculturelle. Finalement, nous avons examiné l'effet de l'interaction des variables genre * âge qui s'avère être non significatif. Cela nous permet d'affirmer que, dans l'échantillon, il n'existe pas de relation significative entre la mesure de coopération interculturelle et l'interaction des variables genre*âge.

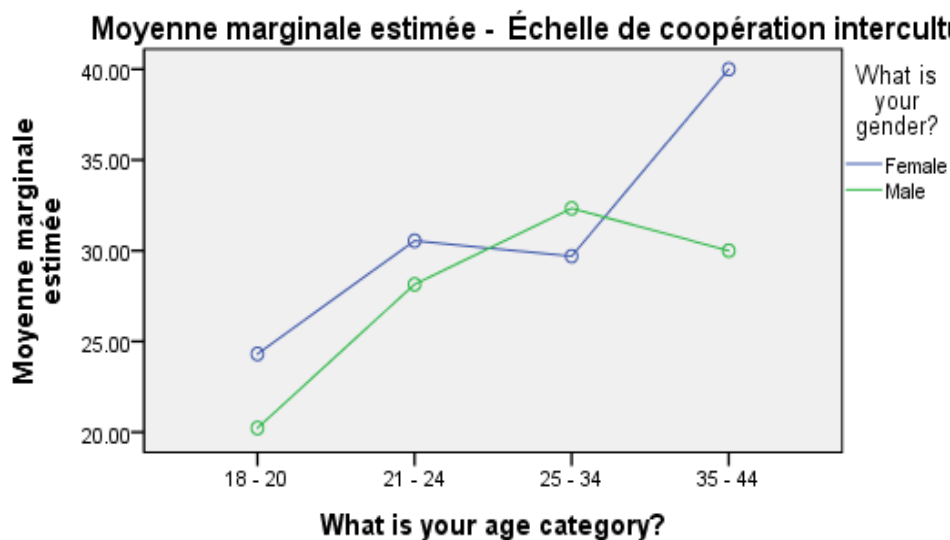


Figure 8 : Moyenne marginale coopération genre-âge

Même si nous observons, dans le graphique (figure 8) que les femmes présentent des scores plus élevés que ceux des hommes en ce qui a trait à la mesure de la coopération interculturelle, à l'exception de la catégorie des 25 à 34 ans, les différences par rapport à la variable genre ne sont pas significatives. Nous avons tout de même choisi de présenter le graphique pour illustrer clairement les différences, mais aussi les similarités avec les autres variables traitées dans ces paragraphes. Nous remarquons que les croisements entre les lignes des hommes et des femmes illustrent l'interaction entre les deux variables. D'autre part, le tableau des contrastes nous montre qu'il n'y a pas de différence significative pour le genre. Toutefois, pour ce qui est de l'âge, le tableau présente des différences significatives quant aux comparaisons des différences entre les trois niveaux considérés, soit de 18 à 20 ans, 21 à 24 ans et 25 à 34 ans. Les comparaisons multiples (test post hoc de Scheffe) indiquent également des différences significatives entre la catégorie 18 à 20 ans et les autres catégories, ce qui confirme tous les résultats antérieurs. Finalement, nous avons considéré la taille de l'effet ou oméga carré (ω^2) pour l'effet significatif (âge) lequel, selon les balises de Cohen (1988), montrent un effet de taille moyenne ($\omega^2= 0,18$) pour l'âge.

Tableau 21
Relation conjointe communication âge-genre

Genre	Âge	N	M	Écart - type
Femme	18 - 20	42	17,50	5,98
	21 - 24	64	21,63	5,19
	25 - 34	23	20,78	7,58
	35 - 44	3	27,67	0,58
	Total	132	20,30	6,20
Homme	18 - 20	31	14,23	4,35
	21 - 24	61	19,84	5,75
	25 - 34	24	22,71	3,63
	35 - 44	1	28,00	
	Total	117	19,01	5,88

Finalement, nous avons utilisé l'analyse de variance factorielle, cette fois avec l'échelle de communication interculturelle, et nous observons (Tableau 21) que les hommes âgés de 21 à 24 ans présentent les scores les plus élevés. De plus, les hommes de 18 à 20 ans possèdent le plus bas niveau de communication interculturelle.

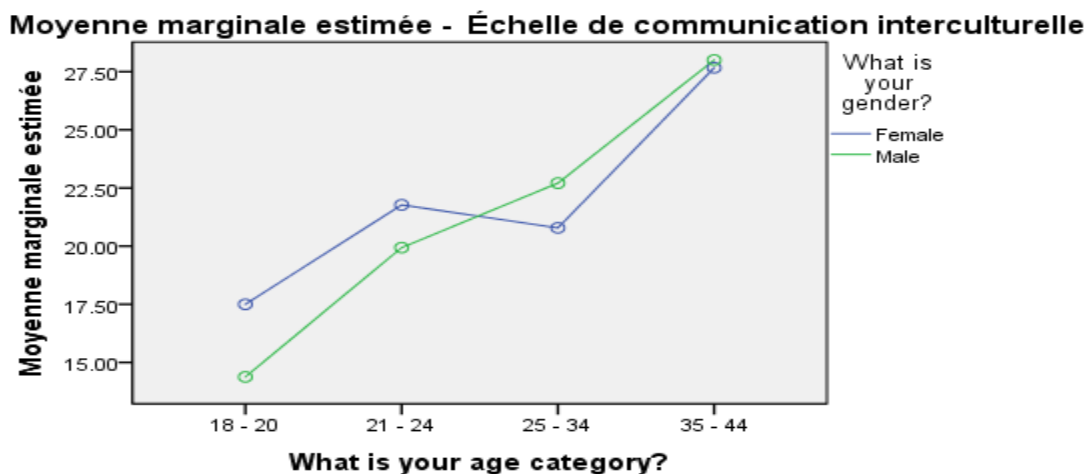


Figure 9 : Moyenne marginale communication genre-âge

Nous observons, par la suite, que la valeur F de la variable genre n'est pas significative, ce qui nous indique que dans l'échantillon, il n'existe pas de relation significative entre la mesure de la communication interculturelle et le genre. Par contre, l'analyse de la variable âge nous montre

que sa valeur F est significative ($F [1,249] = 18,73, p < 0,001$), ce qui montre que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre l'âge et les scores de la communication interculturelle. Finalement, nous avons examiné l'effet de l'interaction des variables genre * âge qui s'avère non significatif. Cela nous permet d'affirmer que dans l'échantillon, il n'existe pas de relation significative entre la mesure de communication interculturelle et l'interaction des variables genre*âge.

Nous remarquons que les croisements entre les lignes des hommes et des femmes (figure 9) illustrent l'interaction entre les deux variables. Par ailleurs, le tableau des contrastes nous montre qu'il n'y a pas de signification pour le genre. Toutefois, pour ce qui est de l'âge, le tableau indique des différences significatives en ce qui concerne les comparaisons des différences entre les trois niveaux considérés, soit de 18 à 20 ans, 21 à 24 ans et 25 à 34 ans. Les comparaisons multiples (test post hoc de Scheffé) montrent aussi des différences significatives entre la catégorie des 18 à 20 ans et les autres catégories, ce qui confirme tous les résultats antérieurs. Finalement, nous avons considéré la taille de l'effet ou oméga carré (ω^2) pour l'effet significatif (âge) lequel, selon les balises de Cohen (1988), montre un effet de taille moyenne ($\omega^2 = 0,16$) pour l'âge.

Il est important de noter que, d'une part, les résultats présentés révèlent une grande cohérence avec les signifiants théoriques de nos construits. À titre d'exemple, nous constatons que les répondants plus âgés ayant de hautes moyennes dans l'échelle de coopération ont également les plus hautes moyennes dans l'échelle de communication. D'autre part, les résultats que nous venons de présenter nous permettent de suggérer qu'il n'existe pas de relation significative entre la perception des conditions de contact interculturel chez l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia et les interactions entre les variables genre et âge.

2.2 Synthèse des résultats liés au premier objectif

Nos résultats suggèrent que le sexe des répondants n'est pas lié au développement des attitudes ethnocentristes négation-défense chez l'échantillon étudié. Par contre, le sexe des répondants est un facteur lié significativement au développement d'attitudes ethnorelativistes acceptation et ethnorelativistes adaptation-intégration.

Pour ce qui est de l'âge des répondants, notre analyse spécifie que les plus jeunes exhibent des attitudes ethnocentristes négation-défense plus prononcées que leurs collègues plus âgés. Nous avons déterminé qu'il existe une relation conjointe significative entre les variables genre et âge et le développement de la sensibilité interculturelle dans notre échantillon. Dès lors, nos analyses démontrent que la relation du genre et la mesure d'ethnocentrisme négation-défense est significativement liée à l'âge.

2.3 Décrire la relation entre des stages à l'étranger, la SI et les conditions de contact

Dans le but de déterminer la relation entre des variables catégorielles dichotomiques et les trois échelles de mesure qualifiant le développement de la sensibilité interculturelle, des tests-t de Student pour échantillons indépendants ont été effectués en vue de comparer les différences de moyenne entre les groupes. Par la suite, des tests ANOVA seront utilisés pour le cas des variables polychotomiques. Nous examinons ci-après les résultats.

2.3.1 Relation entre la participation aux stages à l'étranger et la SI

Nous avons utilisé des tests t avec la variable catégorielle *stagetranger* (stages suivis à l'étranger) dans le but de répondre à la question: est-ce qu'il existe une relation significative entre la réalisation ou non des stages à l'étranger (variable discrète) et le développement de la sensibilité interculturelle dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia?

En premier lieu, nous avons utilisé le test d'égalité des variances de Levene qui s'avère significatif ($F = 61,21, p < 0,0001$), et nous avons constaté, en nous basant sur la ligne inférieure⁹ du test t (variances inégales), qu'il existe une différence significative entre les mesures d'ethnocentrisme négation-défense (tableau 22) des répondants qui ont effectué des stages à l'étranger et ceux qui n'en ont pas fait ($t [253] = -16,72, p < 0,0001$). Finalement, nous avons considéré la taille de l'effet ou d de Cohen lequel, selon les balises de Cohen (1988), montre un effet de grande taille ($d = 1,37$). De cette manière, nous pouvons affirmer que dans l'échantillon,

⁹ Nous avons vérifié en utilisant le test de Welch (test robuste d'égalité des moyennes) que les résultats, dans tous les cas, sont identiques à ceux de la sortie de la ligne inférieure du test t, et nous les avons pris en tant que mesure confirmatoire.

il existe une relation significative entre la participation aux stages à l'étranger et les scores d'ethnocentrisme négation-défense. En effet, nous voyons que les personnes ayant réalisé des stages à l'étranger démontrent des scores plus bas d'ethnocentrisme négation-défense.

Tableau 22
Descriptives participation aux stages

Échelle		N	M	Écart - type	Min	Max
Échelle d'ethnocentrisme negation-defense	Oui	75	11,76	3,68	7,00	23,00
	No	180	23,53	7,64	10,00	39,00
	Total	255	20,07	8,60	7,00	39,00
Échelle d'ethnorelativisme- acceptation	Oui	74	30,84	2,56	24,00	35,00
	No	178	22,74	5,28	13,00	35,00
	Total	252	25,12	5,93	13,00	35,00
Échelle d'ethnorelativisme adaptation-integration	Oui	75	26,72	4,29	13,00	35,00
	No	180	17,80	5,72	7,00	34,00
	Total	255	20,42	6,71	7,00	35,00
Échelle de coopération interculturelle	Oui	73	35,99	4,26	25,00	41,00
	No	179	24,74	7,28	9,00	42,00
	Total	252	28,00	8,30	9,00	42,00
Échelle de communication interculturelle	Oui	75	25,36	2,60	14,00	28,00
	No	180	17,56	5,55	6,00	28,00
	Total	255	19,85	6,03	6,00	28,00

Par la suite, pour notre analyse de la variable échelle d'ethnorelativisme acceptation; nous avons utilisé le test d'égalité des variances de Levene qui s'avère significatif ($F = 61,20$, $p < 0,0001$), et nous avons établi, en utilisant la ligne inférieure (variances inégales) du test t qu'il existe une différence significative ($t [253] = 16,42$, $p < 0,0001$) entre les mesures d'ethnorelativisme acceptation (tableau 22) des étudiantes et étudiants ayant réalisé des stages à l'étranger en comparaison avec celles et ceux qui n'en ont pas fait. Finalement, nous avons considéré la taille de l'effet ou d de Cohen, lequel, selon les balises de Cohen (1988), montre un effet de grande taille ($d = 1,36$). Cela nous permet d'affirmer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la participation aux stages à l'étranger et les scores d'ethnorelativisme-acceptation. C'est ainsi que les étudiantes et étudiants qui ont réalisé des stages à l'étranger présentent des scores plus élevés d'ethnorelativisme acceptation.

De même, pour notre analyse de la variable échelle d'ethnorelativisme adaptation-intégration; nous avons utilisé le test d'égalité des variances de Levene qui s'avère non-significatif

($F = 13,15, p < 0,0001$), et nous avons établi, en utilisant la ligne inférieure (variances inégales) du test t qu'il existe une différence significative ($t [253] = 13,82, p < 0,0001$) entre les mesures des moyennes (tableau 22) d'ethnorelativisme adaptation-intégration des étudiantes et étudiants ayant réalisé des stages à l'étranger en comparaison avec celles et ceux qui n'ont pas participé aux stages. Finalement, nous avons considéré la taille de l'effet ou d de Cohen lequel, selon les balises de Cohen (1988), montre un effet de grande taille ($d = 1,33$). Cela nous permet d'affirmer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la participation aux stages à l'étranger et les scores d'ethnorelativisme adaptation-intégration. En effet, les étudiantes et étudiants qui ont réalisé des stages à l'étranger présentent des scores plus élevés d'ethnorelativisme adaptation-intégration que leurs collègues n'ayant pas fait ces stages.

Au regard de ces résultats, nous pouvons spécifier que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la participation aux stages à l'étranger des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia et le développement de la sensibilité interculturelle. Nous avons observé que, d'une part, cette participation est liée à une augmentation des scores d'ethnocentrisme et d'autre part, à une diminution de ceux d'ethnorelativisme, ce qui donne une réponse affirmative à notre question initiale. Il est important de remarquer que les répondants qui démontrent des scores élevés dans les échelles d'ethnocentrisme présentent en même temps des scores plus bas dans les échelles d'ethnorelativisme et ces conclusions sont tout à fait cohérentes avec les significations théoriques des construits.

2.3.2 Relation entre la participation aux stages à l'étranger et les conditions de contact

Nous avons continué à utiliser des tests t avec la variable catégorielle *stagetranger* (stages suivis à l'étranger) dans le but de répondre à la question: est-ce qu'il existe une relation significative entre la réalisation ou non des stages à l'étranger (variable discrète) et la perception des conditions de contact interculturel dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia?

Pour notre analyse de la variable échelle de coopération interculturelle (tableau 22) ; nous avons utilisé le test d'égalité des variances de Levene qui s'avère significatif ($F = 28,96, p < 0,0001$) et nous devons lire la ligne inférieure du test t (variances inégales), ($t [250] = 12,28, p < 0,0001$). Taille de l'effet d de Cohen = 1.34, ce qui correspond à un effet de grande taille selon

les balises de Cohen. Pour ce qui est de l'échelle de communication interculturelle, le test d'égalité des variances de Levene s'avère non-significatif ($F = 0,05, p < 0,067$); et nous devons lire la ligne supérieure du test t (variances égales); ($t [254] = 3,38, p < 0,0001$). Finalement, nous avons considéré la taille de l'effet ou d de Cohen lequel, selon les balises de Cohen (1988), montre un effet de taille moyenne d de Cohen = 0,62.

Nous pouvons donc en déduire que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la participation aux stages à l'étranger et les scores de communication interculturelle. En effet, les répondants qui ont suivi des stages à l'étranger démontrent des scores plus hauts de communication interculturelle.

Les résultats des paragraphes précédents nous permettent d'affirmer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la participation aux stages à l'étranger et la perception des conditions de contact interculturel. Il appert que la participation aux stages à l'étranger est liée à une augmentation significative des scores de coopération et de communication interculturelle, ce qui répond à notre question.

Nous croyons qu'il est pertinent de signaler que les répondants qui montrent un haut niveau de coopération interculturelle présentent également un haut niveau de communication interculturelle. Les remarques antérieures sont tout à fait cohérentes avec les significations théoriques des construits. Il en est de même pour les construits appartenant à la sensibilité interculturelle où nous avons trouvé que les personnes ayant obtenu des scores plus hauts d'ethnocentrisme manifestent également des scores plus bas de communication interculturelle.

2.3.3. Relation entre des contenus interculturels dans les stages à l'étranger et la SI

Nous avons continué à utiliser des tests t avec la variable catégorielle Internculturel (enjeux interculturels dans les stages) dans le but de répondre à la question: est-ce qu'il existe une relation significative entre l'inclusion ou non des thèmes interculturels dans les stages à l'étranger (variable discrète) et le développement de la sensibilité interculturelle dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia?

Tout d'abord, nous avons constaté, pour notre analyse de la variable échelle d'ethnocentrisme négation-défense que le test de Levene s'avère significatif ($F = 14,74, p <$

0,0001), et en utilisant la ligne inférieure (variances inégales) du test t nous voyons une différence significative ($t [74] = -5,66, p < 0,0001$) entre les mesures d'ethnocentrisme négation-défense (Tableau 23) de la part des répondants qui ont réalisé des stages à l'étranger en regard des enjeux interculturels comparativement à ceux et celles qui n'ont pas eu à traiter ces enjeux lors de leurs stages. Pour terminer, nous avons considéré la taille de l'effet ou d de Cohen lequel, selon les balises de Cohen (1988), montre un effet de taille moyenne d de Cohen = 0.44. De cette façon, nous pouvons suggérer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre l'inclusion ou non des thèmes interculturels dans les stages à l'étranger et les scores d'ethnocentrisme négation-défense. Nous constatons que les participants aux stages comportant un contenu interculturel dans les affaires démontrent des scores significativement plus bas d'ethnocentrisme négation-défense.

Tableau 23
Descriptives enjeux interculturelles dans les stages

Échelle		N	M	Écart - type	Min	Max
Échelle d'ethnocentrisme négation-défense	Oui	31	9,48	2,14	7,00	18,00
	No	45	13,29	3,70	7,00	23,00
	Total	76	11,74	3,66	7,00	23,00
Échelle d'ethnorelativisme-acceptation	Oui	31	32,16	1,49	28,00	34,00
	No	44	29,93	2,75	24,00	35,00
	Total	75	30,85	2,55	24,00	35,00
Échelle d'ethnorelativisme adaptation-integration	Oui	31	27,87	4,95	13,00	33,00
	No	45	25,67	3,91	15,00	35,00
	Total	76	26,57	4,47	13,00	35,00
Échelle de coopération interculturelle	Oui	30	37,10	4,06	26,00	41,00
	No	44	35,34	4,31	25,00	41,00
	Total	74	36,05	4,27	25,00	41,00
Échelle de communication interculturelle	Oui	31	26,29	1,53	21,00	28,00
	No	45	24,78	3,00	14,00	28,00
	Total	76	25,39	2,60	14,00	28,00

En poursuivant notre analyse, nous avons établi, pour notre analyse de la variable échelle d'ethnorelativisme-acceptation que le test de Levene s'avère significatif ($F = 17,68, p < 0,0001$) et nous devons lire la ligne inférieure (variances inégales) du test t, où nous observons qu'il existe une différence significative ($t [73] = 4,52, p < 0,0001$) entre les mesures des moyennes d'ethnorelativisme-acceptation (Tableau 23) des étudiantes et étudiants ayant réalisé des stages à

l'étranger comportant des enjeux interculturels. Pour ce qui est de la taille de l'effet d de Cohen, $d = 0,38$, ce qui correspond à un effet de taille moyenne selon les balises de Cohen. Ainsi, nous pouvons suggérer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre l'inclusion ou non des thèmes interculturels dans les stages à l'étranger et les scores d'ethnorelativisme-acceptation. En effet, nos résultats montrent que les étudiantes et étudiants qui ont suivi des stages à l'étranger qui présentaient des enjeux interculturels montrent des scores significativement plus élevés d'ethnorelativisme acceptation que leurs collègues.

Notre prochaine analyse illustre, pour l'échelle d'ethnorelativisme adaptation-intégration, que le test de Levene est non-significatif ($F = 2,14, p = 0,148$), et nous utilisons la ligne supérieure (variances égales) du test t , laquelle nous montre qu'il existe une différence significative ($t [74] = 2,16, p < 0,0001$) entre les mesures d'ethnorelativisme adaptation-intégration (Tableau 23) des étudiantes et étudiants ayant suivi des stages à l'étranger qui portent sur des enjeux interculturels. De cette façon, nous pouvons suggérer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre l'inclusion ou non des thèmes interculturels dans les stages à l'étranger et les scores d'ethnorelativisme adaptation-intégration. Pour ce qui est de la taille de l'effet d de Cohen $d = 0,33$, ce qui correspond à un effet de taille moyenne selon les balises de Cohen. En effet, nos résultats montrent que les étudiantes et étudiants qui ont suivi des stages à l'étranger qui présentaient des enjeux interculturels montrent des scores significativement plus élevés d'ethnorelativisme adaptation-intégration que leurs collègues.

Les résultats antérieurs nous permettent de constater que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre l'inclusion ou non des thèmes interculturels dans les stages à l'étranger et le développement de la sensibilité interculturelle. Effectivement, nous observons que cette participation est liée de manière significative à une modification favorable des scores aux échelles d'ethnocentrisme et d'ethnorelativisme. En effet, les statistiques nous indiquent une augmentation d'ethnorelativisme et une diminution d'ethnocentrisme, ce qui est cohérent avec les significations théoriques des construits.

2.3.4 Relation entre des contenus interculturels dans les stages à l'étranger et la perception de conditions de contact

Nous avons également utilisé le test t afin d'établir la relation entre les enjeux interculturels dans les stages à l'étranger et la perception des conditions de contact interculturel chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. Dans cette perspective, les échelles de coopération et de communication interculturelle ont été analysées. Nous avons poursuivi notre analyse à l'aide des tests t en utilisant la variable catégorielle Interculturel (enjeux interculturels dans les stages). Il s'agit d'une variable dichotomique ayant deux valeurs (*yes, no*). Nous voulons constater si l'inclusion ou non des enjeux interculturels dans les stages à l'étranger (variable discrète) est liée à la perception des conditions de contact interculturel chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia.

Tout d'abord, nous avons constaté qu'il n'existe pas de différence significative entre les mesures de coopération interculturelle (tableau 23) des répondantes et des répondants qui ont réalisé des stages à l'étranger comportant des enjeux interculturels en comparaison de ceux qui n'ont pas traité ces enjeux dans leurs stages. De cette manière, nous pouvons affirmer que dans l'échantillon, les étudiantes et étudiants ne montrent pas de scores significativement différents de coopération interculturelle. Par ailleurs, pour notre analyse de la variable échelle de communication interculturelle; nous avons utilisé le test d'égalité des variances de Levene qui s'avère significatif ($F = 9,63, p < 0,003$), et en utilisant la ligne inférieure (variances inégales) du test t de nous avons constaté qu'il existe une différence significative entre les mesures de communication interculturelle (tableau 23) des étudiantes et étudiants pour lesquels les stages à l'étranger comportaient des enjeux interculturels ($t [72] = 2,881 p < 0,005$). Pour ce qui est de la taille de l'effet d de Cohen, $d = 0,25$, ce qui correspond à un effet de taille moyenne selon les balises de Cohen.

Ces informations nous permettent d'affirmer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre l'inclusion ou non des thèmes interculturels dans les stages à l'étranger et la perception des conditions de contact interculturel, et ce, de manière partielle. En effet, nous observons que cette participation contribue à modifier positivement le score de communication interculturelle. Les statistiques montrent une augmentation des scores ayant trait à la

communication interculturelle lors de la participation des répondantes et des répondants aux stages à l'étranger ayant des enjeux interculturels dans les affaires.

2.3.5 Relation entre la durée des stages à l'étranger et la SI

Comme il s'agit d'une variable polychotomique admettant plus de deux valeurs, nous avons utilisé l'analyse de variance à un facteur (ANOVA unidimensionnelle). En effet, la variable discrète interdurat est divisée en trois catégories: 4 mois ou moins, 5 à 8 mois et 9 à 12 mois. Nous nous sommes demandé s'il existait une relation entre la durée des stages à l'étranger (variable discrète) et le développement de la sensibilité interculturelle dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. Nous avons choisi de ne pas utiliser la durée du stage de 9 à 12 mois à cause du faible échantillon (n=4).

En réponse à cette question, l'analyse de variance nous a permis d'identifier une différence significative de moyennes entre les groupes. C'est ainsi que dans le cas de l'échelle d'ethnocentrisme négation-défense ($F [73,2] = 7,47, p < 0,001$), test post hoc de Scheffe: $p < 0,006$), la moyenne des répondants qui ont suivi des stages de 4 mois ou moins est significativement différente à ceux entre 5 et 8 mois (tableau 24). De cette façon, nous pouvons suggérer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la durée des stages à l'étranger et les scores d'ethnocentrisme négation-défense. Ainsi, dans l'échantillon, les étudiantes et étudiants qui ont effectué des stages plus courts présentent des scores significativement plus hauts d'ethnocentrisme négation-défense que leurs collègues des autres catégories étudiées.

Tableau 24
Négation-défense / durée du stage

Durée du stage	N	M	Écart - type	Min	Max
Quatre mois ou moins	48	12,85	3,80	7,00	23,00
De 5 à 8 mois	24	10,04	2,60	7,00	18,00
De 9 à 12 mois	4	8,50	0,58	8,00	9,00
Total	76	11,74	3,66	7,00	23,00

Il n'existe pas de différence significative de moyenne entre les répondants qui ont réalisé des stages à l'étranger d'une durée de 9 à 12 mois et ceux qui ont fait des stages d'une durée de 5 à 8 mois. De plus, dans les échelles d'ethnorelativisme acceptation et d'ethnorelativisme

adaptation-intégration, nous n'avons pas non plus trouvé de différences significatives de moyennes.

Ces résultats nous permettent de constater que dans l'échantillon, il existe une relation significative, mais partielle entre la durée des stages à l'étranger et le développement de la sensibilité interculturelle, en contribuant seulement à diminuer les scores d'ethnocentrisme.

2.3.6 Relation entre la durée des stages à l'étranger et la perception des conditions de contact

Nous avons poursuivi notre exploration à l'aide de l'analyse de variance univariée afin d'établir s'il existait une relation entre la durée des stages à l'étranger et la perception des conditions de contact interculturel. Nous avons de nouveau utilisé la variable discrète interdurat décrite dans les paragraphes précédents.

En premier lieu, nous avons examiné la variable échelle de coopération interculturelle, et nous avons remarqué qu'il n'existe pas de différence significative de moyennes entre les groupes qui ont suivi des stages de 4 mois ou moins et ceux ayant suivi des stages plus de plus longue durée, soit entre 5 et 8 mois ou entre 9 et 12 mois.

Tableau 25
Communication interculturelle – durée du stage

Durée du stage	N	M	Écart - type	Min	Max
Quatre mois ou moins	48	24,71	2,90	14,00	28,00
De 5 à 8 mois	24	26,50	1,44	22,00	28,00
De 9 à 12 mois	4	27,00	0,82	26,00	28,00
Total	76	25,39	2,60	14,00	28,00

En deuxième lieu, nous avons vérifié la variable échelle de communication interculturelle et nous avons constaté qu'il existe une différence significative des moyennes ($F [73,2] = 5,09, p < 0,008$), test de Scheffe: $p < 0,019$) entre le groupe de répondantes et des répondants ayant effectué des stages à l'étranger de 4 mois ou moins et ceux dont la durée était de 5 à 8 mois (tableau 25). Ainsi, ceux qui ont fait des stages plus courts, 4 mois ou moins, montrent des scores significativement plus bas de communication interculturelle que leurs collègues qui ont réalisé des stages à l'étranger d'une durée plus longue, soit de 5 à 8 mois. Dès lors, nous pouvons affirmer

que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la durée des stages à l'étranger et la perception des conditions de contact interculturel, en contribuant à augmenter les scores de communication interculturelle des participants.

Tableau 26
Taille de l'effet durée du stage

	ω^2	Magnitude de l'effet
Échelle d'ethnocentrisme negation-defense	0,146	Modéré
Échelle d'ethnorelativisme- acceptation	0,061	Faible
Échelle d'ethnorelativisme adaptation-integration	0,065	Faible
Échelle de coopération interculturelle	0,053	Faible
Échelle de communication interculturelle	0,097	Faible

Pour ce qui est de la taille de l'effet, le tableau 26 montre les résultats des tests et la magnitude de l'effet oméga carré dans les échelles individuelles.

2.4 Synthèse des résultats du deuxième objectif

En ce qui concerne la participation aux stages à l'étranger, nos résultats nous permettent de conclure que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la participation aux stages à l'étranger et le développement de la sensibilité interculturelle de nos répondants. En effet, les répondantes et répondants qui ont participé aux stages à l'étranger montrent des scores significativement plus élevés dans les échelles mesurant l'ethnorelativisme, et des scores plus bas d'ethnocentrisme.

Pour ce qui est du contenu des stages à l'étranger, nous avons observé que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre le fait que les stages à l'étranger traitent des enjeux interculturels dans les affaires et le développement de la sensibilité interculturelle. En effet, les répondants qui ont participé aux stages à l'étranger comportant des enjeux interculturels dans les affaires démontrent des scores plus élevés d'ethnorelativisme et plus bas d'ethnocentrisme. D'ailleurs, nos résultats indiquent que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la durée des stages à l'étranger et le développement de la sensibilité interculturelle, et ce, au moins dans une des échelles considérées. C'est ainsi que les répondants qui ont suivi des stages sur une

période de 5 à 8 mois montrent des scores plus bas d'ethnocentrisme négation-défense que leurs collègues dans les autres catégories étudiées.

Dans un autre ordre d'idées, nos résultats montrent que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la participation aux stages à l'étranger et la perception des conditions de contact interculturel en contribuant à modifier les scores de communication interculturelle de nos répondants. Effectivement, les répondants qui ont participé aux stages à l'étranger montrent des scores plus élevés de communication interculturelle. D'ailleurs, nos résultats montrent que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la durée des stages à l'étranger et la perception des conditions de contact interculturel. D'ailleurs, nous avons trouvé que les répondants qui ont suivi des stages à l'étranger d'une durée de 4 mois ou moins obtiennent des scores significativement moins élevés de communication interculturelle par rapport à ceux qui ont suivi des stages entre 5 à 8 mois. D'autre part, nos résultats montrent que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la présence ou non des aspects interculturels dans les affaires dans les stages à l'étranger et la perception des conditions de contact interculturel. En effet, nous avons trouvé des différences significatives de moyennes dans l'échelle de communication interculturelle. Ainsi, les répondants ayant participé aux stages traitant des enjeux interculturels dans les affaires montrent des scores plus hauts de communication interculturelle.

2.5 Décrire la relation entre des options de carrière et la SI

Dans le but d'atteindre cet objectif, nous avons examiné les choix de carrière tels que les cours suivis dans le programme, les concentrations, l'année dans le programme et les cours de langues étrangères suivis.

2.5.1 Relation entre l'année dans le programme et la SI

Nous avons débuté avec l'exploration de l'influence de la situation des répondants par rapport à l'année vécue au sein du programme. Comme il s'agit d'une variable polychotomique admettant plus de deux valeurs, nous avons utilisé l'analyse de variance à un facteur (ANOVA unidimensionnelle). En effet, la variable discrète annéeprogra est divisée en quatre catégories: première année, deuxième année, troisième année et quatrième année. Nous nous sommes posé la question à savoir s'il existait une relation significative entre la situation des étudiantes et étudiants

en administration des affaires à l'Université Concordia, comparativement à l'année dans le programme (variable discrète) et le développement de la sensibilité interculturelle dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia.

Tableau 27
Négation-défense / année dans le programme

Année	N	M	Écart - type	Min	Max
Première	57	27,96	6,68	13,00	38,00
Deuxième	81	22,60	7,90	9,00	39,00
Troisième	77	14,10	5,23	7,00	31,00
Quatrième	40	15,00	5,52	7,00	27,00
Total	255	20,04	8,56	7,00	39,00

L'analyse de variance permet d'identifier une différence significative de moyennes entre les groupes (tableau 27). C'est ainsi que dans le cas de l'échelle d'ethnocentrisme négation-défense, la moyenne des répondants de première année est significativement différente ($F [251,3] = 61,00, p < 0,0001$), test post hoc de Scheffé: $p < 0,0001$, de ceux de deuxième, troisième et de quatrième année. De cette façon, nous constatons que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la situation des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia, comparativement à l'année dans le programme et aux scores d'ethnocentrisme négation-défense de nos répondants. C'est ainsi que les étudiantes et étudiants de première année présentent des scores significativement plus élevés d'ethnocentrisme négation-défense que leurs collègues des autres années. Il existe également une différence significative de moyennes entre les groupes de deuxième année et ceux de troisième et de quatrième année. Par contre, nous n'avons pas trouvé de différences significatives de moyennes entre les groupes de troisième et de quatrième année. Ces résultats nous permettent d'en déduire que lorsque ces étudiants commencent leur parcours d'études, ils montrent des attitudes ethnocentriques négation-défense passablement prononcées, mais au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur cheminement universitaire, ces attitudes ont une tendance très significative à diminuer.

Tableau 28
Acceptation / année dans le programme

Année	N	M	Écart - type	Min	Max
Première	56	19,30	4,02	13,00	29,00
Deuxième	81	23,14	5,25	13,00	35,00
Troisième	77	29,44	3,71	17,00	35,00
Quatrième	38	29,16	3,32	20,00	34,00
Total	252	25,12	5,93	13,00	35,00

Nous avons poursuivi notre exploration avec l'analyse de variance univariée, cette fois avec l'échelle d'ethnorelativisme acceptation ($F [248,3] = 77,61, p < 0,0001$), test post hoc de Scheffé: $p < 0,0001$) et nous avons déterminé que la moyenne des répondants (tableau 28) de première année est significativement différente de ceux de deuxième année, de troisième année et de quatrième année. De cette façon, nous constatons que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la situation des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia, comparativement à l'année dans le programme et aux scores d'ethnorelativisme acceptation de nos répondants. En effet, les étudiantes et étudiants de première année présentent un niveau plus bas d'ethnorelativisme acceptation que leurs collègues des années supérieures.

Il existe également une différence significative de moyennes entre les groupes de deuxième année et ceux de troisième et de quatrième année. Par contre, nous n'avons pas noté de différences significatives de moyennes entre les groupes de troisième et de quatrième année. Ces résultats nous permettent d'affirmer que dans l'échantillon, en début de parcours, les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia présentent des scores ethnorelativistes acceptation plutôt faibles, mais lorsqu'ils progressent dans leur cheminement, ces mesures ont une tendance très significative à augmenter.

Pour ce qui est de l'échelle d'ethnorelativisme adaptation-intégration, l'analyse de variance montre que la moyenne des répondantes et des répondants de première année est significativement différente de ceux de deuxième, de troisième année et de quatrième année ($F [251,3] = 60,34, p < 0,0001$), test post hoc de Scheffé: $p < 0,0001$).

Tableau 29
Adaptation-intégration / année dans le programme

Année	N	M	Écart - type	Min	Max
Première	57	14,51	4,12	8,00	24,00
Deuxième	82	18,20	6,06	7,00	34,00
Troisième	78	24,99	5,05	9,00	35,00
Quatrième	38	24,74	4,69	13,00	33,00
Total	255	20,42	6,71	7,00	35,00

Ainsi, nous pouvons affirmer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la situation des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia, comparativement à l'année dans le programme et les scores d'ethnorelativisme adaptation – intégration de nos répondants. Effectivement, les étudiantes et étudiants de première année présentent des scores plus bas d'ethnorelativisme adaptation-intégration que leurs collègues des autres années (tableau 29). Il existe aussi une différence significative de moyennes entre les groupes de deuxième année et ceux de troisième et de quatrième année. Toutefois, nous n'avons pas trouvé de différences significatives de moyennes entre les groupes de troisième et de quatrième année. Ces résultats suggèrent que dans l'échantillon, les scores d'ethnocentrisme adaptation-intégration ont tendance à augmenter au fur et à mesure que les répondants progressent dans leur parcours universitaire.

Tableau 30
Taille de l'effet ANOVA année dans le programme

	ω^2	Magnitude de l'effet
Échelle d'ethnocentrisme negation-defense	0,415	Fort
Échelle d'ethnorelativisme- acceptation	0,477	Fort
Échelle d'ethnorelativisme adaptation-integration	0,411	Fort
Échelle de coopération interculturelle	0,403	Fort
Échelle de communication interculturelle	0,369	Fort

Pour ce qui est de la taille de l'effet, le tableau 30 montre les résultats des tests dans les échelles individuelles. Nous avons utilisé les Oméga carré ω^2 au lieu du éta carré η^2 et nous remarquons que ce dernier surestime la taille de l'effet parce qu'il omet de considérer l'erreur.

En raison des résultats exposés précédemment, nous pouvons conclure que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la situation des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia en ce qui a trait à l'année du programme, et le développement de la sensibilité interculturelle. C'est ainsi que les participants des années supérieures démontrent des scores significativement plus élevés d'ethnorelativisme, mais également des scores significativement plus bas d'ethnocentrisme.

2.5.2 Relation entre l'année dans le programme et la perception de CC

Nous avons poursuivi avec l'exploration de l'influence sur la perception des conditions de contact interculturel par rapport à la situation des répondants en ce qui a trait à l'année dans le programme. Cette fois, comme il s'agit d'une variable polychotomique admettant plus de deux valeurs, nous avons utilisé l'analyse de variance à un facteur (ANOVA unidimensionnelle). En effet, la variable discrète annéeprogra est divisée en quatre catégories: première année, deuxième année, troisième année et quatrième année.

Tableau 31
Coopération interculturelle / année dans le programme

Année	N	M	Écart - type	Min	Max
Première	56	20,57	6,10	10,00	39,00
Deuxième	82	25,32	7,63	9,00	42,00
Troisième	77	34,05	5,76	13,00	41,00
Quatrième	37	32,41	5,17	22,00	41,00
Total	252	27,97	8,34	9,00	42,00

En premier lieu, nous avons effectué l'analyse de variance univariée avec l'échelle de coopération interculturelle ($F [248,3] = 58,22, p < 0,0001$); test post hoc de Scheffe: $p < 0,001$) et nous avons déterminé que la moyenne des répondants de première année était significativement différente de ceux de deuxième année, de troisième année et de quatrième année (tableau 31). Cela nous permet d'affirmer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la situation des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia, comparativement à l'année dans le programme et aux scores de coopération interculturelle de nos répondants. De cette façon, les étudiantes et étudiants de première année présentent un niveau plus bas de coopération interculturelle que leurs collègues des autres années. Il existe aussi une

différence significative de moyennes entre les groupes de deuxième année et ceux de troisième et de quatrième année. Par contre, nous n'avons pas relevé de différences significatives de moyennes entre les groupes de troisième et de quatrième année. Nous pouvons donc dire que les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia augmentent leurs scores de coopération interculturelle lorsqu'ils progressent dans leur cheminement universitaire.

En deuxième lieu, nous avons constaté que l'analyse de variance démontre aussi une différence significative de moyennes (tableau 32) entre les groupes dans le cas de l'échelle de communication interculturelle ($F [251,3] = 50,68, p < 0,0001$), test post hoc de Scheffe: $p < 0,0001$. C'est ainsi que la moyenne des répondantes et des répondants de première année est significativement différente de ceux de deuxième année, de troisième année et de quatrième année.

Tableau 32
Communication interculturelle / année dans le programme

Année	N	M	Écart - type	Min	Max
Première	57	14,58	4,75	6,00	27,00
Deuxième	82	18,15	5,71	7,00	28,00
Troisième	78	24,03	4,13	9,00	28,00
Quatrième	38	22,79	3,94	16,00	28,00
Total	255	19,84	6,05	6,00	28,00

Il existe également une différence significative de moyennes entre les groupes de deuxième année et ceux de troisième et de quatrième année. Par contre, nous n'avons pas relevé de différences significatives de moyennes entre les groupes de troisième et de quatrième année. De cette façon, nous pouvons affirmer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la situation des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia, comparativement à l'année dans le programme et aux scores de communication interculturelle de nos répondants. En effet, les étudiantes et étudiants de première année présentent des scores significativement plus bas de communication interculturelle que leurs collègues des années supérieures. En d'autres mots, les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia commencent leur parcours d'études en possédant des attitudes peu prononcées envers la communication, mais ces attitudes ont une forte tendance à augmenter lorsque leur parcours universitaire progresse.

À cette étape de notre analyse, et en tenant compte des résultats présentés précédemment, nous pouvons affirmer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la situation des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia, comparativement à l'année dans le programme et à la perception des conditions de contact interculturel. En effet, nous avons observé que les répondants des années supérieures ont des scores plus élevés de coopération et de communication interculturelle.

2.5.3 *Relation entre les cours suivis et la SI*

Nous poursuivons l'étude des divers facteurs du parcours universitaire des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia en nous penchant sur l'influence des cours suivis, notre question étant de savoir si les choix de cours influencent le développement de la sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. Pour ce faire, nous avons comparé les moyennes des répondants qui ont suivi des cours en administration des affaires (identifiés dans le tableau 33) avec celles des étudiants n'ayant suivi aucun de ces cours (aucun des précédents). Comme précédemment, nous avons utilisé l'analyse de variance univariée (ANOVA unidimensionnelle) puisqu'il s'agit d'une variable discrète comprenant 12 catégories. Les effets de taille Oméga carré ω^2 seront présentés ensemble dans le tableau 33 à la fin de cet analyse.

Aux fins de la présentation des résultats de cette analyse, nous avons divisé les cours en deux groupes. Dans le premier, nous présentons les résultats observés chez les répondantes et répondants ayant suivi des cours liés aux sciences humaines, à l'interculturalisme ou à l'international, soit *Topics in International Business*, *Cross-Cultural Communications and Mgmt*, *Human Behavior in Organizations*, *Human Resource Management*, *Negotiation and Conflict Resolution*, *Strategic Human Resource Management* et *Environmental of World Business* (partie supérieure dans chaque échelle du tableau 33), et dans le deuxième groupe, ceux des étudiantes et étudiants ayant suivi des cours plutôt techniques, opérationnels ou financiers (deuxième partie du tableau). Pour ce qui est des cours *International Marketing Management* et *Management of Multinational Corporations*, nous croyons que l'échantillon était trop faible pour être considéré dans notre analyse ($n = 4$; $n = 2$). Il est important de noter qu'il s'agit d'une seule analyse de variance réalisée en comparant les moyennes des répondantes et des répondants ayant suivi les

cours susmentionnés avec les moyennes de ceux n'ayant suivi aucun de ces cours (aucun des précédents). Pour les besoins de notre propos, nous utiliserons, pour la suite de cette analyse, les termes cours de sciences humaines et cours techniques.

Tableau 33
Cours suivis – sensibilité interculturelle

Échelle	Cours	N	Mean	Écart - type	Min	Max
Échelle d'ethnocentrisme negation-defense	Topics in International Business	10	16,40	5,50	9,00	26,00
	Cross-Cultural Communications and Mgmt	39	13,87	4,15	7,00	22,00
	Human Behavior in Organizations	18	15,44	6,31	8,00	28,00
	Human Resource Management	11	16,73	3,82	11,00	23,00
	Negotiation and Conflict Resolution	32	13,69	5,35	7,00	27,00
	Strategic Human Resource Management	14	13,00	4,42	7,00	20,00
	Environmental of World Business	8	12,88	3,18	9,00	18,00
	International Financial Management	15	24,87	7,41	9,00	37,00
	International Marketing Management	4	16,25	2,87	13,00	20,00
	Management of Multinational Corporations	2	15,50	0,71	15,00	16,00
	Sustainable Management	16	22,25	7,35	10,00	38,00
	None of the above	86	27,92	6,69	12,00	39,00
	Total	255	20,06	8,59	7,00	39,00
	Échelle d'ethnorelativisme- acceptation	Topics in International Business	10	28,40	3,81	24,00
Cross-Cultural Communications and Mgmt		39	28,97	3,23	22,00	35,00
Human Behavior in Organizations		18	27,94	3,61	17,00	32,00
Human Resource Management		11	28,27	3,74	23,00	34,00
Negotiation and Conflict Resolution		31	30,52	3,11	24,00	35,00
Strategic Human Resource Management		14	30,14	2,96	25,00	34,00
Environmental of World Business		8	29,63	1,92	28,00	33,00
International Financial Management		15	21,87	5,64	15,00	33,00
International Marketing Management		4	25,75	2,06	23,00	28,00
Management of Multinational Corporations		2	26,00	1,41	25,00	27,00
Sustainable Management		16	23,69	4,69	16,00	29,00
None of the above		84	19,43	4,23	13,00	31,00
Total		252	25,11	5,94	13,00	35,00
Échelle d'ethnorelativisme adaptation- integration		Topics in International Business	10	22,30	7,67	13,00
	Cross-Cultural Communications and Mgmt	40	24,78	4,50	15,00	33,00
	Human Behavior in Organizations	18	22,94	5,48	11,00	30,00
	Human Resource Management	11	22,55	2,25	18,00	26,00
	Negotiation and Conflict Resolution	31	26,32	4,17	18,00	33,00
	Strategic Human Resource Management	15	26,40	3,83	20,00	32,00
	Environmental of World Business	8	23,63	1,41	22,00	26,00
	International Financial Management	15	16,80	6,05	8,00	30,00
	International Marketing Management	4	20,50	1,29	19,00	22,00
	Management of Multinational Corporations	2	24,50	0,71	24,00	25,00
	Sustainable Management	16	18,94	6,12	9,00	25,00
	None of the above	85	14,62	4,91	7,00	28,00
	Total	255	20,41	6,73	7,00	35,00

L'analyse de variance permet d'identifier une différence significative de moyennes entre les répondantes et les répondants ayant suivi ou non les cours en lien avec les sciences humaines. C'est ainsi que, dans le cas de l'échelle d'ethnocentrisme négation-défense ($F [244,11] = 29,40$, $p < 0,0001$), test post hoc de Scheffe: $p < 0,0001$, les étudiantes et étudiants qui n'ont suivi aucun des cours liés aux sciences humaines présentent des scores significativement plus élevés

d'ethnocentrisme négation-défense que leurs collègues qui les ont suivis. Ces résultats nous permettent d'affirmer qu'il existe une relation significative entre la participation aux cours de sciences humaines et les scores d'ethnocentrisme négation défense dans notre échantillon.

Nous avons poursuivi notre examen avec l'analyse de variance, cette fois avec l'échelle d'ethnorelativisme acceptation ($F [244,11] = 33,20, p < 0,0001$); post hoc Scheffe: $p < 0,0001$. Nous avons observé qu'il existe une différence significative de moyennes entre les répondants qui n'ont pas participé aux cours liés aux sciences humaines et ceux qui les ont suivis. Cela nous permet de conclure qu'il existe une relation significative entre la participation aux cours de sciences humaines et les scores d'ethnorelativisme acceptation dans notre échantillon.

De même, pour ce qui est du cas de l'échelle d'ethnorelativisme adaptation- intégration, ($F [244,11] = 24,11, p < 0,0001$); post hoc Scheffe: $p < 0,0001$, l'analyse de variance montre qu'il existe une différence significative de moyennes entre les répondants qui n'ont pas participé aux cours liés aux sciences humaines et ceux qui ont assisté à ces cours. Cela nous permet d'affirmer qu'il existe une relation significative entre la participation aux cours de sciences humaines et les scores d'ethnorelativisme adaptation-intégration dans notre échantillon.

Il n'existe toutefois pas de différence de moyennes significative entre les répondants qui n'ont pas participé aux cours techniques, financiers et opérationnels et ceux qui ont suivi ces cours, et ce, pour toutes les échelles que nous avons analysées. Nous avons constaté que deux de ces cours (*International Financial Management* et *Sustainable Management*) sont des cours plutôt techniques avec un contenu financier ou opérationnel et nous les avons inclus dans notre analyse en tant qu'éléments de contrôle.

Les résultats présentés dans les paragraphes précédents nous permettent de mentionner que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la participation des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia aux cours liés à l'international, à l'interculturalisme ou aux sciences humaines et le développement de la sensibilité interculturelle de ces étudiants. En effet, nous avons observé que cette participation aux cours mentionnés est liée à une augmentation des scores d'ethnorelativisme et à une diminution des scores d'ethnocentrisme des répondants. À l'inverse, la participation des répondantes et répondants aux cours techniques, financiers ou opérationnels n'est pas liée de manière significative au développement de la

sensibilité interculturelle dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia que nous avons analysé.

2.5.4 Relation entre les cours suivis et la perception des conditions de contact

Nous avons poursuivi notre étude de la relation entre divers facteurs du parcours universitaire des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia et la perception des conditions de contact interculturel par l'analyse des cours suivis.

Tableau 34
Cours suivis – perception de contact interculturel

Échelle	Cours	N	Mean	Écart - type	Min	Max
Échelle de coopération interculturelle	Topics in International Business	10	32,30	5,10	27,00	42,00
	Cross-Cultural Communications and Mgmt	40	33,55	5,29	25,00	41,00
	Human Behavior in Organizations	18	32,22	5,30	20,00	40,00
	Human Resource Management	11	31,55	4,80	26,00	41,00
	Negotiation and Conflict Resolution	30	34,77	5,49	22,00	41,00
	Strategic Human Resource Management	15	34,93	4,65	27,00	41,00
	Environmental of World Business	7	33,29	3,35	30,00	39,00
	International Financial Management	15	22,73	8,71	10,00	37,00
	International Marketing Management	4	30,25	4,03	27,00	36,00
	Management of Multinational Corporations	2	27,50	3,54	25,00	30,00
	Sustainable Management	16	25,69	6,58	13,00	33,00
	None of the above	84	20,62	6,11	9,00	34,00
	Total	252	27,98	8,33	9,00	42,00
	Échelle de communication interculturelle	Topics in International Business	10	23,30	2,11	19,00
Cross-Cultural Communications and		40	23,88	3,23	16,00	28,00
Human Behavior in Organizations		18	22,17	4,36	13,00	28,00
Human Resource Management		11	22,27	4,69	16,00	28,00
Negotiation and Conflict Resolution		31	24,74	3,31	17,00	28,00
Strategic Human Resource Management		15	24,67	3,02	18,00	28,00
Environmental of World Business		8	25,75	2,66	20,00	28,00
International Financial Management		15	15,47	5,53	8,00	25,00
International Marketing Management		4	21,50	3,32	19,00	26,00
Management of Multinational Corporations		2	17,50	4,95	14,00	21,00
Sustainable Management		16	17,19	4,90	9,00	25,00
None of the above		85	14,81	4,92	6,00	28,00
Total		255	19,85	6,04	6,00	28,00

Pour ce faire, nous avons comparé les résultats des répondantes et des répondants qui ont suivi les mêmes cours que précédemment à ceux des étudiantes et étudiants qui ne les ont pas suivis (aucun des précédents) (tableau 34). Dans ce cas comme dans le précédent, nous avons

utilisé l'analyse de variance univariée (ANOVA unidimensionnelle) puisqu'il s'agit d'une variable discrète pouvant contenir 12 catégories.

Pour la présentation des résultats de cette analyse, nous avons divisé les cours en deux groupes, et ce, en raison des résultats significatifs observés dans le cas des répondants ayant suivi les cours liés aux sciences humaines, à l'interculturalisme ou à l'international (partie supérieure du tableau 34), comparés à ceux ayant suivi des cours techniques, opérationnels ou financiers (deuxième partie du tableau 34), dont les résultats ne s'avèrent pas significatifs. Il est important de noter qu'il s'agit d'une seule analyse de variance réalisée en comparant les moyennes des répondants ayant suivi les cours identifiés avec les moyennes des répondants n'ayant participé à aucun de ces cours (aucun des précédents). Par souci de concision, nous nous référons désormais, pour la suite de cette analyse, aux cours de sciences humaines et aux cours techniques. Pour ce qui est des cours *International Marketing Management* et *Management of Multinational Corporations*, nous croyons que dans chacun de ces cas, la taille de l'échantillon était trop réduite pour que nous puissions considérer ce dernier dans notre analyse ($n = 4$; $n = 2$).

L'analyse de variance permet d'identifier une différence significative de moyennes entre les répondants ayant suivi ou non les cours liés aux sciences humaines. C'est ainsi que dans le cas de l'échelle de communication interculturelle ($F [244,11] = 24,62, p < 0,0001$), test post hoc de Scheffe: $p < 0,0001$), la moyenne des répondantes et des répondants qui n'ont suivi aucun cours est significativement différente de ceux qui ont suivi les cours se rapportant aux sciences humaines. Cela nous permet d'affirmer qu'il existe une relation significative entre la participation aux cours de sciences humaines et les scores de communication interculturelle dans notre échantillon. Il appert que les étudiantes et étudiants qui n'ont suivi aucun des cours liés aux sciences humaines montrent un niveau plus bas de communication interculturelle que leurs collègues ayant participé à ces cours.

De la même manière, dans le cas de l'échelle de coopération interculturelle, la moyenne des répondantes et des répondants qui n'ont suivi aucun cours lié aux sciences humaines est significativement différente de la moyenne de ceux qui ont suivi ce type de cours ($F [244,11] = 24,812, p < 0,0001$), test post hoc de Scheffe: $p < 0,0001$. Cela nous permet d'affirmer qu'il existe une relation significative entre la participation aux cours de sciences

humaines et les scores de coopération interculturelle dans notre échantillon. C'est ainsi que les étudiantes et étudiants qui n'ont suivi aucun des cours de sciences humaines montrent des scores plus faibles de coopération interculturelle que leurs collègues qui les ont suivis.

Tableau 35
Taille de l'effet ANOVA cours suivis

	ω^2	Magnitude de l'effet
Échelle d'ethnocentrisme negation-defense	0,550	Fort
Échelle d'ethnorelativisme- acceptation	0,583	Fort
Échelle d'ethnorelativisme adaptation-integration	0,498	Fort
Échelle de coopération interculturelle	0,519	Fort
Échelle de séparation interculturelle	0,526	Fort

Pour ce qui est de la taille de l'effet, le tableau 35 montre les résultats des tests dans les échelles individuelles, nous avons utilisé les Oméga carré ω^2 .

Les résultats présentés dans les paragraphes précédents nous permettent de signaler que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la participation des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia aux cours liés à l'international, à l'interculturalisme ou aux sciences humaines et la perception des conditions de contact interculturel de ces étudiants. En effet, nous avons observé que cette participation est liée à une augmentation significative des scores de coopération et de communication interculturelle des répondants.

Par ailleurs, nous n'avons pas identifié de différence significative entre les moyennes des répondants qui n'ont pas suivi les cours techniques et ceux qui les ont suivis, et ce, pour toutes les échelles que nous avons analysées. Nous avons considéré que deux de ces cours (*International Financial Management* et *Sustainable Management*) sont plutôt techniques avec un contenu, soit financier, soit opérationnel, et nous les avons inclus en tant qu'éléments de contrôle.

2.5.5 Relation entre les choix de concentration et la SI

Nous avons poursuivi l'étude des divers facteurs du parcours universitaire des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia par l'analyse des choix de concentration. Pour ce faire, nous avons comparé les moyennes des concentrations qui touchent

davantage les sciences humaines, l'international ou l'interculturalisme (*Human Resource Management, International Business, Marketing et Management*) (première partie du tableau 36) avec les concentrations plutôt techniques et/ou opérationnelles (*Accountancy, Economics, Finance, Supply Chain Operations Management et Administration (Badmin)*) (deuxième partie du chaque échelle du tableau 36).

Tableau 36
Concentrations / Sensibilité interculturelle

Échelle	Concentration	N	M	Écart - type	Min	Max
Échelle d'ethnocentrisme- negation-défense	Human Resource Management	39	16,28	5,57	7,00	34,00
	International Business	41	10,93	3,14	7,00	19,00
	Marketing	38	17,26	4,72	9,00	33,00
	Management	17	15,29	5,47	8,00	28,00
	Accountancy	29	28,21	6,49	18,00	39,00
	Economics	23	26,61	7,30	14,00	37,00
	Finance	23	25,70	8,83	9,00	38,00
	Supply Chain Operations Mgmt	35	26,00	6,51	15,00	36,00
	Administration (Badmin)	5	24,80	12,91	8,00	39,00
	Total	250	20,22	8,66	7,00	39,00
Échelle d'ethnorelativisme- acceptation	Human Resource Management	38	28,42	3,96	17,00	35,00
	International Business	41	30,80	2,61	25,00	35,00
	Marketing	37	27,30	3,41	18,00	34,00
	Management	17	26,88	4,78	15,00	34,00
	Accountancy	28	20,29	4,61	13,00	31,00
	Economics	23	20,22	5,06	15,00	33,00
	Finance	23	21,30	6,55	13,00	34,00
	Supply Chain Operations Mgmt	35	21,06	4,80	14,00	32,00
	Administration (Badmin)	5	22,60	7,20	16,00	33,00
	Total	247	25,03	5,99	13,00	35,00
Échelle d'ethnorelativisme- adaptation-integration	Human Resource Management	39	23,13	4,48	10,00	32,00
	International Business	42	26,62	4,38	16,00	34,00
	Marketing	37	21,81	4,62	13,00	32,00
	Management	17	24,24	5,32	12,00	33,00
	Accountancy	29	15,00	5,05	7,00	26,00
	Economics	23	15,87	5,41	8,00	30,00
	Finance	23	15,87	7,71	7,00	35,00
	Supply Chain Operations Mgmt	35	16,23	5,30	8,00	26,00
	Administration (Badmin)	5	18,40	9,02	10,00	32,00
	Total	250	20,26	6,76	7,00	35,00

Nous avons continué d'utiliser l'analyse de variance univariée (ANOVA unidimensionnelle), puisqu'il s'agit d'une variable discrète admettant neuf catégories. Nous avons décidé de mettre de côté la concentration *Administration (Badmin)*, en raison du faible échantillonnage ($n = 5$). Pour la suite de cette analyse, nous allons nous référer aux concentrations liées aux sciences humaines (*Human Resource Management, International Business, Marketing et*

Management, dans la partie supérieure de chaque échelle) et aux concentrations techniques (Accountancy, Economics, Finance et Supply Chain Operations Management dans la partie inférieure).

Les effets de taille Oméga carré ω^2 seront présentés ensemble dans le tableau 36 à la fin de cet analyse.

Nous avons entrepris notre analyse à l'aide de l'échelle d'ethnocentrisme négation-défense. L'analyse de variance permet d'identifier une différence significative de moyennes entre les concentrations basées sur les sciences humaines et les concentrations techniques. C'est ainsi que la moyenne des concentrations basées sur les sciences humaines est significativement différente ($F [241,8] = 32,09, p < 0,0001$), test post hoc de Scheffe: $p < 0,0001$ de celle des concentrations techniques. Ces résultats nous permettent d'affirmer qu'il existe une relation significative entre le choix de concentration et les scores d'ethnocentrisme négation-défense dans notre échantillon. En effet, les répondants inscrits dans les concentrations techniques présentent des scores significativement plus élevés d'ethnocentrisme négation-défense que leurs collègues appartenant aux concentrations des sciences humaines.

Par la suite, nous avons poursuivi l'analyse de variance, cette fois avec l'échelle d'ethnorelativisme acceptation, et nous avons identifié une différence significative de moyennes entre les concentrations. C'est ainsi que la moyenne des concentrations en ce qui a trait aux sciences humaines est significativement différente de celle des concentrations techniques ($F [238,8] = 26,01, p < 0,05$), test post hoc de Scheffe: $p < 0,0001$). Cela nous permet de conclure qu'il existe une relation significative entre le choix de concentration et les scores d'ethnorelativisme acceptation dans notre échantillon. En effet, les étudiantes et étudiants des concentrations qui touchent davantage les sciences humaines présentent un niveau significativement plus haut d'ethnorelativisme acceptation que leurs collègues appartenant aux concentrations plutôt techniques, financières et/ou opérationnelles. En poursuivant l'analyse de variance, nous nous sommes concentrés sur l'échelle d'ethnorelativisme adaptation-intégration et nous avons identifié que la moyenne des concentrations liées davantage aux sciences humaines, est significativement différente ($F [241,8] = 20,86, p < 0,0001$), test post hoc de Scheffe: $p < 0,0001$, de celle des concentrations techniques. Cela nous permet de conclure qu'il existe une relation significative entre le choix de concentration et les scores d'ethnorelativisme adaptation-

intégration dans notre échantillon. En effet, les étudiantes et étudiants faisant partie des concentrations relevant davantage des sciences humaines présentent des scores significativement plus élevés d'ethnorelativisme adaptation/intégration que leurs collègues des concentrations techniques.

Par conséquent, nous sommes en mesure d'affirmer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre le choix de concentration et le développement de la sensibilité interculturelle de ces étudiants. En effet, nous observons que les répondants faisant partie des concentrations qui touchent davantage les sciences humaines montrent des scores ethnorelativistes significativement plus élevés et des scores ethnocentristes plus faibles par rapport à leurs collègues des concentrations portant sur des aspects techniques.

Nous poursuivons l'étude des divers facteurs du parcours universitaire des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia par l'analyse de l'influence des choix de concentration (tableau 37) sur la perception des conditions de contact interculturel. Nous avons comparé les moyennes des concentrations qui touchent davantage les sciences humaines, l'international ou l'interculturalisme (*Human Resource Management, International Business, Marketing et Management*) (première partie du tableau 37) avec les concentrations plutôt techniques et/ou opérationnelles (*Accountancy, Economics, Finance, Supply Chain Operations Management et Administration (Admin)*) (deuxième partie du tableau 40). Nous avons continué d'utiliser l'analyse de variance univariée (ANOVA unidimensionnelle), puisqu'il s'agit d'une variable discrète admettant neuf catégories. Nous avons choisi de mettre de côté la concentration *Administration (Admin)* en raison du faible échantillonnage ($n = 4$). Pour la suite de cette analyse, nous allons nous référer aux concentrations reliées aux sciences humaines et aux concentrations techniques.

Tableau 37
Concentrations / perception des conditions de contact interculturel

Concentrations	Coopération interculturelle					Communication interculturelle				
	N	M	Écart - type	Min	Max	N	M	Écart - type	Min	Max
Sciences humaines										
Human Resource Management	38	31,76	5,97	14,00	41,00	39	23,21	4,01	14,00	41,00
International Business	42	36,14	4,45	25,00	42,00	42	25,57	2,06	25,00	42,00
Marketing	36	30,42	5,37	18,00	41,00	37	22,05	3,95	18,00	41,00
Management	16	31,31	6,42	18,00	41,00	17	21,41	4,40	18,00	41,00
Techniques										
Accountancy	29	20,79	6,44	10,00	34,00	29	20,79	6,44	10,00	34,00
Economics	23	21,70	6,82	10,00	36,00	23	21,70	6,82	10,00	36,00
Finance	23	23,65	9,03	9,00	40,00	23	23,65	9,03	9,00	40,00
Supply Chain Operations Management	35	22,71	4,94	10,00	37,00	35	16,14	4,94	9,00	27,00
Administration (Badmin)	5	26,60	10,71	10,00	39,00	5	20,00	8,80	10,00	37,00
Total	247					250				

En utilisant l'analyse de variance, nous avons tenu compte de l'échelle de coopération interculturelle et nous avons identifié une différence significative de moyennes entre les concentrations. C'est ainsi que la moyenne des concentrations davantage liées aux sciences humaines et l'international est significativement différente ($F [238,8] = 22,87, p < 0,0001$, test post hoc de Scheffe: $p < 0,0001$ de celle des concentrations techniques. Cela nous permet d'affirmer qu'il existe une relation significative entre le choix de concentration et les scores de coopération interculturelle dans notre échantillon. Ainsi, les étudiantes et étudiants des concentrations touchant les sciences humaines et l'international présentent des scores significativement plus hauts de coopération interculturelle que leurs collègues appartenant aux concentrations qui sont plutôt techniques, financières et/ou opérationnelles.

En poursuivant l'analyse de variance, nous avons trouvé que dans le cas de l'échelle de communication interculturelle ($F [238,8] = 27,32, p < 0,0001$), test post hoc de Scheffe: $p = 0,0001$, la moyenne des concentrations liées aux sciences humaines est significativement différente de celle des concentrations techniques. Cela nous permet d'affirmer qu'il existe une relation significative entre le choix de concentration et les scores de communication interculturelle dans notre échantillon. De cette façon, les étudiantes et étudiants des concentrations qui portent sur des aspects techniques présentent un niveau significativement plus bas de communication interculturelle que leurs collègues appartenant aux concentrations qui touchent davantage les sciences humaines.

Par conséquent, nous sommes en mesure d'affirmer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre le choix de concentration et la perception des conditions de contact interculturel en contribuant à modifier les scores de communication et de coopération interculturelle des répondants. Nous observons que dans l'échantillon, les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia des concentrations qui portent davantage sur les sciences humaines montrent des scores de communication et de coopération interculturelle significativement plus élevés par rapport à leurs collègues des concentrations portant sur des aspects techniques.

Tableau 38
Taille de l'effet ANOVA concentration

	ω^2	Magnitude de l'effet
Échelle d'ethnocentrisme negation-défense	0,499	Fort
Échelle d'ethnorelativisme- acceptation	0,448	Fort
Échelle d'ethnorelativisme adaptation-integration	0,389	Modéré
Échelle de coopération interculturelle	0,414	Fort
Échelle de communication interculturelle	0,457	Fort

Pour ce qui est de la taille de l'effet, le tableau 38 montre les résultats des tests dans les échelles individuelles, nous avons utilisé l'Oméga carré ω^2 .

2.5.6 Relation entre des cours de langues étrangères et la SI

Nous avons cherché à établir la relation entre des cours de langues étrangères et le développement de la sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. Dans ce cas, puisqu'il s'agit d'une variable polychotomique admettant plus de deux valeurs, nous avons utilisé l'analyse de variance à un facteur (ANOVA unidimensionnelle). En effet, la variable courslangues (tableau 39) est divisée en sept catégories: aucuncourslangue, uncourslangue, deuxcourslangue, troiscourslangue, quatrecourslangue, cinqcourslangue et sixcourslangue. Nous voulions déterminer s'il existait une relation entre le nombre de cours de langues suivis par nos répondants et les scores des échelles appartenant à la sensibilité interculturelle.

Tableau 39
Cours de langues / ethnocentrisme négation-défense

Cours de langues	N	M	Écart - type	Min	Max
Aucun cours	101	26,96	7,36	9,00	39,00
Un cours	11	19,91	8,47	10,00	35,00
Deux cours	19	22,63	6,22	15,00	37,00
Trois cours	20	17,30	5,85	9,00	32,00
Quatre cours	47	14,98	5,42	7,00	32,00
Cinq cours	39	13,28	4,40	8,00	25,00
Six cours	19	12,42	4,98	7,00	22,00
Total	256	20,22	8,68	7,00	39,00

Dans ce sens, l'analyse de variance permet d'identifier une différence significative de moyennes entre les groupes. C'est ainsi, que dans le cas de l'échelle d'ethnocentrisme négation-défense ($F [249,6] = 38,11, p < 0,0001$), test post hoc de Scheffe: $p < 0,0001$), la moyenne des répondants n'ayant suivi aucun cours de langues ou seulement un ou deux cours est significativement différente de celle des répondants ayant suivi trois, quatre, cinq ou six cours de langues (tableau 39). De même, la moyenne des répondants ayant suivi deux cours de langues est significativement différente de celle des répondants ayant suivi quatre, cinq ou six cours de langues.

De cette façon, nous pouvons suggérer que dans l'échantillon, il existe une relation entre le nombre de cours de langues suivis et les scores d'ethnocentrisme négation-défense. En effet, nos résultats indiquent que les étudiantes et étudiants qui n'ont pas suivi aucun cours ou qui ont suivi seulement un cours ou deux cours de langue montrent des scores plus élevés d'ethnocentrisme négation-défense que leurs collègues dans les autres catégories

Tableau 40
Cours de langues / ethnorelativisme-acceptation

Cours de langues	N	M	Écart - type	Min	Max
Aucun cours	99	20,69	5,44	13,00	35,00
Un cours	11	25,36	4,65	15,00	30,00
Deux cours	19	23,58	4,63	15,00	30,00
Trois cours	21	27,05	4,50	17,00	35,00
Quatre cours	46	27,96	4,08	16,00	34,00
Cinq cours	39	29,44	3,19	22,00	35,00
Six cours	18	31,11	2,81	25,00	34,00
Total	253	25,05	5,97	13,00	35,00

Notre analyse de l'échelle d'ethnorelativisme acceptation ($F [249,6] = 30,19, p < 0,0001$), test post hoc de Scheffe: $p < 0,0001$) montre que la moyenne des répondants n'ayant suivi aucun cours de langues ou seulement un ou deux cours est significativement différente de celle des répondants des autres catégories (tableau 40).

Ainsi, nous sommes en mesure de suggérer que dans l'échantillon, il existe une relation entre le nombre de cours de langues suivis et les scores d'ethnorelativisme acceptation. En effet, nos résultats indiquent que les étudiantes et étudiants qui ont suivi seulement un ou deux cours de langues ou qui n'en ont pas suivi aucun, montrent des scores plus bas d'ethnorelativisme acceptation que leurs collègues dans les autres catégories.

Pour ce qui est de l'échelle d'ethnorelativisme adaptation-intégration ($F [249,6] = 28,28, p < 0,0001$, test post hoc de Scheffe: $p < 0,0001$), elle nous indique que la moyenne des répondants ayant suivi un cours ou deux cours de langues ou qui n'en ont pas suivi aucun est significativement différente de celle des répondants des autres catégories (tableau 41).

Tableau 41 : Cours de langues / ethnorelativisme adaptation-intégration

Cours de langues	N	M	Écart - type	Min	Max
Aucun cours	100	15,59	5,77	7,00	30,00
Un cours	11	20,82	5,74	9,00	26,00
Deux cours	19	18,84	4,72	8,00	24,00
Trois cours	21	21,29	4,21	12,00	31,00
Quatre cours	48	23,25	5,49	9,00	33,00
Cinq cours	39	25,41	4,87	13,00	34,00
Six cours	18	27,72	3,58	23,00	35,00
Total	256	20,31	6,75	7,00	35,00

Ainsi, nous sommes en mesure de suggérer que dans l'échantillon, il existe une relation entre le nombre de cours de langues suivis et les scores d'ethnorelativisme adaptation-intégration. En effet, nos résultats indiquent que les étudiantes et étudiants qui ont suivi seulement un cours ou deux cours de langues ou qui n'en ont pas suivi aucun, montrent des scores plus bas d'ethnorelativisme acceptation que leurs collègues dans les autres catégories.

Il est important de noter, d'une part, que les résultats présentés nous permettent de conclure qu'il existe une relation significative entre le nombre de cours de langues suivis par les répondants et les scores des échelles appartenant à la sensibilité interculturelle. En effet, nos résultats montrent que les étudiantes et étudiants qui ont suivi davantage de cours de langues montrent des scores significativement plus hauts d'ethnorelativisme et plus bas d'ethnocentrisme. D'autre part, nos

résultats révèlent une grande cohérence avec les signifiants théoriques de nos construits. À titre d'exemple, nous constatons que les répondants ayant de hautes moyennes dans les échelles d'ethnocentrisme ont également les plus basses moyennes dans les échelles d'ethnorelativisme.

2.5.7 Relation entre des cours de langues étrangères et la perception de conditions de contact

Nous avons poursuivi nos analyses avec la variable catégorielle *courslangues*. Notre but était d'identifier si *courslangues* (variable discrète) est lié aux scores de coopération ou de communication interculturelle (ensemble de variables continues) chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. Dans ce cas, comme il s'agit d'une variable polychotomique admettant plus de deux valeurs, nous avons utilisé l'analyse de variance à un facteur (ANOVA unidimensionnelle). En effet, la variable *courslangues* est divisée en sept catégories: *aucuncours*, *uncours*, *deuxcours*, *troiscours*, *quatre cours*, *cinqucours* et *sixcours*. Nous voulions déterminer s'il existait une relation entre le nombre de cours de langues suivis par nos répondants et les scores des échelles appartenant à la perception de conditions de contact interculturel.

Tableau 42

Cours de langues / coopération interculturelle

Cours de langues	N	M	Écart - type	Min	Max
Aucun cours	100	21,83	7,34	8,00	38,00
Un cours	11	27,64	7,62	10,00	35,00
Deux cours	19	24,74	6,44	10,00	32,00
Trois cours	21	30,95	5,98	18,00	39,00
Quatre cours	47	32,55	5,13	22,00	41,00
Cinq cours	37	35,00	5,28	23,00	42,00
Six cours	18	34,17	6,30	24,00	41,00
Total	253	27,85	8,43	8,00	42,00

L'analyse de variance permet d'identifier une différence significative de moyennes entre les groupes. En premier lieu, nous avons testé l'échelle de coopération interculturelle ($F [248,6] = 30,60, p < 0,0001$, test post hoc de Scheffe: $p < 0,0001$) et nous avons observé que la moyenne des répondants ayant suivi un cours ou deux cours de langues ou qui n'en ont pas suivi aucun est significativement différente de celle des répondants des autres catégories (tableau 42).

Ainsi, nous sommes en mesure de suggérer que dans l'échantillon, il existe une relation entre le nombre de cours de langues suivis et les scores de coopération interculturelle. En effet,

nos résultats indiquent que les étudiantes et étudiants qui ont suivi seulement un cours ou deux cours de langues ou qui n'en ont pas suivi aucun, montrent des scores plus bas de coopération interculturelle que leurs collègues dans les autres catégories.

En poursuivant notre analyse de variance, nous avons identifié une différence significative de moyennes entre les groupes dans le cas de l'échelle de communication interculturelle ($F [249,6] = 29,17, p < 0,0001$), test post hoc de Scheffe: $p < 0,0001$). Dans ce cas, la moyenne des répondants ayant suivi un cours ou deux de langues ou qui n'en ont pas suivi aucun est significativement différente de celle des répondants des autres catégories (tableau 43).

Tableau 43

Cours de langues / communication interculturelle

Cours de langues	N	M	Écart - type	Min	Max
Aucun cours	100	15,31	5,30	6,00	27,00
Un cours	11	18,82	5,93	8,00	28,00
Deux cours	19	18,00	5,52	8,00	28,00
Trois cours	21	22,71	4,69	12,00	28,00
Quatre cours	48	23,06	3,99	12,00	28,00
Cinq cours	39	24,33	3,34	16,00	28,00
Six cours	18	24,33	3,46	17,00	28,00
Total	256	19,73	6,09	6,00	28,00

De cette façon, nous pouvons suggérer que dans l'échantillon, il existe une relation entre le nombre de cours de langues suivis et les scores de séparation interculturelle. En effet, nos résultats indiquent que les étudiantes et étudiants qui ont suivi seulement un ou deux cours de langues ou qui n'en ont pas suivi aucun montrent des scores plus élevés de séparation interculturelle que leurs collègues dans les autres catégories étudiées.

Il est important de noter que, d'une part, les résultats présentés nous permettent de conclure qu'il existe une relation significative entre le nombre de cours de langues suivis par les répondants et les scores aux échelles appartenant à la perception de contact interculturel. En effet, nos résultats montrent que les étudiantes et étudiants qui ont suivi davantage de cours de langues montrent des scores significativement plus hauts de coopération et plus élevés de communication interculturelle.

D'autre part, nos résultats révèlent une grande cohérence avec les signifiants théoriques de nos construits. À titre d'exemple, nous constatons que les répondants ayant de hautes moyennes dans les échelles de coopération interculturelle ont également des hautes moyennes dans les échelles de communication interculturelle.

2.5.8 Relation conjointe entre les variables catégorielles cours suivi et concentration, et la SI

Nous avons eu recours, encore une fois, à l'ANOVA factorielle afin de déterminer si les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia, toutes concentrations confondues, ayant choisi ou non des cours reliés à l'interculturalisme ou à l'international ont développé une certaine sensibilité interculturelle. Pour cette analyse, la variable cours suivi catégorie a été transformée en coursfol_cat, soit une variable avec trois catégories: cours portant sur l'international ou l'interculturalisme, autres cours non reliés à l'international ou à l'interculturalisme et aucune de ces deux catégories. Notre question est donc: est-ce qu'il existe une relation entre le développement de la sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia et les interactions entre les variables choix de concentration et choix de cours?

Tableau 44

Relation conjointe – choix de cours-concentration / négation-défense				
Concentration	Cours suivis	N	M	Écart - type
Toutes	International	55	14,22	4,43
	Autres cours	105	16,98	6,90
	Aucun cours	83	28,37	6,56
	Total	243	20,25	8,66

Pour ce qui est de l'échelle d'ethnocentrisme négation-défense (tableau 44), nous observons que les répondants de toutes les concentrations, ayant suivi des cours portant sur l'international ou l'interculturalisme, affichent les scores les plus faibles dans cette sous-échelle. Les répondants ayant suivi d'autres cours non liés à l'international ou à l'interculturalisme obtiennent des scores plus élevés, tandis que le plus haut niveau d'ethnocentrisme négation-défense correspond à ceux qui n'ont suivi aucun cours. Nous observons par la suite, que la valeur F de la variable coursfol_cat est significative ($F [1,249] = 29,78, p < 0,0001$) et nous pouvons mentionner que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre, la mesure d'ethnocentrisme négation-défense et le choix de cours. D'ailleurs, l'analyse de la variable concentration nous montre que sa valeur F est significative ($F [1,249] = 11,79, p < 0,0001$), ce qui indique que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre la mesure d'ethnocentrisme négation-défense et le choix de la concentration. Finalement, nous avons examiné l'effet de l'interaction des variables coursfol_cat * concentration, qui est également significatif puisque,

dans ce cas, $F [1,249] = 2,08$, $p < 0,019$. Ainsi, nous pouvons dire que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre l'interaction des variables concentration * cours_cat et les scores d'ethnocentrisme négation-défense.

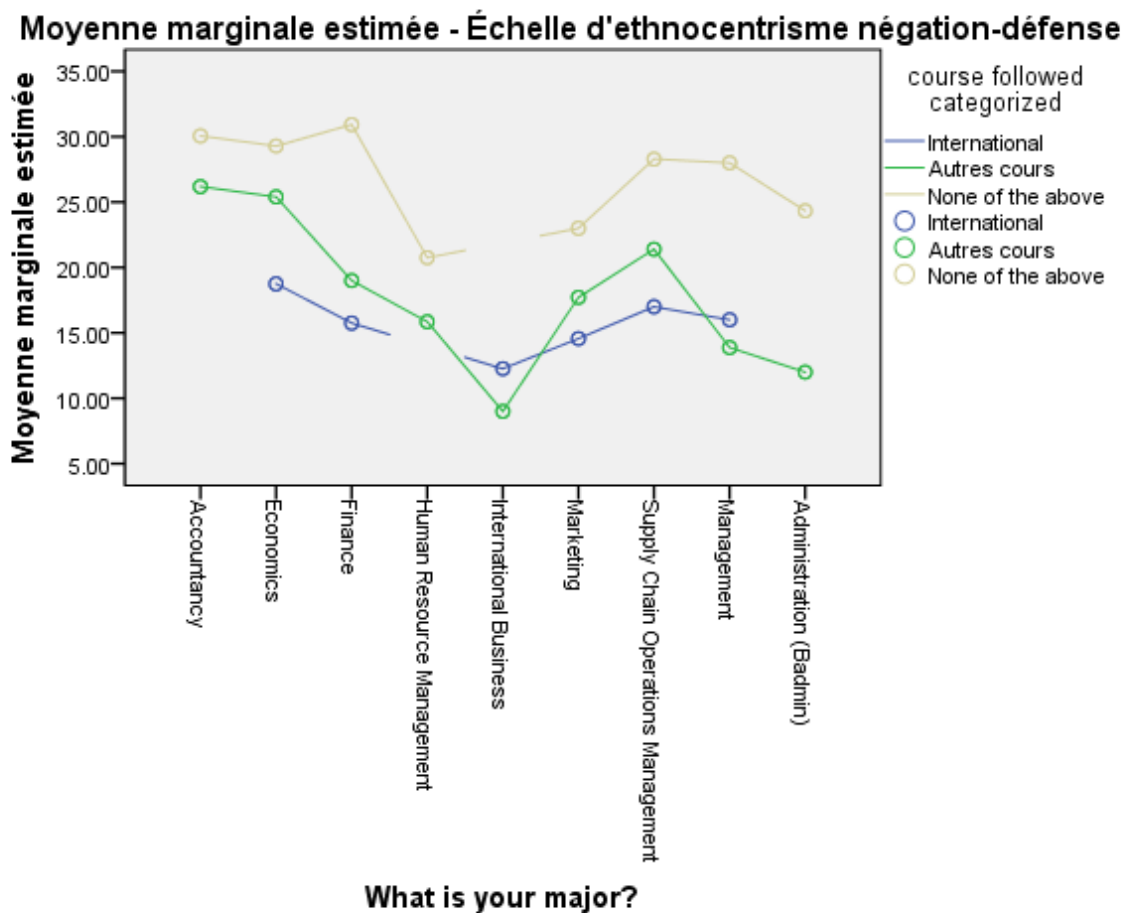


Figure 10 - Moyenne marginale négation-défense / cours-concentration

Dans le graphique (figure 10), nous constatons que les répondants présentent des scores d'ethnocentrisme négation-défense différents selon leurs choix de cours. La variation dans les mesures en raison du choix de cours confirme la relation principale entre cette variable et les niveaux d'ethnocentrisme négation-défense. Les croisements entre les lignes des variables coursfol_cat et concentration, sauf dans le cas de ceux qui n'ont suivi aucun cours, confirment aussi l'interaction entre les deux variables. Le graphique (figure 10) illustre que, en général, les personnes ayant suivi des cours liés à l'international ou à l'interculturalisme, à l'exception de ceux

des concentrations *International Business et Management*, montrent un moindre niveau d'ethnocentrisme négation-défense. Afin de confirmer ces observations, nous avons examiné le tableau des contrastes qui, en effet, ne nous montre pas de signification pour la plupart des paires de catégories examinées, sauf dans le cas des concentrations *Human Resource Management* et *International Business*. Par contre, pour ce qui est du coursfol_cat, nous observons des différences significatives pour les comparaisons des différences entre les trois niveaux considérés, soit les cours portant sur l'international ou l'interculturalisme, les autres cours non reliés à ces deux domaines, ou aucun de ces cours. Les comparaisons multiples (test post hoc de Scheffe) précisent également des différences significatives entre la catégorie de cours portant sur l'international ou l'interculturalisme et les autres catégories, ce qui fait état de tous les résultats antérieurs. Finalement, nous avons considéré la taille de l'effet ou Oméga carré (ω^2) pour les trois effets significatifs (coursfol_cat, concentration et coursfol_cat * concentration), lesquels, selon les balises de Cohen (1988), montrent un effet de taille moyenne ($\omega^2=0,192$) pour coursfol_cat et concentration ($\omega^2=0,145$) et un effet de petite taille ($\omega^2=0,019$) pour coursfol_cat * concentration.

Tableau 45

Relation conjointe – cours suivis / concentration-acceptation

Concentration	Cours suivis	N	M	Écart - type
Toutes	International	55	28,87	3,11
	Autres cours	105	27,43	4,88
	Aucun cours	83	19,30	4,17
	Total	243	24,98	5,95

En poursuivant notre démarche avec l'échelle d'ethnorelativisme acceptation, nous avons observé (tableau 45) que les répondants ayant suivi des cours portant sur l'international ou l'interculturalisme possèdent en moyenne le plus haut niveau en ce qui a trait à cette sous-échelle. Les répondants ayant suivi d'autres cours non reliés à l'international ou à l'interculturalisme présentent un niveau plus bas d'ethnorelativisme acceptation, tandis que le plus bas niveau d'ethnorelativisme acceptation est mentionné par ceux qui n'ont suivi aucun cours. Nous observons par la suite, que la valeur F de la variable coursfol_cat est significative ($F [1,249] = 36,57, p < 0,0001$), ce qui nous permet d'affirmer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre le choix de cours et les scores d'ethnorelativisme acceptation.

D'ailleurs, l'analyse de la variable concentration nous indique que sa valeur F est significative ($F [1,249] = 7,69, p < 0,0001$), ce qui nous indique que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre le choix de concentration et les scores d'ethnorelativisme acceptance. Finalement, nous avons examiné l'effet de l'interaction des variables `coursfol_cat * concentration`, qui apparaît, cette fois, comme non significatif.

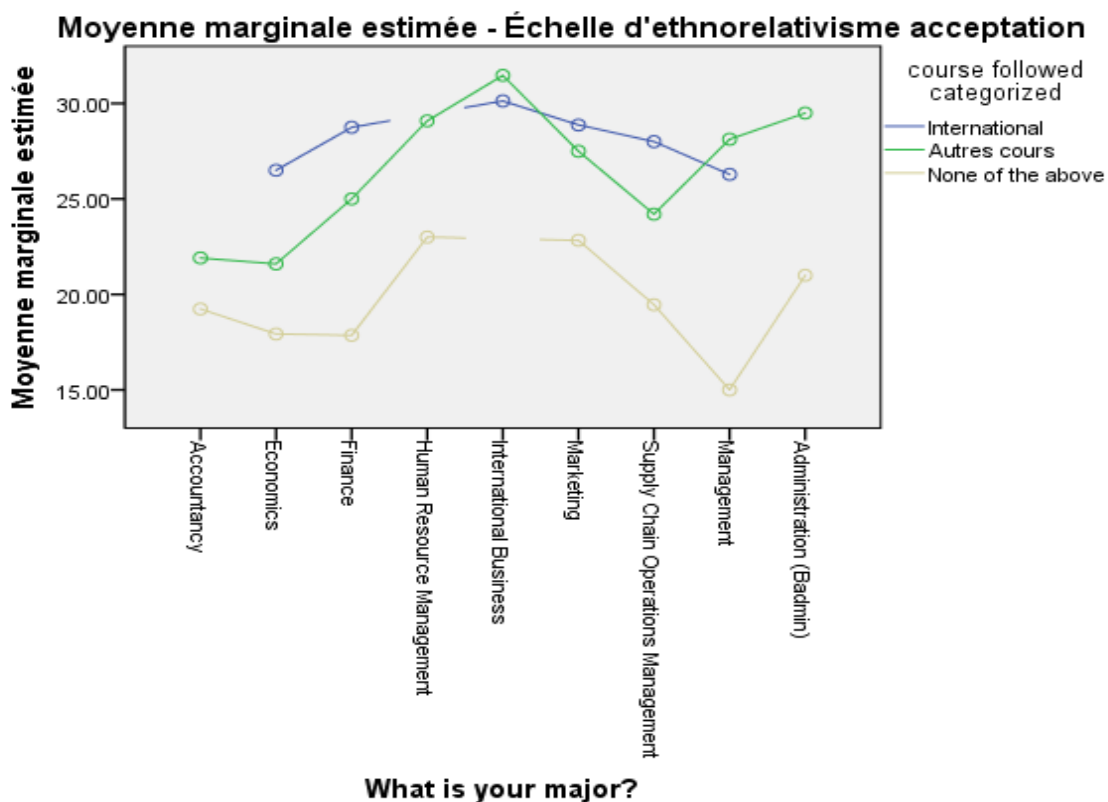


Figure 11 : Moyenne marginale acceptance / cours-concentration

Finalement, nous avons considéré la taille de l'effet ou Oméga carré (ω^2) pour les deux effets significatifs (`coursfol_cat`, et `concentration`), lesquels, selon les balises de Cohen (1988), montrent un effet de taille moyenne ($\omega^2 = 0,226$) pour `coursfol_cat` et `concentration` ($\omega^2 = 0,111$).

Le graphique (figure 11) illustre que les répondants présentent des mesures d'ethnorelativisme-acceptation différentes selon leurs choix de cours, mais aussi selon leur concentration et que, en général, les personnes ayant suivi des cours ayant trait à l'international ou

à l'interculturalisme, à l'exception de ceux de la concentration *International Business*, montrent un niveau supérieur d'ethnorelativisme acceptation, tandis que les répondants n'ayant suivi aucun de ces cours présentent des niveaux plus bas d'ethnorelativisme acceptation. Toutefois, comme nous l'avons indiqué, la combinaison de ces différences n'apparaît pas significative.

Pour terminer cette étape, nous avons procédé à une série d'analyses similaires portant, cette fois, sur le développement de la sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia, en fonction de leurs scores moyens à l'échelle d'ethnorelativisme adaptation-intégration (tableau 46).

Tableau 46

Influence conjointe – cours-concentration / adaptation-intégration				
Concentration	Cours suivis	N	M	Écart - type
Toutes	International	55	24,02	4,95
	Autres cours	105	22,81	5,79
	Aucun cours	83	14,37	4,77
	Total	243	20,20	6,74

Dans cette dernière étape de l'analyse, nous avons observé que les répondants ayant suivi des cours portant sur l'international ou l'interculturalisme possèdent en moyenne le plus haut niveau au regard de la sous-échelle d'ethnorelativisme adaptation - intégration. Les répondants ayant suivi d'autres cours non liés à l'international ou à l'interculturalisme démontrent un niveau plus bas d'ethnorelativisme adaptation - intégration, tandis que ceux qui n'ont suivi aucun cours démontrent le plus bas niveau d'ethnorelativisme adaptation - intégration.

Nous observons par la suite que la valeur F de la variable *coursfol_cat* est significative ($F [1,249] = 24,34, p < 0,0001$). Nous précisons que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre le choix de cours et les scores d'ethnorelativisme adaptation- intégration. D'ailleurs, l'analyse de la variable *concentration* nous indique que sa valeur F est significative ($F [1,249] = 5.89, p < 0,0001$), ce qui révèle que, dans l'échantillon, il existe une relation significative entre le choix de concentration et les scores d'ethnorelativisme adaptation-intégration. Finalement, nous avons observé l'effet de l'interaction des variables *coursfol_cat* * *Concentration*, lequel est significatif puisque, dans ce cas, $F [1,249] = 2,05, p < 0,022$. Ainsi, nous

pouvons affirmer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre l'interaction des variables `coursfol_cat` * concentration et les scores d'ethnorelativisme adaptation-intégration.

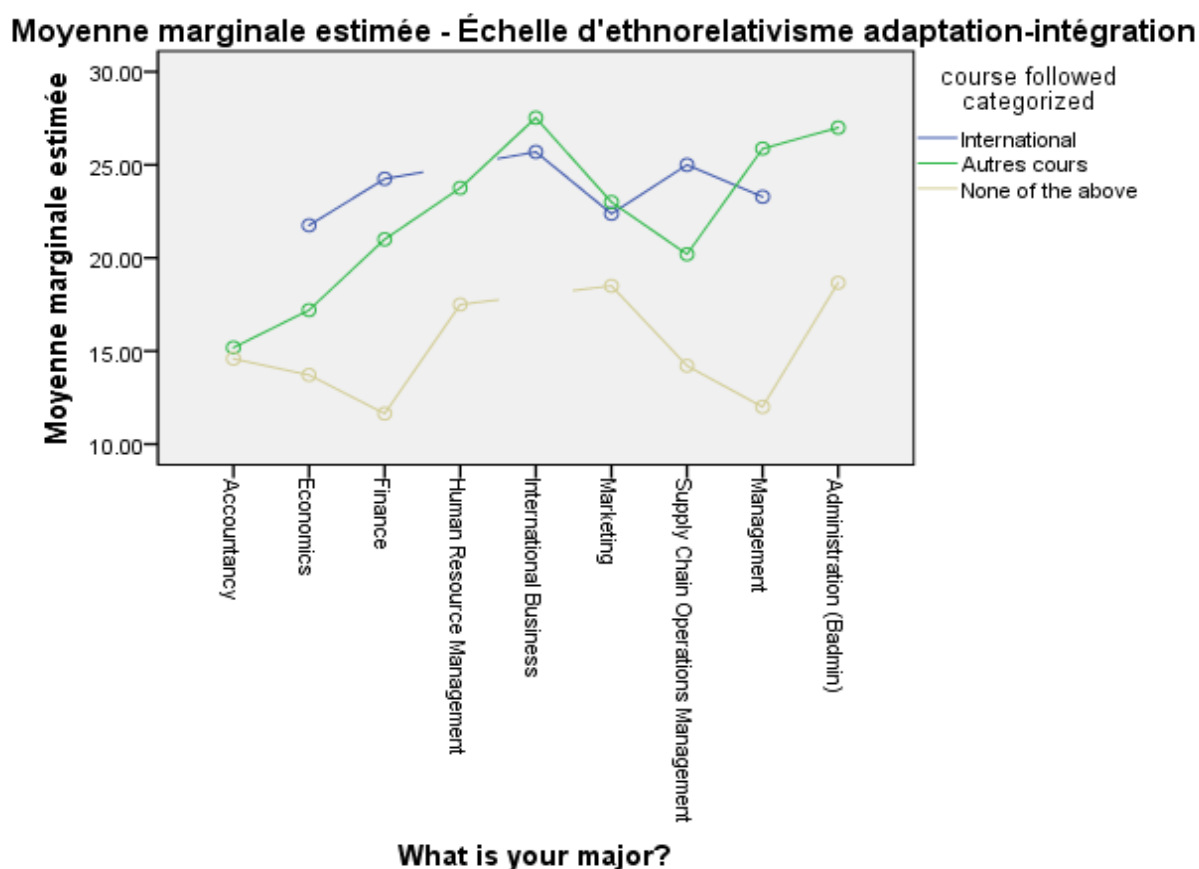


Figure 12 - Moyenne marginale adaptation - intégration / cours – concentration

En effet, nous voyons dans la figure 12 que les répondants présentent des mesures d'ethnorelativisme adaptation-intégration qui sont liés à leurs choix de cours. La variation dans les mesures, en raison du choix de cours, confirme la relation principale de cette variable en ce qui a trait aux niveaux d'ethnorelativisme adaptation-intégration. Les croisements entre les lignes des variables `coursfol_cat` et concentration, sauf dans le cas de ceux qui n'ont suivi aucun cours confirment aussi l'interaction entre les deux variables. Le graphique illustre que, en général, les personnes ayant suivi des cours reliés à l'international ou à l'interculturalisme possèdent un niveau supérieur d'ethnorelativisme adaptation-intégration, suivi de celles qui ont suivi d'autres cours non

liés à l'international ou à l'interculturalisme. Par ailleurs, les répondants n'ayant suivi aucun de ces cours présentent des scores plus bas d'ethnorelativisme adaptation-intégration.

Afin de confirmer ces observations et de vérifier la relation principale entre la variable *coursfol_cat* et les niveaux d'ethnorelativisme adaptation-intégration, nous avons examiné le tableau des contrastes pour la variable concentration qui ne démontre aucune signification pour la plupart des paires de catégories analysées, sauf dans le cas des concentrations *Human Resource Management* et *International Business*. Toutefois, pour ce qui est du *coursfol_cat*, le tableau révèle des différences significatives pour les comparaisons des différences entre les trois niveaux considérés, soit les cours portant sur l'international ou l'interculturalisme, les autres cours non liés à l'international ou l'interculturalisme et aucun des cours mentionnés. Les comparaisons multiples (test post hoc de Scheffe) nous indiquent également des différences significatives entre la catégorie de cours portant sur l'international ou l'interculturalisme et les autres catégories, ce qui semble confirmer tous les résultats antérieurs.

Finalement, nous avons considéré l'effet de taille ou Oméga carré (ω^2) pour les trois effets significatifs (*coursfol_cat*, concentration et *coursfol_cat* * concentration), lesquels, selon les balises de Cohen (1988), montrent un effet de taille moyenne ($\omega^2=0,161$) pour *coursfol_cat*, de petite taille pour concentration ($\omega^2=0,064$) et un effet de petite taille ($\omega^2=0,025$) pour *coursfol_cat* * concentration.

Nous avons eu recours à l'ANOVA factorielle afin de déterminer s'il existait une relation significative entre la perception des conditions de contact interculturel chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia et les interactions entre les variables *coursfol_cat* et concentration.

Tableau 47

Influence conjointe – cours-concentration / communication

Concentration	Cours suivis	N	M	Écart - type
Toutes	International	55	23,95	3,08
	Autres cours	105	21,44	5,39
	Aucun cours	83	14,63	4,95
	Total	243	19,68	6,09

Nous avons poursuivi notre analyse en l'appliquant, cette fois, à l'échelle de communication interculturelle et nous observons que les répondants ayant suivi des cours portant sur l'international ou l'interculturalisme présentent le score moyen le plus haut au regard de la communication interculturelle (tableau 47). Les répondants ayant suivi d'autres cours non liés à l'international ou l'interculturalisme affichent des scores moyens moins élevés, tandis que le plus bas niveau de communication interculturelle se situe chez ceux qui n'ont suivi aucun cours.

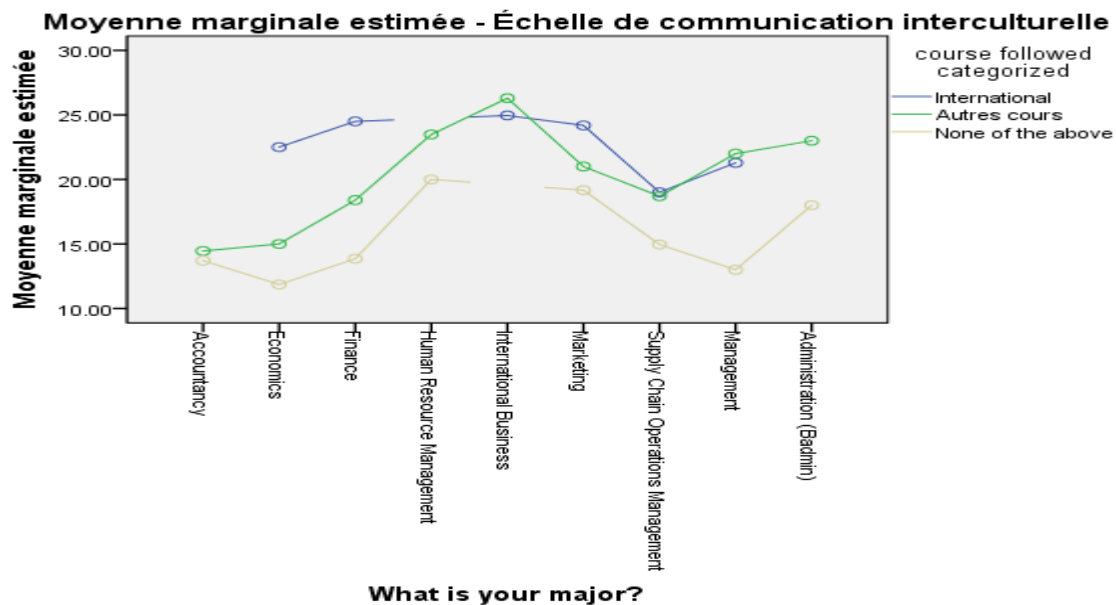


Figure 13 : Moyenne marginale communication / cours-concentration

Nous observons que la valeur F de la variable `coursfol_cat` est significative ($F [1,249] = 17,05, p < 0,0001$) et nous pouvons suggérer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre le choix de cours et les scores de la communication interculturelle. D'ailleurs, l'analyse de la variable `concentration` nous montre que sa valeur F est significative ($F [1,249] = 9,99, p < 0,0001$), ce qui indique que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre le choix de concentration et les scores de la communication interculturelle. Finalement, nous avons observé l'effet de l'interaction des variables `coursfol_cat * concentration`, qui apparaît également significatif ($F [1,249] = 2,00, p < 0,025$). En effet, dans ce cas, nous pouvons affirmer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre l'interaction des variables `coursfol_cat*concentration` et les scores de communication interculturelle.

Nous pouvons observer, dans la figure 13, que les répondants présentent des mesures de communication interculturelle différentes, selon leurs choix de cours. La variation dans les mesures en raison du choix de cours illustre la relation principale de cette variable en ce qui concerne les niveaux de communication interculturelle. Les croisements entre les lignes des variables *coursfol_cat* et *concentration*, sauf dans le cas de ceux qui n'ont suivi aucun cours, illustrent aussi l'interaction entre les deux variables. Le graphique illustre que, en général, les personnes ayant suivi des cours liés à l'international ou à l'interculturalisme, sauf celles de la concentration *International Business*, possèdent un niveau plus haut de communication interculturelle, tandis que les répondantes et répondants n'ayant suivi aucun cours présentent des niveaux plus bas de communication interculturelle. Afin de confirmer ces observations, nous avons examiné le tableau des contrastes de la variable *concentration* qui ne montre aucun résultat significatif pour la plupart des paires des catégories examinées, sauf dans le cas des concentrations *Human Resource Management* et *International Business*. Toutefois, pour ce qui est de *coursfol_cat*, le tableau montre des différences significatives dans les comparaisons des différences entre les trois niveaux considérés, soit les cours portant sur l'international ou l'interculturalisme, les autres cours non liés à l'international ou à l'interculturalisme et aucun des cours déjà mentionnés, ce qui confirme la relation principale entre cette variable et les niveaux de communication interculturelle. Les comparaisons multiples (test post hoc de Scheffe) font également état de différences significatives entre la catégorie de cours portant sur l'international ou l'interculturalisme et les autres catégories, ce qui confirme tous les résultats antérieurs. Finalement, nous avons considéré l'effet de taille ou Oméga carré (ω^2) pour les trois effets significatifs (*coursfol_cat*, *concentration* et *coursfol_cat * concentration*), lesquels, selon les balises de Cohen (1988), montrent un effet de taille moyenne ($\omega^2=0,117$) pour *coursfol_cat*, de taille moyenne pour *concentration* ($\omega^2=0,127$) et un effet de petite taille ($\omega^2=0,022$) pour *coursfol_cat * concentration*.

Tableau 48

Influence conjointe – cours-concentration / coopération

Concentration	Cours suivis	N	M	Écart - type
Toutes	International	55	33,09	4,98
	Autres cours	105	30,87	7,36
	Aucun cours	83	20,41	6,05
	Total	243	27,80	8,39

En poursuivant notre démarche-avec l'échelle de coopération interculturelle, nous avons observé (tableau 48) que les répondants ayant suivi des cours portant sur l'international ou l'interculturalisme possèdent en moyenne le plus haut niveau au regard de la coopération interculturelle. Les répondants ayant suivi d'autres cours non reliés à l'international ou à l'interculturalisme indiquent un niveau plus bas de coopération interculturelle, tandis que ceux qui n'ont suivi aucun cours démontrent le plus bas niveau de coopération interculturelle. Par la suite, nous observons que la valeur F de la variable *coursfol_cat* est significative ($F [1,249] = 23.48, p < 0,0001$), ce qui nous permet d'affirmer que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre le choix de cours et les scores de coopération interculturelle. D'ailleurs, l'analyse de la variable concentration montre que sa valeur F est significative ($F [1,249] = 6,58, p < 0,0001$), ce qui nous indique que dans l'échantillon, il existe une relation significative entre le choix de concentration et les scores de coopération interculturelle. Finalement, nous avons examiné l'effet de l'interaction des variables *coursfol_cat* * concentration, qui apparaît, cette fois, comme non significatif. Finalement, nous avons considéré l'effet de taille ou Oméga carré (ω^2) pour les deux effets significatifs (*coursfol_cat*, et concentration), lesquels, selon les balises de Cohen (1988), montrent un effet de taille moyenne ($\omega^2 = 0,156$) pour *coursfol_cat*, et de taille moyenne pour concentration ($\omega^2 = 0,118$).

Le graphique (figure 14) illustre que les répondants présentent des mesures de coopération interculturelle différentes selon leurs choix de cours, mais aussi selon leur concentration et que, en général, les personnes ayant suivi des cours liés à l'international ou à l'interculturalisme, à l'exception de celles de la concentration *International Business*, montrent un niveau supérieur de coopération interculturelle, tandis que les répondantes et répondants n'ayant suivi aucun de ces cours présentent des niveaux plus faibles de coopération interculturelle.

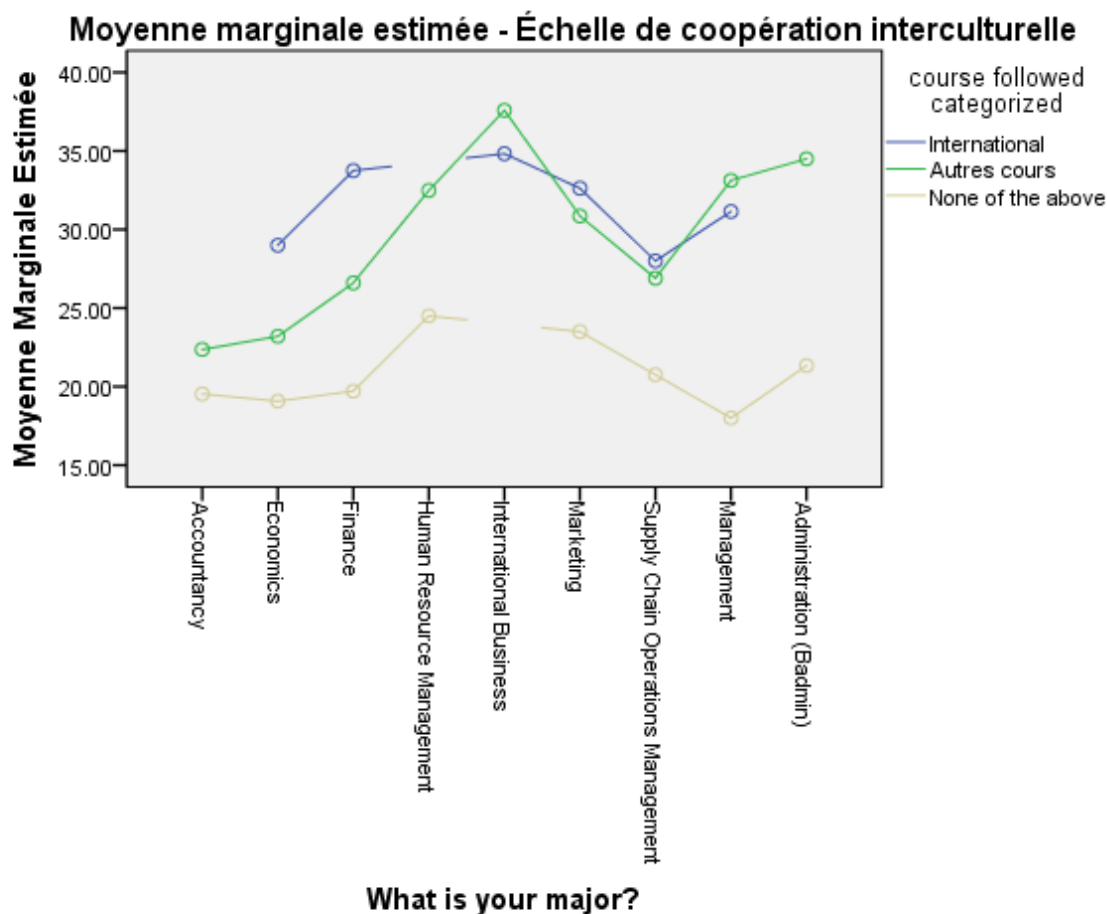


Figure 14 - Moyenne marginale coopération / cours – concentration

2.6 Synthèse des résultats du troisième objectif

En ce qui a trait à l'influence des choix de carrière sur le développement de la sensibilité interculturelle, nous pouvons dire, en premier lieu, que nos résultats démontrent qu'il existe une relation significative entre l'année dans le programme et le développement de la sensibilité interculturelle dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. Effectivement, nous observons que les répondants de quatrième, troisième et deuxième année présentent des scores significativement supérieurs d'ethnorelativisme, et des taux moins élevés d'ethnocentrisme comparativement à leurs collègues de première année. En deuxième lieu, nos résultats démontrent qu'il existe une relation significative entre les choix de

cours suivis par les répondants et le développement de la sensibilité interculturelle dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. C'est ainsi que les répondants ayant suivi des cours davantage reliés aux sciences humaines, à l'international et à l'interculturalisme affichent des niveaux significativement plus bas d'ethnocentrisme et plus hauts d'ethnorelativisme que leurs collègues n'ayant suivi aucun de ces cours. En troisième lieu, nos résultats suggèrent qu'il existe une relation significative entre les choix de concentration faits par les répondants et le développement de la sensibilité interculturelle dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. C'est ainsi que, par rapport aux concentrations liées aux sciences humaines, à l'international ou à l'interculturalisme, il existe des différences significatives de moyennes dans les échelles appartenant à la sensibilité interculturelle. De ce fait, les répondants ayant choisi les concentrations en lien avec les sciences humaines, l'international ou l'interculturalisme démontrent des taux plus élevés d'ethnorelativisme et des scores plus bas d'ethnocentrisme. En quatrième lieu, nos résultats montrent qu'il existe une relation significative entre le fait, pour les répondants, de suivre des cours de langues étrangères, et le développement de la sensibilité interculturelle dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. Nous avons constaté que nos répondants ont suivi entre un à six cours de langues étrangères. À cet égard, nous réalisons qu'il existe des différences significatives de moyennes entre les répondants qui ont fait de trois à six cours de langues étrangères et ceux en ayant suivi un, deux, ou pas du tout. Ainsi, les répondantes et les répondants ayant suivi de trois à six cours montrent des scores plus élevés d'ethnorelativisme et des taux plus bas d'ethnocentrisme.

En ce qui a trait à la perception des conditions de contact, nos résultats démontrent en premier lieu qu'il existe une relation significative entre l'année dans le programme et la perception des conditions de contact dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. De cette façon, les étudiantes et étudiants des années supérieures (quatrième, troisième et deuxième année) présentent des taux significativement supérieurs de coopération et de communication interculturelle que leurs collègues de première année. En deuxième lieu, nos résultats démontrent qu'il existe une relation significative entre les choix de cours suivis par les répondants et la perception des conditions de contact dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. Effectivement, les répondantes et les répondants ayant suivi des cours portant sur les sciences humaines,

l'international et l'interculturalisme possèdent des scores moyens de coopération interculturelle et de communication interculturelle significativement plus élevés que leurs collègues. En troisième lieu, nos résultats suggèrent qu'il existe une relation significative entre les choix de concentration faits par les répondants et la perception des conditions de contact dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. Nous voyons que les répondants appartenant aux concentrations qui rejoignent davantage les sciences humaines, l'interculturalisme ou l'international obtiennent des scores significativement plus élevés de coopération interculturelle et de communication interculturelle que leurs collègues des concentrations techniques, opérationnelles et financières. En quatrième lieu, nous avons également établi qu'il existe une relation significative entre le fait, pour les répondants, de suivre des cours de langues étrangères et la perception des conditions de contact interculturel. De ce fait, les répondants ayant fait de trois à six cours de langues étrangères montrent de plus hauts scores de coopération et de communication interculturelle.

2.7 Décrire la relation entre la perception des conditions de contact et la SI

Dans l'atteinte de cet objectif, nous avons utilisé l'analyse de régression multiple en vue d'établir, d'une part, s'il existe une relation significative entre la perception des conditions de contact interculturel et le développement de la sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia et, d'autre part, d'instaurer un modèle de régression linéaire capable d'expliquer la variation de la sensibilité interculturelle (variable dépendante) en fonction de plusieurs variables indépendantes, tel que nous le verrons dans les prochains paragraphes. Pour atteindre ces résultats, nous avons utilisé les variables scalaires reliées au construit de la perception des conditions de contact interculturel, soit l'échelle de coopération interculturelle et l'échelle de communication interculturelle en tant que variables indépendantes. Par ailleurs, les échelles d'ethnocentrisme négation-défense, ethnorelativisme acceptation et ethnorelativisme adaptation-intégration ont constitué nos variables dépendantes. Ces démarches nous permettront non seulement de documenter notre quatrième objectif spécifique, mais aussi d'établir et de démontrer la relation entre la perception des conditions de contact interculturel et le développement de la sensibilité interculturelle chez nos répondants.

Pour commencer, nous avons analysé la variable scalaire échelle d'ethnocentrisme négation-défense. Un premier coup d'œil à nos résultats montre que 251 étudiantes et étudiants ont participé à notre étude. D'autre part, le tableau 49 présente les scores moyens des sujets aux échelles considérées initialement.

Tableau 49
Statistiques descriptives régression-négation-défense

	N	M	Écart-type
Échelle d'ethnocentrisme negation-defense	251	20,22	8,61
Échelle de coopération interculturelle	251	27,85	8,32
Échelle d'e communication interculturelle	251	19,99	6,00

Nous avons regardé les diagrammes de points de résidus standardisés afin de vérifier les prémisses de la régression. Dans ce sens, nous avons trouvé que les points ne suivent pas une courbe dans le nuage de points des résidus standardisés ce qui confirme la prémisse de linéarité. D'ailleurs, le graphique de répartition des résidus par rapport à une répartition normale montre que la majorité des résidus est confondue avec la diagonale. Cela confirme la prémisse de normalité des résidus

Par la suite, nous avons observé que le nuage de points des résidus standardisés en rapport avec les valeurs prédites standardisés ne fait apparaitre aucune valeur particulière, en effet, les points sont repartis aléatoirement autour de 0 sans former d'entonnoir dans le nuage de points des résidus standardisés, ce qui confirme la prémisse d'homoscédasticité. Finalement, les valeurs d'inflation de la variance (VIF) sont <10 ce qui indique absence de colinéarité.

Ensuite, nous avons examiné la qualité du modèle de régression. À ce propos, nous avons utilisé l'analyse de variance ANOVA. D'une façon générale, nous voulions savoir si la coopération interculturelle et la communication interculturelle prédisent mieux l'ethnocentrisme négation-défense qu'un modèle sans prédicteur. À cet égard, nous avons constaté que la valeur F obtenue dans notre modèle est significative ($F [248,2] = 469,56, p < 0,0001$) et nous avons été en mesure d'affirmer que le modèle contribue à mieux prédire la mesure d'ethnorelativisme négation-défense qu'un modèle sans prédicteur. Nous avons ensuite vérifié l'ajustement du modèle de régression des données, ce que nous avons fait à l'aide du tableau récapitulatif qui nous permet d'établir la

contribution du bloc de variables considérées. En premier lieu, la valeur de $R = 0,89$ nous indique une relation très forte entre les variables dépendantes et la combinaison des variables indépendantes. En deuxième lieu, la valeur de $R^2 = 0,79$ montre que la variation de F associée au modèle est significative ($p < 0,0001$). En effet, notre modèle explique une proportion significative (79 %) de la variance de la variable ethnocentrisme négation-défense. Grâce à l'ajout des variables coopération interculturelle et communication interculturelle, nous constatons l'augmentation de la valeur de R^2 (0,79), ce qui s'avère significatif ($p < 0,0001$). Finalement, le test de Durbin-Watson = 2,06 nous permet de constater que l'indépendance des erreurs ne présente aucun problème, et que nous n'avons pas de sujets aberrants, la quantité étant acceptable lorsqu'elle se situe entre 1 et 3.

D'une manière générale, nous constatons que notre modèle est significatif et qu'il explique une proportion significative de la variance. Il est donc possible de construire une équation de régression qui nous permettra de prédire la valeur de Y. Pour ce faire, nous avons utilisé le tableau des coefficients calculés pour obtenir les valeurs prédites suivantes:

$$Y_{\text{prédit négdef}} = 47,065 - 0,87 \text{ Coopération} - 0,13 \text{ Communication}$$

En prenant les valeurs moyennes de coopération interculturelle et de communication interculturelle, nous obtenons:

$$Y_{\text{prédit négdef}} = 47,065 - 0,87 * 27,85 - 0,13 * 19,99 = 20,74$$

Le signe du coefficient nous indique le sens de la relation. Dans notre équation, plus la mesure de la coopération augmente, plus la valeur du score à l'échelle d'ethnocentrisme négation-défense diminue. De même, plus la mesure de la coopération interculturelle augmente, plus la valeur du score à l'échelle d'ethnocentrisme négation diminue. Ces résultats sont tout à fait cohérents avec la signification théorique des construits utilisés. D'ailleurs, la signification de t nous permet, d'une part, d'établir si la variable contribue significativement au modèle et, d'autre part, le niveau de contribution de chaque variable. Dans notre cas, le $t = -26,09$ de coopération interculturelle nous confirme que sa contribution au modèle est plus importante que celle de la communication interculturelle.

Nous avons poursuivi notre démarche de recherche du meilleur prédicteur, en ce qui a trait à l'échelle d'ethnorelativisme acceptation. Nous observons d'abord que 251 personnes ont

participé à notre enquête et elles démontrent les moyennes présentées aux échelles considérées initialement (tableau 50).

Tableau 50
Statistiques descriptives régression-acceptation

	N	M	Écart - type
Échelle d'ethnorelativisme- acceptation	250	25,04	5,96
Échelle de coopération interculturelle	250	27,87	8,33
Échelle de communication interculturelle	250	19,72	6,08

Nous avons regardé les diagrammes de points de résidus standardisés afin de vérifier les prémisses de la régression. Dans ce sens, nous avons trouvé que les points ne suivent pas une courbe dans le nuage de points des résidus standardisés ce qui confirme la prémisse de linéarité. D'ailleurs, le graphique de répartition des résidus par rapport à une répartition normale montre que la majorité des résidus est confondue avec la diagonale. Cela confirme la prémisse de normalité des résidus

Par la suite, nous avons observé que le nuage de points des résidus standardisés en rapport avec les valeurs prédites standardisés ne fait apparaître aucune valeur particulière, en effet, les points sont repartis aléatoirement autour de 0 sans former d'entonnoir dans le nuage de points des résidus standardisés, ce qui confirme la prémisse d'homoscédasticité. Les valeurs d'inflation de la variance (VIF) sont <10 ce qui indique absence de colinéarité.

De plus, nous avons voulu déterminer la qualité et la signification du modèle de régression. Pour ce faire, nous avons utilisé l'analyse de variance ANOVA, du fait que nous voulions savoir si la coopération interculturelle et la séparation interculturelle prédisent mieux l'ethnorelativisme acceptation qu'un modèle sans prédicteur. Premièrement, nous avons constaté que la valeur F obtenue dans notre modèle est significative ($F [247,2] = 544,17, p < 0,0001$), ce qui nous a permis d'affirmer que le modèle contribue de manière significative à mieux prédire la mesure d'ethnorelativisme acceptation qu'un modèle sans prédicteur. Ensuite, nous avons vérifié l'ajustement du modèle de régression des données, ce que nous avons fait à l'aide du tableau récapitulatif qui nous permet d'établir la contribution du bloc de variables considérées. En premier lieu, la valeur de $R = 0,90$ nous indique une relation très forte entre la variable dépendante et la

combinaison des variables indépendantes. En deuxième lieu, la valeur de $R^2 = 0,82$ montre que la variation de F associée au modèle est significative ($p = 0,0001$). Pour ces raisons, notre modèle explique une proportion significative (82 %) de la variance de la variable ethnorelativisme acceptation. Grâce à l'ajout des variables coopération interculturelle et communication interculturelle, nous constatons l'augmentation de la valeur de R^2 à 0,82, ce qui s'avère significatif ($p = 0,0001$). Finalement, le test de Durbin-Watson = 1,99 nous permet de constater que nous n'avons pas de problème au niveau de l'indépendance des erreurs et que nous n'avons pas de sujets aberrants, la quantité étant acceptable lorsqu'elle se situe entre 1 et 3.

En ce qui concerne la mesure d'ethnorelativisme acceptation, il est certain que notre modèle est significatif et qu'il explique une proportion significative de la variance. Par conséquent, il est possible de construire une équation de régression qui nous permettra de prédire une valeur Y, soit la valeur prédite d'ethnorelativisme acceptation.

Pour ce faire, nous avons utilisé le tableau des coefficients, remplaçant d'abord les valeurs b par les coefficients calculés, pour obtenir les valeurs prédites suivantes:

$$Y_{\text{prédit acceptation}} = 6,93 + 0,34 \text{ Coopération} + 0,44 \text{ Communication}$$

En prenant les valeurs moyennes de coopération interculturelle et de communication interculturelle, nous avons:

$$Y_{\text{prédit acceptation}} = 6,93 + 0,34 * 27,86 + 0,44 * 19,72 = 25,03$$

Le signe du coefficient nous indique le sens de la relation. En conséquence, dans notre équation, plus la mesure de la coopération augmente, plus la valeur du score à l'échelle d'ethnorelativisme acceptation augmente. De même, plus la mesure de la communication interculturelle augmente, plus la valeur du score à l'échelle d'ethnorelativisme acceptation augmente. Ces résultats sont tout à fait cohérents avec la signification théorique des construits utilisés. D'ailleurs, la signification de t nous permet d'une part, d'établir si la variable contribue significativement au modèle et d'autre part, de déterminer le niveau de contribution de chaque variable. Dans notre cas, le $t = 7,03$, $p = 0,0001$ de coopération interculturelle nous confirme que sa contribution au modèle est plus importante que celle de la communication interculturelle. Par

ailleurs, la valeur prédite d'ethnorelativisme acceptation se rapproche de sa valeur moyenne, ce qui semble logique, puisqu'elle a été calculée en utilisant les valeurs moyennes de coopération et de communication interculturelle.

Enfin, pour terminer notre quête d'identification de l'influence de la perception des conditions de contact interculturel sur le développement de la sensibilité interculturelle, nous avons analysé la variable scalaire échelle d'ethnorelativisme adaptation-intégration. À cet effet, dans une première étape, nos résultats montrent que 253 personnes ont participé à notre enquête et présentent les scores moyens des sujets aux échelles considérées initialement (tableau 51).

Tableau 51
Statistiques descriptives régression / adaptation-intégration

	N	M	Écart - type
Échelle d'ethnorelativisme adaptation-integration	253	20,35	6,74
Échelle de coopération interculturelle	253	27,94	8,34
Échelle de communication interculturelle	253	19,77	6,07

Nous avons regardé les diagrammes de points de résidus standardisés afin de vérifier les prémisses de la régression. Dans ce sens, nous avons trouvé que les points ne suivent pas une courbe dans le nuage de points des résidus standardisés ce qui confirme la prémisse de linéarité. D'ailleurs, le graphique de répartition des résidus par rapport à une répartition normale montre que la majorité des résidus est confondue avec la diagonale. Cela confirme la prémisse de normalité des résidus. Par la suite, nous avons observé que le nuage de points des résidus standardisés en rapport avec les valeurs prédites standardisés ne fait apparaître aucune valeur particulière, en effet, les points sont repartis aléatoirement autour de 0 sans former d'entonnoir dans le nuage de points des résidus standardisés, ce qui confirme la prémisse d'homoscédasticité. Les valeurs d'inflation de la variance (VIF) sont <10 ce qui indique absence de colinéarité.

Par la suite, nous avons examiné la qualité du modèle de régression. Le calcul de l'ANOVA sur le modèle de régression permet de constater que la coopération interculturelle et la communication interculturelle prédisent mieux l'ethnorelativisme adaptation-intégration qu'un modèle sans prédicteur. À cet égard, nous avons constaté que la valeur F obtenue dans notre modèle est significative ($F [253,2] = 338,82, p < 0,0001$) et, de là, nous avons été en mesure

d'affirmer que le modèle contribue à mieux prédire la mesure d'ethnorelativisme adaptation-intégration qu'un modèle sans prédicteur. Par la suite, et après avoir déterminé que notre modèle était significatif, nous avons voulu examiner l'ajustement du modèle de régression des données, ce que nous avons fait à l'aide du tableau récapitulatif qui nous permet d'établir la contribution du bloc de variables considérées. En premier lieu, la valeur de $R = 0,86$ nous indique une relation très forte entre la variable dépendante et la combinaison des variables indépendantes. En deuxième lieu, la valeur de $R^2 = 0,73$ montre que la variation de F associée au modèle est significative ($p < 0,05$). En effet, notre modèle explique une proportion significative (73 %) de la variance de la variable ethnorelativisme adaptation-intégration. Par ailleurs, l'ajout des variables coopération interculturelle et communication interculturelle permet d'augmenter la valeur de R^2 à 0,73, ce qui s'avère significatif ($p < 0,0001$). Finalement, le test de Durbin-Watson = 1 confirme l'absence de problème au niveau de l'indépendance des erreurs ainsi que l'absence d'une quantité notable de sujets aberrants.

Il est donc possible de construire une équation de régression qui nous permettra de prédire une valeur Y. Les valeurs prédites sont les suivantes:

$$Y_{\text{prédit adapta intégra}} = 0,86 + 0,50 \text{ Coopération} + 2,77 \text{ Communication}$$

En prenant les valeurs moyennes de coopération interculturelle et de communication interculturelle, nous avons:

$$Y_{\text{prédit adapta intégra}} = 0,86 + 0,50 * 27,86 - 0,28 * 19,72 = 20,29$$

Dans notre équation, plus la mesure de la coopération augmente, plus le score moyen à la mesure d'ethnorelativisme adaptation-intégration augmente. De même, plus les scores moyens à la mesure de la communication interculturelle augmentent, plus la valeur d'ethnorelativisme adaptation-intégration augmente. Ces résultats sont tout à fait cohérents avec la signification théorique des construits utilisés. La valeur du t calculée (7,61, $p < 0,0001$) nous permet de constater une contribution de la coopération interculturelle au modèle plus importante que celle de la communication interculturelle.

Ces résultats démontrent l'importance des conditions de contact dans une institution universitaire. Nous avons mentionné dans le cadre conceptuel de cette recherche que ses conditions renvoient en premier lieu à l'existence d'un statut égal pour tous les participants, en deuxième lieu à la possibilité d'une interaction coopérative et interdépendante entre membres de groupes divers, en troisième lieu à l'existence des occasions pour la connaissance interpersonnelle, et finalement, à l'existence d'un appui institutionnel. À ce propos, la cinquième section de notre questionnaire a porté sur les perceptions des participants au sujet des conditions expliquées dans ce paragraphe, et nous avons observé que, par exemple, les répondants de la deuxième à la quatrième année, soit 80 % des étudiantes et étudiants de notre échantillon, montrent des scores de coopération interculturelle significativement plus élevés, et des scores de communication interculturelle significativement plus hauts que leurs collègues de première année. Notre interprétation de ces résultats est que dans l'échantillon, les étudiantes et étudiants perçoivent progressivement, dans la mesure où ils avancent dans leur cheminement, des conditions de contact qui, pour la plupart, favorisent et stimulent le contact interculturel et influencent significativement le développement de la sensibilité interculturelle en contribuant à modifier les scores d'ethnocentrisme et d'ethnorelativisme de manière favorable.

2.8 Synthèse des résultats du quatrième objectif

Lors de cette étape d'analyse, nous nous sommes fixé non seulement l'objectif d'établir s'il existait une relation significative entre la perception des conditions de contact interculturel et le développement de la sensibilité interculturelle, mais également d'établir un modèle de régression linéaire capable de prédire la variation de la compétence interculturelle en fonction des variables indépendantes fondées sur l'une de nos assises théoriques, soit la théorie du contact. Dans cette perspective, nous avons utilisé l'analyse de régression multiple avec les échelles de coopération et de communication interculturelle en tant que variables indépendantes. Les échelles d'ethnocentrisme négation-défense, d'ethnorelativisme acceptation et d'ethnorelativisme adaptation-intégration ont agi en tant que variables dépendantes. Il est alors important de se rappeler que les échelles de coopération et de communication interculturelle ont été construites à partir des conditions de contact interculturel de la théorie du contact (Allport, 1954), mais tel qui expliqué dans le chapitre de méthodologie, les conditions de contact n'ont pas été reproduites

exactement lors de la validation, ce qui limite l'interprétation de nos résultats. Dans une première étape, nous avons constaté que les échelles de coopération et de communication interculturelle prédisent mieux l'ethnocentrisme négation-défense qu'un modèle sans prédicteur. En effet, l'analyse de variance est significative, et les valeurs de R , et R^2 indiquent d'une part, une relation très forte et significative entre la combinaison des variables indépendantes et la variable dépendante et, d'autre part, une contribution significative au modèle de régression linéaire. Tout cela nous a permis de construire nos équations modèles de prédiction des échelles de la sensibilité interculturelle sous forme d'équations de régression mentionnées.

Ainsi par exemple, nous voyons que plus la mesure de coopération augmente, plus la valeur du score à l'échelle d'ethnocentrisme négation-défense diminue. D'ailleurs, plus la mesure de communication interculturelle augmente, plus la valeur du score à l'échelle d'ethnocentrisme négation diminue, ce qui est tout à fait cohérent avec la signification théorique de nos construits. Par la suite, en utilisant des analyses similaires, nous avons trouvé que les échelles de coopération et de communication interculturelle sont capables de mieux prédire l'ethnorelativisme acceptation et l'ethnorelativisme adaptation/intégration. En tenant compte de ces résultats, nous pouvons suggérer qu'il existe une relation significative entre la perception des conditions de contact interculturel et le développement de la sensibilité interculturelle dans notre échantillon. Effectivement, nous avons observé que les échelles de coopération et de communication interculturelle contribuent à modifier, de manière significative, les échelles appartenant à la sensibilité interculturelle.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans les paragraphes qui suivent, nous traiterons des aspects relatifs à notre démarche de recherche en lien avec les résultats présentés précédemment. Ces aspects seront analysés à la lumière des informations énoncées dans la problématique, le cadre conceptuel, les objectifs de recherche et la méthodologie. Notre but est avant tout de mettre en lumière les éléments les plus importants qui influencent ces résultats. Dans un premier temps, nous exposerons des aspects tels que l'échantillon de recherche pour, dans un deuxième temps, résumer la validation des propriétés métrologiques de nos instruments. Dans un troisième temps, nous discuterons des résultats obtenus en regard des objectifs formulés dans le deuxième chapitre. Nous terminerons cette section en présentant, en conclusion, la synthèse des résultats, l'interrelation recherche-formation-pratique, les forces et les limites de la recherche, les retombés de l'étude ainsi que les perspectives de futures recherches.

1. L'ÉCHANTILLON DE RECHERCHE

Notre échantillon de recherche était composé de 261 étudiantes et étudiants en administration des affaires (Bcomm), dans lequel les femmes représentent des pourcentages similaires à ceux observés dans le programme d'administration des affaires à l'Université Concordia. Une grande majorité de nos répondants mentionne être canadiens. De même, il faut souligner que, parmi les Canadiens, la majorité d'entre eux (60 %) sont québécois. La grande majorité de nos répondants a effectué des stages de moins de 8 mois, et l'anglais est la langue préférentielle des stagiaires, suivi du français. Ce constat pourrait résulter du fait que les stagiaires préfèrent utiliser l'anglais, du fait qu'elle est reconnue comme la langue des affaires à travers le monde. Pour un pourcentage important de nos répondants, leur stage à l'étranger comportait des thèmes interculturels dans les affaires.

Un pourcentage important de nos répondants était distribué entre la deuxième, troisième et quatrième année, ce qui était favorable à l'atteinte de nos objectifs étant donné que la plupart d'entre eux avaient déjà participé aux activités qui pouvaient influencer le développement de la

sensibilité interculturelle. Les concentrations étant les plus en lien avec les sciences humaines sont *International Business, Human Resource Management, Marketing* et *Management*, tandis que les concentrations financières, techniques et opérationnelles sont *Supply Chain Operations Management, Accountancy, Economics* et *Finance*. Nous avons également effectué des analyses plus poussées auprès de notre échantillon en comparant deux variables au moyen de tableaux croisés. Dans un premier temps, nous avons constaté qu'il existe un lien étroit et significatif d'association entre l'année au sein du programme et la réalisation de stages à l'étranger. Cela suggère que les étudiantes et étudiants préfèrent aller plus loin dans leur développement professionnel et dans les cours de langues étrangères avant de s'engager dans des stages à l'étranger. Ensuite, nous avons constaté qu'il existe une association marquée entre la concentration et la réalisation des stages à l'étranger. Il appert que les répondants des concentrations *International Business, Management* et *Human Ressource Management* se rapportant davantage aux sciences humaines et à l'international, ont davantage l'occasion de réaliser des stages à l'étranger que ceux des concentrations techniques, opérationnelles et financières.

2. LES PROPRIÉTÉS MÉTROLOGIQUES DES INSTRUMENTS

Nous sommes conscients du fait que la qualité de la recherche dépend en majorité de la qualité métrologique des outils de mesure de nos construits. C'est pourquoi divers moyens ont été utilisés afin d'en établir la qualité métrologique. Dans cette optique, un double processus de validation a été entrepris incluant des analyses factorielles exploratoires (AFE) avec extraction en axe principal (PAF), et rotation Oblimin avec normalisation de Kaiser, un test de consistance interne alpha de Cronbach et des coefficients de corrélation de Pearson entre items.

3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans les paragraphes qui suivent, nous discuterons de nos résultats en termes d'objectifs que nous nous sommes donnés. Notre but est d'expliquer nos résultats en ce qui a trait aux construits dégagés du cadre conceptuel et qui, plus tard, sont ressortis des analyses factorielles exploratoires (AFE) réalisées lors de la validation de nos instruments dans la méthodologie. À plusieurs occasions, nous citerons les différentes parties concernées de la problématique, du cadre

conceptuel et de la méthodologie de cette recherche. Rappelons que notre objectif général est de décrire les facteurs sociodémographiques en lien avec le développement de la sensibilité interculturelle.

Tel que présenté dans le cadre conceptuel de notre étude, afin d'expliquer le développement de la sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia, nous avons utilisé le DMIS, créé par Milton J. Bennett (Bennett, 1993; Bennett et Bennett, 2004).

3.1 Décrire la relation entre des facteurs sociodémographiques et la SI

En ce qui a trait à la discussion de notre premier objectif de recherche, plusieurs études, dans une vision traditionnelle des rôles masculins et féminins (Kim et Goldstein, 2005; Lin et Rancer, 2003; Neuliep *et al.*, 2001; Pan, 2007), suggèrent que les femmes sont moins ethnocentristes que les hommes et montrent une moindre appréhension envers la communication interculturelle. Pour leur part, Neuliep *et al.* (2001) expliquent que la relation entre sexe et ethnocentrisme est reliée à la socialisation. Pour ces auteurs, l'ethnocentrisme n'est pas inné, mais appris dans les échanges sociaux. Selon Hofstede, (1982,1993) et Hofstede *et al.* (2010), les valeurs masculines impliquent davantage de compétition et une certaine attitude d'ostentation, tandis que les valeurs féminines tendent vers l'empathie, l'entraide et les relations envers autres. Ces attitudes seraient tout à fait favorables au développement de la sensibilité interculturelle.

Plus récemment, toutefois, la discussion dans le domaine de la psychologie sociale met l'accent sur la dynamique des rôles féminins et masculins. En effet, l'étude conduite par March, van Dick et Hernandez Bark (2016) montre des résultats non traditionnels par rapport à ces rôles. Effectivement, l'étude suggère que, d'une part, les hommes et les femmes montrent des scores de masculinité égaux en milieu de travail. D'autre part, en ce qui a trait aux scores de féminité, les femmes montrent des scores plus élevés que les hommes en emploi, ce qui était tout à fait prévisible.

Pour ce qui est de notre étude, nos résultats semblent également s'éloigner des rôles traditionnels. En effet, les femmes montrent des niveaux supérieurs d'ethnorelativisme, mais les scores d'ethnocentrisme ne sont pas différents entre hommes et femmes. En somme, les femmes

dans notre échantillon manifestent des attitudes significativement positives envers le développement de la sensibilité interculturelle, mais il n'existe pas de différences entre hommes et femmes en ce qui a trait aux dimensions que l'on pourrait considérer comme étant négatives envers ce développement.

Pour ce qui est de l'âge des répondants, notre analyse permet de constater que ce facteur est lié de manière significative au développement de la sensibilité interculturelle dans notre échantillon. En effet, les plus jeunes exhibent des attitudes ethnocentristes significativement plus prononcées que leurs collègues plus âgés. Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait qu'à un plus jeune âge, les individus s'interrogent sur leur propre développement. Ils commencent à développer des relations indépendantes, hors de leur famille et sont davantage concentrés sur leur apparence physique.

Par ailleurs, le fait de s'intégrer à un milieu qui leur est étranger, tel que l'université, peut créer un choc culturel chez les étudiantes et étudiants arrivés depuis peu dans le milieu universitaire. Ils tentent de leur mieux de s'adapter à leur nouvel environnement sans nécessairement posséder les compétences relationnelles nécessaires pour le faire. Certains d'entre eux auront déjà acquis une certaine maturité qui les incitera à vouloir prendre leur place dans la société. Le fait de passer d'un statut de dépendance à un état d'autonomie leur fait découvrir les avantages et les inconvénients associés à ce changement. Nous avons d'ailleurs pu le confirmer en observant, dans notre étude, que les répondantes et répondants plus jeunes démontrent des niveaux plus faibles que leurs aînés quant à leurs attitudes ethnorelativistes. S'il est vrai que la maturité qu'entraîne inévitablement l'âge pourrait être un facteur permettant d'expliquer ce constat, le fait d'avoir acquis une certaine expérience dans le milieu universitaire pourrait également expliquer un degré plus élevé d'acquisition de ces habiletés. Nous reviendrons sur cette question plus avant. En effet, si nous considérons le développement de la sensibilité interculturelle comme faisant partie d'un processus de changement des structures cognitives et sociales, nos résultats semblent aller dans ce sens.

3.2 Décrire la relation entre des stages d'études à l'étranger et la SI

Nous discuterons dans les paragraphes qui suivent des résultats liés à la relation entre la participation des étudiantes et étudiants en administration des affaires de l'Université Concordia aux stages à l'étranger et le développement de la sensibilité interculturelle. Le contenu et la durée des stages seront également précisés, ce qui nous permettra d'établir leur contribution à ce développement. Dans cette perspective, tel que nous l'avons commenté dans le premier chapitre, le contexte mondial des affaires est marqué par le phénomène connu comme la mondialisation. Plusieurs définitions ont été proposées pour tenter d'expliquer ce phénomène, mais des concepts tels que l'unification des pays, les changements accélérés dans l'économie, les changements culturels et technologiques, l'innovation et la libre circulation de l'information, voire l'essor de l'Internet, semblent être des éléments communs qui se retrouvent dans la plupart des études (Jensen, 2015; Mathews 2014; Rasiah *et al.*, 2015; Robertson, 2006). Par ailleurs, la mondialisation est vue comme un effort continu qui dénote l'élaboration ou l'évolution des flux économiques et technologiques ainsi que le développement des connaissances des individus, de même que des valeurs et des idées dans un monde sans frontières (Kima et McLean, 2015; Kosmützky et Putty, 2016).

Dans cet ordre d'idées, après avoir discuté des diverses définitions de la mondialisation, nous nous sommes interrogés sur son impact dans les universités. Nous nous sommes demandé quelle était la réponse de ces institutions face aux défis que la mondialisation représente et quelles sont les stratégies adoptées pour relever ces défis. À ce sujet, nous avons relevé que premièrement, les universités, et plus particulièrement les facultés d'administration des affaires, doivent préparer les étudiantes et étudiants dans l'atteinte de compétences globales, dont celles liées à l'interculturalisme qui leur permettent d'interagir avec des gens d'autres cultures (Naffziger *et al.*, 2015). Ces compétences deviennent nécessaires en raison du fait que l'une des conséquences de la mondialisation est la diversité accrue des emplois. Les nouveaux développements dans les communications, l'Internet et l'interconnexion globale exigent des hommes d'affaires une compréhension des interactions qui se produisent dans ce milieu complexe. À ce propos, nous citons des études qui ont abordé cette question (notamment Milhauser et Rahschulte, 2010; Naffziger *et al.*, 2015; Satterlee, 1989), qui montrent que les gestionnaires en entreprise exigent de plus en plus de leurs employés qu'ils soient aptes à faire face à la diversité,

à reconnaître les différences interculturelles et à former des partenariats avec les gens d'affaires dans le monde entier; autant de compétences qui peuvent être développées en contexte universitaire.

Deuxièmement, l'internationalisation des universités surgit en réponse aux défis de la mondialisation. Pour les institutions, il s'agit non seulement de s'adapter en vue d'attirer des étudiantes et étudiants, professeurs et professeurs internationaux, mais surtout de déployer des efforts concertés de façon à inclure des aspects internationaux et interculturels dans les fonctions liées à l'enseignement, à la recherche et à la gestion des institutions universitaires (Altbach et de Wit, 2015; Freitas *et al.*, 2016; Hawawini, 2016; Wilkins, 2016).

Troisièmement, dans cette perspective, des approches et des stratégies variées sont mises en œuvre au sein des universités dans le monde entier. Ces réalisations se reflètent en termes d'actions allant du recrutement actif d'étudiantes et d'étudiants internationaux, d'initiatives visant à développer une conscience interculturelle chez la population universitaire, d'offres d'échanges ou de stages à l'étranger, de cours de langues étrangères, de programmes d'éducation à distance jusqu'au recrutement d'experts et de professeurs reconnus mondialement (Gemmell *et al.*, 2015; Mahmud et Wong, 2016; Ramírez, 2016; Zhang *et al.*, 2016).

À ce propos, l'une des pratiques privilégiées par les institutions universitaires, en particulier par les universités américaines, vise à offrir aux étudiantes et étudiants en administration des affaires des opportunités de vivre des expériences internationales et interculturelles, comme des stages ou des séjours d'études à l'étranger.

Dans cette ligne de pensée, et afin de répondre à notre deuxième objectif spécifique de recherche, nous discuterons des résultats d'études tirées de plusieurs articles scientifiques qui documentent les bénéfices des stages à l'étranger pour les étudiantes et étudiants en administration des affaires. En effet, les études consultées montrent des améliorations significatives dans les attitudes des participants envers les personnes appartenant aux autres cultures, une augmentation des niveaux de la sensibilité interculturelle, une ouverture à la diversité, une réduction de l'ethnocentrisme et une augmentation de la sensibilité interculturelle. Les études ont également montré que ces programmes préparent les étudiantes et étudiants au marché du travail dans un environnement mondialisé en fournissant des expériences réelles de contact avec des

professionnels ayant des perspectives et des visions diversifiées (Brandauer et Hovmand, 2013; Lombardi, 2011; Medina López-Portillo, 2009; Ramírez 2016; Rexeisen *et al.*, 2010; Rust *et al.*, 2013; Shadowen *et al.*, 2015). D'ailleurs, les études de Rust *et al.* (2013) et DeLoach et Kurt (2015) soulignent qu'il existe une relation significative entre le fait d'avoir traité, dans les stages à l'étranger, de contenus interculturels liés à la gestion des affaires et le développement de la sensibilité interculturelle.

En lien avec ce qui précède, nos résultats nous permettent de conclure que, d'une part, dans notre échantillon, il existe une relation significative entre la participation aux stages à l'étranger et le développement de la sensibilité interculturelle des répondantes et répondants de notre étude. D'autre part, pour ce qui est du contenu des stages à l'étranger, il en est ressorti que dans notre échantillon, il existe une relation significative entre le fait d'avoir traité des enjeux interculturels dans les affaires dans les stages à l'étranger et le développement de la sensibilité interculturelle des répondantes et répondants de notre étude. Ces résultats renforcent notre premier objectif de recherche et ajoutent un élément important à prendre en considération dans les programmes en administration des affaires concernant le contenu des stages à l'étranger. Même s'il est vrai que le contact interculturel et les activités coopératives avec les membres d'autres cultures peuvent s'avérer positifs pour le développement de la sensibilité interculturelle chez les participants, nos résultats suggèrent également l'importance d'examiner les contenus afin de faire ressortir le plus grand nombre d'avantages à la réalisation des stages à l'étranger. Il s'agit d'un type d'expérience de premier plan, que nous avons mentionné dans le premier chapitre, où les étudiantes et étudiants se voient confrontés à résoudre un problème réel d'affaires dans un environnement interculturel. De cette façon ils apprendront à travailler en équipes interculturelles et pourront acquérir les notions impliquant d'évoluer dans un contexte d'affaires international.

Nos résultats font également ressortir que, dans notre échantillon, il existe une relation significative entre la durée des stages à l'étranger et le développement de la sensibilité interculturelle des répondantes et répondants de notre étude, et ce, au moins dans l'une des échelles considérées (de 5 à 8 mois). D'ailleurs, nos résultats montrent que, dans notre échantillon, il existe une relation significative entre la participation aux stages à l'étranger et la perception des conditions de contact interculturel des répondantes et répondants de notre étude en contribuant à modifier leurs scores de coopération et de séparation interculturelle. D'autre part, la présence ou

non d'aspects interculturels en gestion des affaires dans les stages à l'étranger a également été examinée et nous avons constaté des différences significatives de moyennes dans l'échelle de séparation interculturelle. Ainsi, les répondants ayant participé aux stages traitant d'enjeux interculturels dans les affaires montrent des scores plus faibles de séparation interculturelle.

3.3 Décrire la relation entre les options de carrière et la SI

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons les résultats en lien avec notre troisième objectif spécifique de recherche. À ce propos, nous discuterons des résultats ayant trait à l'année dans le programme, aux choix de concentration et aux cours suivis, de même qu'aux cours de langues étrangères suivis. L'étude de la problématique de cette recherche montre que les écoles en administration des affaires cherchent à développer des contenus et des approches pédagogiques visant à relever le défi de la formation interculturelle et internationale des étudiants en administration des affaires, contribuant ainsi au développement global (Feng, 2016; Luethge, Raska, Greer et O'Connor, 2016). Plusieurs de ces pratiques ont été commentées dans le premier chapitre de cette étude, notamment le travail en équipes interculturelles, l'utilisation de la diversité dans la salle de classe, dans les stages à l'étranger et dans les cours et séminaires portant sur l'interculturalisme. En général, les facultés d'administration des affaires cherchent à offrir des expériences internationales et interculturelles non seulement aux étudiantes et étudiants, mais également aux professeures et professeurs (Miglietti, 2015; Zhang *et al.*, 2016).

Dans cette perspective, il apparaît que les écoles d'administration des affaires doivent internationaliser le curriculum visant à préparer les étudiantes et étudiants au marché du travail dans un environnement mondialisé. L'expertise internationale des professeures et professeurs offre un apport complémentaire au cursus académique. Selon Miglietti (*Ibid.*), ces opportunités enrichissent l'enseignement et agissent en tant que facteur multiplicateur tout en bénéficiant à toute la communauté universitaire.

Dans un autre ordre d'idées, le travail en équipes interculturelles – que ce soit dans la salle de classe ou de manière virtuelle – l'utilisation de la diversité dans la salle de classe et l'apprentissage de langues étrangères constituent des facteurs importants qui contribuent à l'effort

de doter les étudiantes et étudiants en administration des affaires de compétences interculturelles (Luethge *et al.*, 2016; Robledo-Ardila, Aguilar-Barrientos et Román-Calderón, 2016).

À l'Université Concordia, un pourcentage important d'étudiantes et étudiants (16 %) proviennent de l'étranger, ce qui constitue une opportunité unique compte tenu de la possibilité de partager leurs expériences de vie et professionnelles avec leurs collègues. En ce sens, Ramburuth et Welch, (2005) et Zhang *et al.* (2016) précisent que la diversité dans la salle de classe représente un contexte idéal pour construire des compétences interculturelles chez les étudiantes et les étudiants. D'autres auteurs (Chalmers et Volet, 1997; Ramburuth et Welch, 2005; Smart *et al.* 2000) considèrent que cette diversité n'est, peut-être, pas exploitée de manière à faire ressortir des apprentissages qui seraient très utiles aux futurs professionnels en administration des affaires.

Nous avons déjà présenté nos résultats sur la réalisation des stages à l'étranger de nos répondantes et répondants. Nous discuterons maintenant d'autres aspects concernant les choix de carrière réalisés par ces étudiantes et étudiants. Nous avons également présenté un résumé des cours portant sur l'interculturalisme et l'international dans plusieurs universités québécoises, incluant l'Université Concordia. À titre d'exemple, la concentration *International Business* de cette institution offre des cours et des séminaires tels que: *Environment of World Business*, *Cross-Cultural Communications and Management*, *Topics in International Business*, *Management of Multinational Corporations* qui montrent une nette tendance vers une internationalisation du curriculum. Nous avons observé que l'accent est mis davantage sur ce dernier aspect que sur l'interculturalisme, mais il s'agit sans doute d'un pas dans la bonne direction.

En lien avec ce que nous avons énoncé précédemment, nos résultats montrent que, dans notre échantillon, il existe une relation significative entre l'année dans le programme et le développement de la sensibilité interculturelle des répondantes et répondants de notre étude. Effectivement, les répondantes et répondants de deuxième, troisième et quatrième année présentent des scores significativement supérieurs quant à la sensibilité interculturelle, comparativement à leurs collègues de première année. De la même manière, nos résultats suggèrent que, dans notre échantillon, il existe une relation significative entre l'année dans le programme et la perception des conditions de contact interculturel des répondantes et répondants de notre étude. C'est ainsi

que les étudiantes et étudiants des années supérieures présentent des taux significativement plus élevés de perception des conditions de contact interculturel que leurs collègues de première année. D'autre part, nos résultats montrent de relations significatives entre les choix de cours suivis par les répondantes et répondants et le développement de la sensibilité interculturelle dans notre échantillon. C'est ainsi que ceux ayant suivi des cours se rapportant davantage aux sciences humaines, à l'international et à l'interculturalisme montrent des niveaux significativement plus élevés de sensibilité interculturelle que leurs collègues.

Par ailleurs, nos résultats montrent que dans notre échantillon, il existe une relation significative entre le choix des cours suivis et le développement de la sensibilité interculturelle des répondantes et répondants de notre étude. Effectivement, les répondantes et répondants ayant suivi des cours qui se rapportent aux sciences humaines, à l'international et à l'interculturalisme possèdent également des scores moyens de perception des conditions de contact interculturel significativement plus élevés que leurs collègues. Pour ce qui est du choix de concentration, nos résultats montrent que dans notre échantillon, il existe une relation significative entre le choix de concentration et le développement de la sensibilité interculturelle des répondantes et répondants de notre étude. C'est ainsi que les répondantes et les répondants ayant choisi les concentrations en lien avec les sciences humaines, l'international ou l'interculturalisme montrent, d'une part, des taux plus élevés de sensibilité interculturelle. D'autre part, les répondants appartenant aux concentrations qui sont liées davantage aux sciences humaines, à l'interculturalisme ou à l'international obtiennent des scores significativement plus élevés de perception des conditions de contact interculturel que leurs collègues des concentrations techniques, opérationnelles et financières. D'ailleurs, nous avons constaté que, dans notre échantillon, il existe une relation significative entre les cours suivis de langues étrangères et le développement de la sensibilité interculturelle des répondantes et répondants de notre étude. Nous voyons que les répondantes et répondants ayant suivi de trois à six cours de langues étrangères montrent des scores plus élevés de sensibilité interculturelle. De même, ceux ayant fait de trois à six cours de langues étrangères montrent de plus hauts scores de perception des conditions de contact interculturel.

Les résultats décrits dans les derniers paragraphes sont conformes à notre cadre conceptuel dans certaines limitations, que nous avons exprimé lors de la validation de notre questionnaire. Rappelons que la sensibilité interculturelle, selon le modèle DMIS (Bennett, 1993), est

développementale, c'est-à-dire que les personnes acquièrent une capacité progressive de gérer les différences culturelles. Nous suggérons que les étudiantes et étudiants expérimentent une transformation progressive dans une continuité marquée par une évolution des comportements et des attitudes envers la différence culturelle. En fait, il s'agit d'un processus de construction sociale de l'identité qui prend forme par le biais de la négociation et de l'interaction avec les autres. Ce processus part d'une conception ethnocentrique, dans laquelle l'individu juge les autres uniquement à travers ses propres valeurs – ce qui sous-entend que sa propre culture est la seule véritable – pour évoluer vers la reconnaissance de l'importance des valeurs d'autrui au fur et à mesure que son expérience interculturelle se raffine et se complexifie. Il s'agit donc d'un processus de reconnaissance de ces valeurs et, parallèlement, de l'adoption de certains aspects des comportements et des attitudes qui lui permettront d'acquérir une prise de conscience globale. À ce moment, l'individu parvient à distinguer et à reconnaître non seulement qu'il existe d'autres modèles culturels, mais il arrive à développer simultanément une conscience globale qui lui permet d'avoir une vision interculturelle prospective. L'individu se situe alors dans une étape ethnorelativiste qui lui permet d'accepter que sa vision du monde n'en soit qu'une parmi tant d'autres. Il prend conscience qu'à travers les cultures, il peut se faire comprendre et être entendu. Il apprend à adapter son comportement de façon à évoluer au sein de cultures différentes dans une perspective d'enrichissement mutuel.

Si l'analogie est permise, on peut considérer le processus comme l'ascension d'une montagne où l'ethnocentrisme se situe à la base. À cette étape, l'individu ne possède pas de vision d'ensemble du territoire. Peut-être regarde-t-il uniquement les arbres qui l'entourent plutôt que la forêt entière, et son monde se limite aux quelques éléments de la nature qui se trouvent dans son environnement immédiat. À mesure qu'il entreprend l'ascension, il gagne en même temps en perspective et commence à voir la forêt. Son monde prend alors une dimension plus vaste que celle qu'il avait jusqu'alors imaginée. Il acquiert ainsi une vue d'ensemble du monde dans lequel il évolue, ce qui pourrait s'apparenter à l'étape ethnorelativiste.

En ce sens, plusieurs explications possibles peuvent s'offrir en lien avec nos résultats. Le premier élément à considérer concerne le processus de maturité correspondant à l'âge des étudiantes et des étudiants, ce qui a été déjà présenté dans ce chapitre. Il pourrait s'agir d'un facteur

important, mais nous le considérons plutôt comme complémentaire à leur choix de carrière universitaire.

Deuxièmement, le choix de concentration implique déjà une propension des étudiantes et étudiants à explorer et à connaître les aspects plus humains de la science. Ce choix marque également une ouverture envers le monde ou une curiosité envers les autres cultures. À titre d'exemple, nous observons que les répondantes et les répondants de la concentration *International Business* obtiennent les scores les plus élevés d'ethnorelativisme et les plus faibles d'ethnocentrisme. Ils montrent également des scores plus élevés de coopération interculturelle et des taux plus faibles de séparation interculturelle, ce qui, selon les paramètres du DMIS et de la perception des conditions de contact interculturel, leur octroierait les scores les plus élevés de sensibilité interculturelle.

Troisièmement, pour ce qui est de l'année dans le programme, la première année représente un processus d'ajustement de la part des étudiants. Les étudiantes et étudiants acquièrent les connaissances de base qui leur serviront pour entreprendre leur carrière. C'est à partir de la deuxième année, alors qu'ils se situent au milieu de leur parcours de formation (rappelons qu'à cette institution, les concentrations (*major*) ont une durée de trois ans, plus un an pour les *minors*), qu'ils suivent les cours et les séminaires de base propre à celle-ci. Cette université offre un contexte multidisciplinaire où les étudiantes et étudiants se voient confrontés à des défis et à des responsabilités qui accélèrent leur processus de maturation naturel. Il est également possible que les occasions de travailler en équipe et d'établir des contacts interculturels se multiplient, considérant, entre autres, la diversité culturelle que représente la population étudiante. Cette question relève de la notion de perception des conditions de contact interculturel, laquelle sera discutée dans les lignes qui suivent.

3.4 Décrire la relation entre la perception des conditions de contact et la SI

Les universités dans le monde entier se voient confrontées à une augmentation accélérée de la diversité culturelle, en particulier grâce au recrutement d'étudiantes et d'étudiants internationaux. Au Canada, selon le BCEI, presque 11 % des effectifs étudiants sont étrangers et à l'Université Concordia, 17 % des effectifs proviennent de l'extérieur, majoritairement des pays

asiatiques. En fait, le nombre d'étudiantes et d'étudiants étrangers au Canada, selon le CBIE, a augmenté de 92 % entre 2008 et 2015. Le défi pour les universités, entre autres pour l'Université Concordia, est de parvenir à l'atteinte des conditions favorables à l'acceptation de la diversité et du développement de compétences interculturelles qui, à leur tour, se traduiront en expériences interculturelles enrichissantes pour toute la communauté universitaire et à un climat interculturel positif.

Dans cette perspective, l'étude de la théorie du contact (Allport, 1954), qui est l'un des piliers théoriques de notre recherche, nous a fourni des pistes de solution sur la façon de réduire les préjugés et, parallèlement, d'améliorer les attitudes intergroupes des étudiantes et étudiants en administration des affaires dans cette institution. Cette théorie postule qu'il n'est pas suffisant de mettre les personnes en contact, ce qui, dans les faits, pourrait conduire, selon l'étude menée par Leong et Ward (2000), à une augmentation des préjugés et des résultats négatifs conduisant à une détérioration du climat interculturel. Plusieurs auteurs (Pettigrew, 1998; Pettigrew *et al.*, 2011; Tawagi et Mak, 2016; Stough-Hunter *et al.*, 2016), en se basant sur la théorie du contact (Allport, 1954), ont proposé que la réduction des préjugés conduisant au développement de la sensibilité interculturelle se produise lors de la perception de la présence de quatre conditions appelées conditions de contact: soit un statut égal, des objectifs communs, la coopération interdépendante et l'appui des autorités institutionnelles. D'ailleurs, selon Deegan, Hehman, Gaertner et Dovidio (2015), une perception positive des conditions de contact peut créer des attentes positives envers de nouvelles interactions. Il pourrait donc s'agir d'une sorte de cycle perceptions-attentes-perceptions, enrichi rétroactivement par de nouvelles expériences.

La perception des conditions de contact que nous venons d'exposer brièvement peut conduire, selon Thompson et Byrnes, (2011), à des institutions éducatives plus inclusives d'un point de vue interculturel. Elle peut entraîner la création d'un climat interculturel plus propice au développement de la sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants, en promouvant des attitudes intergroupes plus positives. Dans ce sens, Tawagi et Mak (2016) précisent que la qualité du contact est plus importante que la quantité dans l'objectif de diminuer les préjugés et d'améliorer le climat interculturel dans une institution universitaire.

À la suite de ce que nous venons de présenter, nous en arrivons à notre quatrième objectif de recherche: Identifier la relation entre les perceptions des conditions de contact interculturel et le développement de la sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires à l'Université Concordia. Dans cette optique, nos résultats montrent une étroite corrélation entre la perception des conditions de contact et le développement de la sensibilité interculturelle chez l'échantillon d'étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. Nous avons constaté en premier lieu qu'un pourcentage important de répondants (80 %), correspondant aux étudiants de la deuxième à la quatrième année, indique des scores élevés de coopération et de communication interculturelle.

Par la suite, nous avons observé que les deux échelles construites à partir de la perception des conditions de contact, soit les échelles de coopération et de communication interculturelle sont les meilleurs prédicteurs des échelles appartenant à la sensibilité interculturelle. Dans cette ligne de pensée, nous avons constaté que les échelles de coopération et de communication interculturelle sont significativement corrélées avec les trois échelles appartenant à la sensibilité interculturelle. Nous avons observé que, par exemple, les répondants ayant obtenu les scores les plus élevés de coopération interculturelle présentent également les plus hauts scores d'ethnorelativisme. De même, en général, lors de l'augmentation des scores de coopération et de communication interculturelle, les scores d'ethnorelativisme augmentent et ceux d'ethnocentrisme diminuent.

Par ailleurs, il est important de souligner que l'échelle de coopération interculturelle est construite à partir de la perception des conditions de contact interculturel chez l'échantillon d'étudiantes et d'étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. Dans ce sens, un fort pourcentage de nos répondantes et répondants (80 %), témoignent d'un très bon climat interculturel marqué par, en premier lieu, la possibilité d'une interaction coopérative et interdépendante entre membres de divers groupes, en deuxième lieu, à l'existence d'occasions de connaissance interpersonnelle et, finalement, en troisième lieu, à l'existence d'un appui institutionnel. Ces résultats soulignent la pertinence et l'importance de la perception des conditions de contact dans une institution universitaire. Notre interprétation de ces résultats est que, premièrement, l'interaction coopérative et interdépendante entre membres de groupes ethniques différents peut produire la perception de l'existence d'un groupe commun, plutôt que de groupes séparés ethniquement. Ce constat est en accord avec les études de Gaertner *et al.* (1989) et de

Gaertner et Dovidio (2000), qui ont utilisé ces principes afin de réduire le préjugé en diminuant les limites intergroupes. De leur part, Brewer et Miller (1984) expliquent que l'interaction coopérative et interdépendante entre les membres de l'endogroupe et de l'exogroupe réduit la polarisation d'intergroupe par un processus de décatégorisation. De cette façon, une information personnalisée des membres de l'exogroupe est internalisée pour ceux de l'endogroupe contribuant ainsi à diminuer les préjugés.

Premièrement, les occasions de connaissance interpersonnelle peuvent diminuer la perception de se sentir menacés et la sensation d'anxiété envers les autres. Selon Pettigrew (1998), ces interactions et contacts personnels favorisent l'amitié et réduisent les préjugés.

Deuxièmement, la perception de posséder un statut égalitaire est aussi importante et peut améliorer les attitudes envers les membres de l'exogroupe. Si les membres d'un groupe perçoivent que les autres ne sont pas avantagés par rapport à eux, ils tendront à développer un sens d'égalité d'opportunités sans égard aux considérations culturelles, de sexe ou d'âge

Troisièmement, les conditions précédentes sont renforcées par la perception d'un appui institutionnel, lequel produit chez les groupes considérés comme minoritaires une sensation de respect et d'accommodement. La motivation des étudiantes et étudiants étrangers pour interagir avec leurs collègues natifs dépend dans une grande mesure de la perception d'un climat institutionnel promouvant l'inclusion interculturelle parmi les étudiants. Selon Simmons, Wittig et Grant, (2010), ce climat d'interaction positive motive le respect à interagir et à améliorer les attitudes interculturelles. D'ailleurs, l'étude menée par Pettigrew et Tropp (2005) suggère que l'appui institutionnel puisse jouer un rôle très important dans la réduction de préjugés et dans le développement de compétences interculturelles. Toutefois, les quatre conditions de contact doivent nécessairement être mises en place de manière intégrale. Ces auteurs donnent l'exemple du cas où l'appui institutionnel est présent dans un climat de compétition, ce qui, de leur point de vue, diminue les possibilités de résultats positifs.

Finalement, nos résultats suggèrent que dans notre échantillon, les étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia perçoivent progressivement, au fur et à mesure de leur progression dans leur cheminement, un climat institutionnel, encadré par des conditions de contact interculturel appropriées. La plupart d'entre elles favorisent et stimulent le

contact interculturel. D'ailleurs, ces résultats soulignent l'importance qu'une institution soit inclusive culturellement, en promouvant un climat interculturel positif.

Ces résultats soulignent la pertinence des conditions de contact dans une institution universitaire. À ce propos, les questions de la cinquième section de notre questionnaire avaient pour but de connaître les perceptions des participants quant aux conditions présentées. Nous avons observé que, par exemple, les répondantes et répondants de la deuxième à la quatrième année montrent des scores de coopération et de communication interculturelle significativement plus élevés que ceux de leurs collègues de première année.

CONCLUSION

Pour terminer, nous aborderons la conclusion de notre recherche en lien avec les principales parties de notre étude. Après une brève description du contexte mondial dans lequel s'insère la formation des étudiantes et étudiants en administration des affaires, les résultats seront discutés au regard de l'atteinte des objectifs proposés. Par la suite, nous indiquerons de quelle manière s'insère la présente recherche dans la thématique propre au programme doctoral offert par la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, soit l'interrelation recherche-formation-pratique. Nous aborderons ensuite les forces et les limites de la recherche, puis les retombés de l'étude. Nous terminerons en suggérant des perspectives en vue de futures recherches.

Synthèse des résultats

De nos jours les universités du monde entier et plus précisément les facultés d'administration des affaires, se voient confrontées à un défi de taille, soit préparer leurs étudiantes et étudiants à affronter les tendances propres à la mondialisation et les exigences du milieu des affaires. Les futurs gestionnaires en administration des affaires doivent acquérir des compétences globales, ce qui a un impact important sur les institutions d'éducation universitaire. Bref, il s'agit d'un débat entre mondialisation et internationalisation. Lorsqu'il est question de mondialisation, nous nous référons à l'ensemble des forces politiques, économiques et sociales qui agissent sur les institutions, tandis que l'internationalisation est considérée comme la réponse des institutions face à ces forces. C'est pourquoi, aujourd'hui, la perspective internationale a été intégrée dans les établissements d'éducation universitaire en tant que processus d'insertion des enjeux internationaux et interculturels au sein des centres d'enseignement, de recherche et de gestion des institutions éducatives.

Le contexte actuel nous amène à nous interroger sur le type d'approche nécessaire afin de préparer les étudiantes et étudiants à travailler dans l'environnement mondialisé qui est le leur. Selon plusieurs auteurs mentionnés dans la problématique de cette recherche, les institutions doivent devenir des centres de pratique et de développement de la sensibilité interculturelle. En effet, les étudiantes et étudiants des domaines des affaires doivent apprendre à gérer les différences culturelles qui se présentent dans cet environnement mondialisé et à se questionner sur les modèles et les approches pédagogiques nécessaires pour relever un tel défi.

Nous nous sommes demandé si la formation offerte aux étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires au Québec contribuait à développer la sensibilité interculturelle nécessaire pour affronter le marché du travail mondialisé d'aujourd'hui. À ce sujet, au cours de notre recherche, nous avons observé qu'au Québec, la perspective internationale se reflétait dans l'existence de secteurs internationaux qui gèrent les expériences d'échanges et de séjours d'études à l'étranger, mais qui s'occupent principalement du recrutement actif d'étudiantes et d'étudiants étrangers. Au niveau des facultés, l'inclusion de cours liés à l'international ou à l'interculturalisme, à l'apprentissage de langues étrangères et à l'offre de stages à l'étranger sont également des exemples de cet effort d'internationalisation.

Pour ce qui est de l'Université Concordia, nos résultats, tel que nous l'expliquerons plus en détail par la suite, suggèrent l'existence d'un environnement propice au développement de la sensibilité interculturelle. D'une part, les étudiantes et étudiants ont accès à tout un éventail de choix de carrière favorisant ce développement. D'autre part, ils perçoivent la présence d'opportunités liées à l'interrelation interculturelle et au travail coopératif et interdépendant. Finalement, ces conditions s'encadrent dans un solide soutien institutionnel. En lien avec ce qui précède, les résultats obtenus seront présentés au regard des quatre objectifs spécifiques et de l'objectif général de cette recherche.

Dans un premier temps, l'atteinte de l'objectif spécifique visant à décrire la relation entre les facteurs sociodémographiques et le développement de la sensibilité interculturelle nous a permis de déterminer qu'il existe une relation forte et significative entre l'âge des répondants et le développement de la sensibilité interculturelle, et la perception des conditions de contact interculturel dans notre échantillon. C'est ainsi que les étudiantes et étudiants plus âgés font état de niveaux plus élevés de sensibilité interculturelle et de perception des conditions de contact interculturel. Le sexe, par contre, est lié seulement de manière significative à l'augmentation des scores d'ethnorelativisme.

Dans un deuxième temps, l'atteinte de l'objectif spécifique visant à identifier la relation entre des stages d'études à l'étranger et le développement de la sensibilité interculturelle, et la perception des conditions de contact nous a permis de vérifier trois éléments. En premier lieu, nos résultats montrent que dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires

à l'Université Concordia, il existe une relation significative entre la participation aux stages à l'étranger et d'un part le développement de la sensibilité interculturelle, et d'autre part la perception des conditions de contact dans notre échantillon. En effet, cette participation est liée à une augmentation significative des niveaux de sensibilité interculturelle et des scores de la perception des conditions de contact interculturel. En deuxième lieu, nos résultats indiquent que dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia, il existe une relation significative entre le fait d'avoir traité des enjeux interculturels dans les affaires aux stages à l'étranger et d'un part le développement de la sensibilité interculturelle et d'autre part la perception des conditions de contact. En troisième lieu, nos résultats suggèrent que dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia, il existe une relation significative entre la durée des stages à l'étranger et d'un part le développement de la sensibilité interculturelle et d'autre part à la perception des conditions de contact dans notre échantillon.

Dans un troisième temps, l'atteinte de l'objectif spécifique ayant pour but d'identifier la relation entre des cours suivis et des options de carrière et le développement de la sensibilité interculturelle et la perception des conditions de contact nous a permis de constater premièrement, que dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia, il existe une relation significative entre l'année au sein du programme et d'un part le développement de la sensibilité interculturelle, et d'autre part à la perception des conditions de contact dans notre échantillon. Ainsi, les répondants des années supérieures montrent des niveaux significativement plus élevés de sensibilité interculturelle et de perception des conditions de contact. Deuxièmement, nous avons vérifié que dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia, il existe une relation significative entre le choix de cours et d'un part le développement de la sensibilité interculturelle et d'autre part à la perception des conditions de contact. En effet, les résultats nous indiquent que les cours liés aux sciences humaines, à l'interculturalisme ou à l'international sont liés significativement au développement de la sensibilité interculturelle de même que à la perception des conditions de contact interculturel. Troisièmement, nous avons vérifié que dans l'échantillon des étudiantes et étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia, il existe une relation significative entre le choix de cours et d'un part le développement de la sensibilité interculturelle et d'autre part la perception des conditions de contact. Effectivement, nous avons observé que les concentrations

qui touchent davantage les sciences humaines ou l'international sont liées significativement au développement de la sensibilité interculturelle et à la perception des conditions de contact interculturel chez nos répondants. Quatrièmement, nous avons vérifié l'existence d'une relation significative entre le fait de suivre des cours de langues étrangères et le développement de la sensibilité interculturelle et la perception des conditions de contact interculturel. En ce sens, nous avons observé que ceux ayant suivi de trois à six cours de langues étrangères obtiennent des niveaux significativement plus élevés de sensibilité interculturelle et de perception des conditions de contact interculturel.

Dans un quatrième temps, l'atteinte de l'objectif spécifique visant à identifier la relation entre la perception des conditions de contact interculturel et le développement de la sensibilité interculturelle a permis d'établir une corrélation étroite et significative entre la perception des conditions de contact et le développement de la sensibilité interculturelle chez l'échantillon d'étudiantes et d'étudiants en administration des affaires à l'Université Concordia. Ces résultats suggèrent que les conditions de contact (Allport, 1954), du moins dans les limites de notre recherche et de notre échantillon, peuvent contribuer à réduire la polarisation intergroupe, éviter la sensation de menace et d'anxiété dans l'interaction entre membres d'autres cultures, améliorer les attitudes envers les membres des exogroupes et aider à la perception d'un climat interculturel positif marqué par un solide soutien institutionnel.

Interrelation recherche-formation-pratique

Au regard de la thématique propre au programme de doctorat offert à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, soit l'interrelation entre recherche formation et pratique, nous devons expliciter, d'une part, que notre étude s'inscrit dans un contexte de recherche visant le construit de connaissances à partir de la description des attitudes et des perceptions des étudiantes et étudiants d'administration des affaires à l'Université Concordia en ce qui a trait au développement de compétences interculturelles. Dans ce contexte, l'atteinte de nos résultats suggère que ce développement doit s'appuyer non seulement sur la réalisation de cours ou de séminaires ponctuels, mais également sur un effort soutenu et stratégique de l'institution. Cet effort se reflète dans de multiples aspects de l'internationalisation de l'université, notamment dans ses

volets académique, opérationnel et de recherche, étant donné l'importance que les employeurs accordent aujourd'hui à la maîtrise de ces compétences de la part des futurs gestionnaires.

D'autre part, pour ce qui est de la pratique et de la formation, notre thèse visait, dans une moindre mesure, à identifier les activités et les pratiques susceptibles de contribuer au développement des compétences interculturelles. C'est ainsi qu'au cours de notre recherche, diverses activités curriculaires et relatives au climat interculturel ont été analysées qui avaient pour but le développement de la sensibilité interculturelle à l'Université Concordia. Nous y avons identifié certaines pratiques, telles que les stages à l'étranger, les cours de langues ou les cours liés aux sciences humaines qui contribuent significativement à ce développement, ce qui pourrait se traduire en amélioration ou en intensification des actions. Dans cette perspective, notre thèse vise, à terme, à informer les programmes d'administration des affaires au Québec et, de cette façon, à contribuer à améliorer les pratiques et la formation des futurs étudiantes et étudiants des programmes d'administration des affaires dans la province.

Même s'il n'existe pas de prescription à l'égard de notre contribution au triangle de l'interrelation entre la pratique, la formation et la recherche, comme la Faculté encourage ses étudiants à le faire, nous croyons avoir réussi ce défi en contribuant à l'avancement des connaissances en éducation, particulièrement dans notre domaine disciplinaire, l'administration des affaires, qui relève des pratiques pouvant être améliorées et qui contribue à la formation dans le domaine.

Forces et limites de la recherche

En premier lieu, nous avons entrepris un processus de validation en deux étapes des instruments de mesure et toutes les mesures de qualité métrologique ont été améliorées dans la deuxième étape. Par exemple, les mesures de fiabilité (alpha de Cronbach) ont augmenté significativement dans la deuxième étape. Dans cette perspective, nous nous sommes assurés d'avoir des instruments capables de bien mesurer nos construits, avec des taux élevés de fiabilité et, finalement, des échelles capables de prédire nos résultats.

Sans prétendre démontrer qu'un nouvel instrument a été créé, il est important de souligner que les tests originaux sur lesquels nous nous sommes basés avaient été construits pour des populations complètement différentes. L'*Interracial Climate Scale*, par exemple était destiné à des élèves des écoles primaires ségrégués aux États-Unis. Un processus d'adaptation et de validation de ces échelles a été entrepris à l'intérieur de l'équipe de recherche pour les adapter et les valider dans le contexte psychologique d'étudiantes et étudiants universitaires en administration des affaires au Québec.

Des résultats importants et significatifs qui ne faisaient pas initialement partie de nos objectifs ont été atteints: les facteurs qui favorisent le développement de compétences interculturelles dans notre échantillon favorisent de manière identique la perception de conditions de contact interculturel de nos répondants. Une explication possible de ce constat est que nos résultats suggèrent que ces échelles sont étroitement corrélées et que les échelles de perception de contact agissent comme les meilleurs prédicteurs des échelles de compétence interculturelle. Il existe la possibilité aussi, de que la perception de conditions de contact et la création d'un climat interculturel positif à l'Université peuvent agir en tant que facteurs modérateurs du développement de la sensibilité interculturelle. Cette possibilité est appuyé par la théorie (Gaertner et Dovidio 2005 ; Green et al. 1988 et Pettigrew et Tropp, 2005), mais, malheureusement, des contraintes économiques et du temps nous ont empêché d'aller de l'avant et tester ces relations dans le cadre de cette thèse. Les écrits (Pettigrew et Tropp,2005) suggèrent que les conditions de contact ne seraient pas essentielles, mais plutôt facilitatrices. Dans ce sens, les actions de l'Université (stages, choix de carrière, cours suivis, cours de langues) seraient plus efficaces pour développer la sensibilité interculturelle s'il est perçoit par les membres de la communauté universitaire qu'un climat interculturel positif existe. D'ailleurs, Gaertner et Dovidio (2005) affirment que les conditions proposées initialement par Allport (1954) conduisent inévitablement à des processus qu'ils appellent processus médiateurs et qui mèneront à de meilleures attitudes et à une réduction des préjugés.

D'autre part, les résultats de la majorité de nos analyses montrent une relation entre nos variables indépendantes (stages, choix de carrière, etc.) et la perception des conditions de contact. Dans cette perspective, une interprétation possible indiquerait que cette perception serait le processus médiateur menant au développement de la sensibilité interculturelle. Selon Green *et al.*

1988) un bon climat interculturel est lié à la qualité de vie à l'intérieur de l'institution et à une augmentation de l'efficacité universitaire.

Dernièrement, les résultats des analyses de régression linéaire suggèrent que les sous dimensions Coopération et Communication interculturelle sont les meilleurs prédicteurs de la sensibilité interculturelle, ce qui appuierait les remarques antérieures.

Cette recherche se veut l'amorce d'une initiative pour décrire, explorer et expliquer un phénomène qui n'est pas encore suffisamment étudié au Québec, du moins à notre connaissance. Il est vrai qu'aux États-Unis, des études portant surtout sur les stages à l'étranger ont déjà été produites, mais nous considérons cette recherche comme une vision d'ensemble non seulement des facteurs curriculaires, mais également des facteurs propices au climat interculturel de l'Université qui pourraient contribuer à la formation des étudiantes et étudiants en administration des affaires au Québec et ailleurs.

L'interrelation entre la recherche, la pratique et la formation, en tant que trois pôles de la thématique du doctorat à l'Université de Sherbrooke, s'est situé au cœur de nos réflexions tout au long de notre recherche. En effet, celle-ci se fonde sur la possibilité de documenter les programmes en administration des affaires au Québec et, le cas échéant, d'améliorer la conception des pratiques et de la formation des futurs administrateurs des affaires.

Toute recherche comporte des limites qui lui sont inhérentes, mais qui, en même temps, contribuent à poursuivre la réflexion. Dans le cadre de notre étude, nous avons identifié certaines limites en ce qui concerne la problématique et la méthodologie.

En premier lieu, en raison de la rareté des écrits sur le sujet dans le milieu francophone canadien, il nous a été impossible d'effectuer une revue de littérature portant sur le contexte québécois pour illustrer notre problématique. Par conséquent, il a fallu recourir en grande partie à des écrits anglo-saxons ou européens. En effet, il existe très peu de littérature scientifique québécoise portant sur le développement de la sensibilité interculturelle et, à plus forte raison, sur la perception des conditions de contact pour les étudiants en administration des affaires. Nous estimons toutefois qu'il existe aujourd'hui des rapprochements culturels entre les Québécois et les Anglo-saxons grâce à l'explosion des médias sociaux survenue au cours des dernières années.

En deuxième lieu, pour ce qui est de la méthodologie, nous avons dû faire face à certaines limites par rapport à notre échantillon. En fait, l'échantillon de convenance que nous avons choisi ne permet pas la généralisation des résultats. La taille de l'échantillon ($n = 261$) ne s'avère pas, non plus, représentative de la population cible au moment de démarrer notre enquête ($N = 5,200$). Ceci étant dit, nous considérons nos résultats comme étant significatifs et pouvant représenter une amorce intéressante à l'approfondissement des recherches dans ce domaine. La taille de l'échantillon a aussi diminué l'ampleur et la variété des tests statistiques applicables à notre recherche. Dans certains cas, par exemple, dans les analyses multivariées conjointes, la dispersion de l'échantillonnage pour certaines des variables nous a empêchés d'aller de l'avant avec certaines analyses. Néanmoins, nous croyons avoir réalisé la meilleure exploitation possible des données disponibles.

En troisième lieu, nos résultats portent seulement sur des liens entre les facteurs sociodémographiques et académiques et le développement de la sensibilité interculturelle. Nous n'avons pas recueilli de données nous permettant de suggérer des liens entre la sensibilité interculturelle et la compétence interculturelle. De toute façon, nous avons présenté dans notre cadre de référence des informations qui permettent de suggérer l'existence de liens entre les deux construits, et dans la section des perspectives de recherches futures, nous avons suggéré ce volet en tant qu'aspect important à développer.

En quatrième lieu, nous devons avouer, tel qu'il a été suggéré lors de la validation de nos instruments, que les construits utilisés ne reflètent que partiellement les deux théories présentées dans le cadre de référence, soit le DMIS (Bennet, 1998) et la théorie de contact (Allport, 1954), plus particulièrement, les conditions de contact de cette dernière théorie. En effet, les sous-échelles de négation et de défense ont été fusionnées lors de la validation, de même que les échelles d'adaptation et d'intégration, et la sous-échelle de minimisation a été supprimée, ce qui nous amène à constater que le continuum expliqué dans cette théorie est brisé. Dans ce sens, nos résultats ne reflètent que partiellement ce continuum. Malgré ces limitations, les deux grandes dimensions du DMIS, soit l'ethnocentrisme et l'ethnorelativisme se maintiennent, et cinq des six sous-dimensions originelles sont présentes.

Pour ce qui est de notre deuxième axe théorique, soit la théorie de contact, les échelles d'interaction coopérative et interdépendante et d'appui institutionnel ont été fusionnées dans l'échelle de coopération interculturelle, et l'ensemble des items représentant une orientation favorisant la ségrégation marquée par le manque d'opportunités de connaissance interpersonnelle a été nommé séparation interculturelle. Pour ce qui est des quatre items représentant le statut égal des participants, ils ont été supprimés lors de la validation. En somme, nous avons deux facteurs contenant 10 items qui représentent trois des quatre conditions de contact de la théorie de contact (Allport, 1954). Ces limitations nous ont conduit à traiter les conditions de contact selon les conclusions de la méta-analyse réalisée par Pettigrew et Tropp, (2005) pour qui, contrairement à la position d'Allport (1954), ces conditions ne seraient pas essentielles, mais plutôt facilitatrices.

D'une façon plus générale, la nature même de notre étude, corrélacionnelle, ne permet pas de déterminer d'effets causaux ainsi que le rôle modérateur réel de certaines variables. Certes, il s'agit ici d'une limite s'ajoutant à celle propre à la taille de l'échantillon relativisant la généralisabilité de nos résultats, mais, en même temps, elle met en exergue le besoin d'études à la fois répliquatives et complémentaires en matière d'identification des conditions optimales d'aménagement de la formation initiale favorisant le développement de la sensibilité interculturelle dans le domaine de l'administration des affaires. Nous y reviendrons dans les lignes qui suivent.

Retombées de l'étude

Tel que nous l'avons souligné dans l'explication des forces de cette recherche, notre étude vise à contribuer à l'information des programmes d'administration des affaires sur une problématique peu traitée au Québec, soit l'importance du développement de compétences interculturelles chez les étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires. Dans la problématique, nous avons fait état des initiatives de plusieurs universités québécoises qui cherchent à se doter d'outils leur permettant de relever les défis de la mondialisation. Nous avons suggéré que les efforts se réalisent davantage sur l'internationalisation que sur l'interculturalisme.

Dans cette perspective, nous considérons notre étude comme une contribution aux universités, plus spécifiquement aux facultés d'administration, dans le sens où elle permet, d'une part, de relever l'importance du développement de la sensibilité interculturelle et, d'autre part, de

présenter les aspects qui pourraient être renforcés afin d'améliorer ou de construire des pratiques aidant à développer ces compétences chez les étudiantes et étudiants en administration des affaires. Des recommandations dans ce sens vont de la réalisation des stages à l'étranger en cherchant des contenus réellement reliés à l'interculturalisme dans les affaires, des pratiques interculturelles en salle de classe, l'augmentation du nombre de cours sur l'interculturalisme et l'international de même que l'utilisation des ressources internationales et interethniques déjà présentes dans toutes les universités québécoises.

Perspectives de recherche

Nous avons entrepris notre recherche sur le développement de la sensibilité interculturelle des étudiantes et étudiants de premier cycle en administration des affaires, principalement en raison du fait qu'à cette étape précise de leur carrière, soit à la fin du premier cycle, ils s'engagent sur le marché du travail avec une dynamique globale, tel qu'il a été décrit dans la problématique de cette étude. Cette dynamique nécessitera invariablement des habiletés leur permettant de conjuguer avec la gestion interculturelle et requerra la capacité de former des partenariats avec les gens d'affaires à l'étranger, et ce, peu importe l'emploi qu'ils occuperont au Québec.

En ce sens, en conclusion de notre étude, nous identifions des pistes d'ouverture vers de nouvelles recherches dans ce domaine. En effet, nous avons démontré une relation significative entre certains cours liés à l'international ou aux sciences humaines et le développement de la sensibilité interculturelle. Toutefois, il faudrait étendre la réflexion plus avant en s'interrogeant sur ce qui contribue réellement à son développement à l'intérieur des cours mentionnés. Dans ce cas, nous croyons qu'une analyse plus poussée devrait être engagée, qui impliquerait l'observation des pratiques en salle de classe, ce que l'étendue de notre recherche ne permettait pas de faire en raison de contraintes économiques et temporelles.

Nous avons également compris qu'il existe une relation significative entre le choix de certaines concentrations reliées aux sciences humaines ou à l'international et le développement de la sensibilité interculturelle. Une recherche éventuelle sur ce volet viserait à trouver et à renforcer les aspects qui influencent davantage ce développement. Cela pourrait prendre la forme de cours, d'activités interculturelles, d'échanges ou de l'utilisation accrue des ressources humaines internationales déjà présentes dans les universités québécoises.

Les stages à l'étranger ont aussi été examinés et nous avons montré qu'il existe une relation significative entre la participation des étudiantes et étudiants à ces stages et le développement de la sensibilité interculturelle. En effet, nous les considérons comme des occasions uniques pour les étudiantes et étudiants en administration des affaires de partager dans la salle de classe, tel un laboratoire interculturel, des expériences qui vont perdurer dans l'esprit des participants. Dans cette perspective, nous avons observé que dans la majorité des universités, le choix des stages est souvent laissé aux participants. Nous croyons qu'une nouvelle recherche en lien avec ce volet pourrait avoir pour but de découvrir les conditions optimales favorisant le développement de la sensibilité interculturelle lors des stages à l'étranger. Des questions spécifiques pourraient être posées non seulement aux participants, mais aussi aux gestionnaires des facultés d'administration, notamment sur le caractère obligatoire ou non des stages, sur les pratiques interculturelles et sur les conditions qui entourent l'envoi de stagiaires à l'étranger.

Le contact interculturel a été exploré dans notre recherche et les réponses des participants nous ont donné un aperçu du traitement des conditions de contact à l'intérieur de l'Université Concordia. Nous avons établi qu'une majorité de répondants de notre échantillon perçoivent leur université comme étant un lieu où il existe un statut égal pour tous les participants, la possibilité d'une interaction coopérative et interdépendante entre membres de divers groupes et l'existence d'occasions pour la connaissance interpersonnelle. Finalement, les participants de notre enquête perçoivent un appui institutionnel. Une recherche plus approfondie à ce sujet s'adresserait non seulement aux étudiantes et étudiants, mais également à toute la communauté universitaire, et viserait à montrer que la perception de conditions de contact et la création d'un climat interculturel positif à l'Université peuvent agir en tant que facteurs modérateurs du développement de la sensibilité interculturelle.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il n'était pas dans nos objectifs d'analyser la relation entre la sensibilité interculturelle et la compétence interculturelle. Nous croyons qu'il s'agit d'une perspective intéressante de développement de la recherche et nous espérons que d'autres chercheurs sauront s'inspirer de notre travail et de ses limites en l'utilisant comme point de départ ou de réflexion à l'amorce de futures investigations.

Enfin, notre thème de recherche n'est qu'un des multiples enjeux au cœur du débat entre mondialisation et internationalisation. Nous espérons avoir contribué, ne serait-ce que partiellement, à l'avancement des connaissances en ce qui a trait aux compétences interculturelles requises chez les étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires. Nous croyons que c'est par la création d'un environnement propice au développement de compétences interculturelles que les étudiantes et étudiants d'aujourd'hui sauront faire face aux défis de demain dans un environnement mondialisé.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteuille, M. (2003) (dir.). *Former et éduquer en contexte hétérogène: pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.
- Abric, J.C. (1994). Pratiques sociales, représentations sociales. In J.C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France, p. 218-238.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 75-94). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Altbach, P. et Knight, J. (2006). The internationalization of higher education: Motivation and realities. *The NEA Almanac of Higher Education*, 56(1), 2-11.
- Altbach, P. et de Wit, H. (2015). Internationalization and global tension: Lessons from history. *Journal of Studies in International Education*, 19(1), 4-10.
- Amir, Y. (1969). Contact Hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin*, 71, 319-342.
- Anderson, P., Leigh, L., Richard J., Rexeisen, R. et Hubbard A. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4), 457-469.
- Antal, A. et Friedman, V. (2008). Learning to Negotiate Reality: A Strategy for Teaching Intercultural Competencies. *Journal of Management Education*, 32(3), 363-386.
- Barnouw, V (1985). *Culture and Personality*. Homewood: Dorsey Press.
- Bennett, M.J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In Paige, M. (dir.), *Education for the intercultural experience* (p. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M.J. (1998). Intercultural Communication: A Current Perspective. In Bennett, M. J., *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings* (p. 1-34). Boston: Intercultural Press.
- Bennett, J.M. et Bennett, M.J. (2004). Developing Intercultural Sensitivity. In D. Landis, J. Bennett et M. Bennett (dir). *Handbook of Intercultural Training*, (p. 147-165). London: Sage Publications Inc.
- Benoit, C. (2008). *Quand "je" est un autre. À propos d'une belle matinée de Marguerite Yourcenar*. Igitur: Utrech Publishing & Archiving Services.
- Bernieri, F. (2001). Toward a taxonomy of interpersonal sensitivity. In A. Hall et F. Bernieri (dir.), *Interpersonal sensitivity* (p. 3-20). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Berry, J.W., Kim, U., Power, S., Young, M. et Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural society. *Applied Psychology: An International Review*, 38(2), 185-206.
- Beugelsdijk, S, Maseland, R, Hoorn, A (2015). Are Scores on Hofstede's Dimensions of National Culture Stable over Time? A Cohort Analysis. *Global Strategy Journal*, 5(3), 223-240.
- Bhawuk, D.P.S. et Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.
- Bodycott, P., Mak, A.S. et Ramburuth, P. (2014). Utilising an internationalised curriculum to enhance students' intercultural interaction, engagement and adaptation, *Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 635-643.
- Bourhis, R. Leyens, J. (1994). Perceptions et relations endogroupes: deux solitudes? In Bourhis, R. et Leyens, J., *Stéréotypes, discrimination et relations endogroupes* (p. 13-40). Liège, Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Bourhis, R.Y., Moïse, L.C., Perreault, S. et Sénécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A social psychological approach. *Abingdon: International Journal of Psychology*. 32(6), 369-386.
- Bowden, J. et Marton, F. (1998). *The University of Learning*. London: Kogan Page.
- Brami, A (2000). L'acculturation: Étude d'un concept. *Documents pour l'enseignement Économique et social (DEES)*. 121, 54-63.
- Brand, I. (2014). Toward Global Leadership: *Factors Influencing the Development of Intercultural Competence among Business Students at a Canadian University*. Thèse de doctorate en education, University of Minnesota.
- Brandauer, S. et Hovmand, S, (2013) Preparing business students for the global workplace through study abroad: A case study of the Danish Institute for Study Abroad, *Journal of International Education in Business*, 6(2), 107-121.
- Braskamp, L.A., Braskamp, D.C. et Merrill, K.C. (2010). Assessing progress in global learning and development of students with education abroad experiences. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 18, 101-118.
- Brewer, M.B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love or Outgroup hate. *Journal of Social Issues*, 55(2), 429-444.
- Brewer, M.B. et Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller et M.B. Brewer (dir.), *Groups in contact: The psychology of desegregation* (p. 281-302). Orlando, FL: Academic Press.
- Brislin, R. (1993). *Understanding culture's influence on behavior*. Honolulu: Harcourt Brace College.

- Bronfenbrenner, U., Harding, J. et Gallwey, M. (1958). The measurement of skill in social perception. In D.C. McClelland (dir.), *Talent and society* (p. 110-124). NY: Van Nostrand.
- Brown, R. et Zagefka, H. (2005). Ingroup Affiliation and Prejudice. In J.F. Dovidio, P. Glick et L.A. Rudman. *On the Nature of Prejudice- Fifty years after Allport* (p. 54-70), Malden, MA: Blackwell.
- Burdett, J. (2014). Students achieving intercultural competence through group work: realized or idealized? *Journal of International Education in Business*, 7(1), 14-30.
- Bureau canadien de l'éducation internationale (s.d.). Site téléaccessible à l'adresse <<http://cbie.ca/media/faits-et-chiffres/?lang=fr>>. Consulté les 12 et 20 mai 2017.
- Burke, P J. et Tully J. (1977). The Measurement of Role/Identity. *Social Forces*, 55(8), 81-97.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Camillieri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. UNESCO: Delachaux et Niestle.
- Campenhoudt, C. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Cant, A. (2004). Internationalizing the Business Curriculum: Developing Intercultural Competence. *The Journal of American Academy of Business*, 5(12), 177-182
- Cantwell, B et Maldonado-Maldonado, A. (2009). Four stories: confronting contemporary ideas about globalization and internationalization in higher education. *Globalization, Societies and Education*, 7(3), 289-306.
- Capozza, D. et Volpato, C. (1994). Relations endogroupes: approches classiques et contemporaines. In Leyens, J. (dir.), *Stéréotypes, discrimination et relations endogroupes* (p. 13-40). Liège, Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Cardon, P. (2010). Using Films to Learn about the Nature of Cross-Cultural Stereotypes in Intercultural Business Communication Courses. *Business Communication Quarterly*, 73(2), 150-165.
- Carmines, E.G. et Zeller, R.A. (1979). *Reliability and validity assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Cashdan, E. (2001). Ethnocentrism and xenophobia: A cross-cultural study. *Current Anthropology*, 42(5), 760-765.
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society*. New York: Blackwell.
- Catano, V., Darr, M. et Campbell, C. (2007). Performance appraisal of behavior-based competencies: A reliable and valid procedure. *Personnel Psychology*, 60(1), 201-230.

- Cattell, R.B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Chalmers, D. et Volet, S. (1997). Misconceptions about students from South-East Asia studying in Australia. *Higher Education Research and Development*, 16(1), 1-11.
- Chen, G.-M. et Starosta, W.J. (1997). A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity. *Human Communication*. 1, 1-16.
- Chevrier, J. (2010). La spécification de la problématique In Gauthier, B. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 53-88). Québec: Presses de l'Université de Québec (5^e éd).
- Chieffo, L. et Griffiths, L. (2004). "Large-scale assessment of student attitudes after a short-term study abroad program", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10(1), 165-177.
- Chiper, S. (2015). Intercultural communication in business schools: what we can teach and how we can evaluate. *Procedia Economics and Finance*, 20, 119-124.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel: Introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- Costello, A.B. et Osborne, J.W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Courbot C. (2000). De l'acculturation aux processus d'acculturation, de l'anthropologie à l'histoire. Petite histoire d'un terme connoté. In *Hypothèses*. Paris: Publications de la Sorbonne.
- Crandall, C. et Stangor, C. (2005). Conformity and Prejudice. In J.F. Dovidio, P. Glick et L.A. Rudman (dir.), *On the Nature of Prejudice. Fifty years after Allport* (p. 295-309). Malden, MA: Blackwell.
- Cunningham, W.A., Nezlek, J.B. et Banaji, M.R. (2004). Implicit and explicit ethnocentrism: Revisiting the ideologies of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(10), 1332-1346.
- Deegan, M.P., Hehman E, Gaertner S.L. et Dovidio J.F (2015). Positive Expectations Encourage Generalization from a Positive Intergroup Interaction to Outgroup Attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(1) 52-65.
- Desforges D.M, Lord C.G, Ramsey S.L, Mason J.A, Van Leeuwen M.D, West S.C et Lepper M.R (1991). Effects of structured cooperative contact on changing negative attitudes toward stigmatized social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 531-544.

- DeLoach S.B. et Kurt M. (2015). Does Content Matter? Analyzing the Change in Global Awareness Between Business- and Nonbusiness-Focused Short-Term Study Abroad Courses. *Journal of Teaching in International Business*, 26(1), 4-31.
- Devine, P. (2005). Breaking the Prejudice Habit, Allport's "Inner Conflict" Revisited. In J.F. Dovidio, P. Glick et L.A. Rudman (dir.), *On the Nature of Prejudice- Fifty years after Allport* (p. 327-342). Malden, MA: Blackwell.
- Dong, Q., Day K. et Collaço C. (2009). Overcoming Ethnocentrism through Developing Intercultural Communication Sensitivity and Multiculturalism. *A Publication of the Pacific and Asian Communication Association*, 11(1), 27-38.
- Dovidio, J.F. et Gaertner, S.L. (2010). Intergroup bias. In S.T. Fiske, D.T. Gilbert et G. Lindzey (dir.), *Handbook of social psychology* (p. 1084-1121). Hoboken, NJ: Wiley.
- Duckitt, J. (1992). *The Social Psychology of Prejudice*. New York: Praeger.
- Eagly, A. Diekman, A. (2005). What is the Problem? Prejudice as an Attitude-In-Context. In J.F. Dovidio, P. Glick et L.A. Rudman (dir.), *On the Nature of Prejudice. Fifty years after Allport* (p. 19-35). Malden, MA: Blackwell.
- Engle, R. et Crowne, K.A. (2014). The impact of international experience on cultural intelligence: An application of contact theory in a structured short-term programme, *Human Resource Development International*, 17(1), 30-46.
- Egan, M. et Bendick, Jr. (2008). Combining Multicultural Management and Diversity into One Course on Cultural Competence. *Academy of Management Learning and Education*, 7(3), 387-393.
- Ekman, P. et Friesen, W. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1(1), 49-94.
- Ekman, P., Friesen, W., Sullivan, M., Chan, A., Diacoyanni-Tarlatzis, I. et Heider, K. (1987). Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), 712-717.
- Ellingboe, B.J. (1998). Divisional strategies to internationalize a campus portrait: Results, resistance, and recommendations from a case study at a U.S. university. In J.A. Mestenhauser et B.J. Ellingboe (dir.), *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus* (p. 198-228). Phoenix, AZ: American Council on Education and Oryx Press.
- Eriksen, T.H. (2010). *Small Places, Large Issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology*. London, GBR: Pluto Press Emplacement (3^e éd.).
- Fabrigar, L.R., Wegener, D.T., MacCallum, R.C. et Strahan, E.J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.

- Fantini, A. et Tirmizi, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. Brattleboro, VT: World Learning.
- Feng, J.B. (2016). Improving Intercultural Competence in the Classroom: A Reflective Development Model. *Journal of Teaching in International Business*, 27(1), 4-22.
- Fielden, J. (2007). *Global Horizons for UK Universities*. London: The Council for Industry and Higher Education.
- Fiske, S. (2005). Social Cognition and the Normality of Prejudice. In J.F. Dovidio, P. Glick et L.A. Rudman (dir.), *On the Nature of Prejudice. Fifty years after Allport* (p. 36-53). Malden, MA: Blackwell.
- Fortin, F., Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Québec, Canada, Chenelière Éducation.
- Freitas, M., Bertero, C., Fleury, M., Mariotto F. et Silva, A. (2016). Process of internationalization of business schools in Latin America: the case of EAESP/FGV, Brésil. *Tertiary Education and Management*, 22(4), 267-286.
- Gaertner, S. et Dovidio, J.F. (2005). Intergroup Contact: When does it work and why? In J.F. Dovidio, P. Glick et L.A. Rudman (dir). *On the nature of prejudice. Fifty years after Allport* (p. 262-277). Malden, MA: Blackwell.
- Gaertner, S.L., Dovidio, J.F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A. et Rust, M. C. (1993). The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. In W. Stroebe et M. Hewstone (dir.). *European Review of Social Psychology* (p. 1-26). New York, Wiley.
- Gaertner, S.L., Dovidio, J.F., Banker, B.S., Houlette, M., Johnson, K. M. et McGlynn, E.A. (2000). Reducing intergroup conflict: From superordinate goals to decategorization, recategorization, and mutual differentiation. *Group Dynamics*, 4(1), 98-114.
- Gaertner, S.L., Mann, J.A., Dovidio, J.F., Murrell, A. et Pomare, M. (1990). How does cooperation reduce intergroup bias? *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 692-704.
- Gaertner, S.L., Mann, J.A., Murrell, A. et Dovidio, J.F. (1989). Reducing intergroup bias: The role of recategorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(2), 239-249.
- Gaertner, S.L., Rust, M.C., Dovidio, J.F., Bachman, B.A. et Anastasio, P.A. (1994). The Contact Hypothesis: The role of a common ingroup identity on reducing intergroup bias. *Small Group Research*, 25(2), 224-249.
- Gaertner, S.L. et Dovidio, J.F. (2000). *Reducing intergroup bias: The common ingroup identity model*. Ann Arbor, MI: Psychology Press.
- Gaertner, S. et Dovidio, J. (2005). Categorization, Recategorization and Intergroup Bias. In J.F. Dovidio, P. Glick et L.A. Rudman (dir.), *On the Nature of Prejudice. Fifty years after Allport* (p. 71-88). Malden, MA: Blackwell.

- Gauthier, B. (2010). La structure de la preuve. In Gauthier, B. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 169-198). Québec: Presses de l'Université de Québec (5^e éd.).
- Gemmell, I., Harrison, R., Clegg, J. et Reed, K. (2015). Internationalisation in Online Distance Learning Postgraduate Education: A Case Study on Student Views on Learning Alongside Students from Other Countries. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(2), 137-147.
- Ghemawat, P. (2001). Distance Still Matters: The Hard Reality of Global Expansion, *Harvard Business Review*, 79(8), 137-147.
- Gingras, F. et Côté, C. (2010). La sociologie de la connaissance. In B. Gauthier, *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 19-50). Québec: Presses de l'Université de Québec (5^e éd.).
- Gopal, A. (2011). Internationalization of Higher Education: Preparing Globalization, Societies and Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 7(3), 289-306.
- Green, C.W., Adams, A.M. et Turner, C.W. (1988). Development and validation of the School Interracial Climate Scale. *American Journal of Community Psychology*, 16(2), 241-259.
- Gudykunst, W.B. (1994). *Bridging differences: Effective intergroup communication*. London: Sage.
- Gullekson, N., Tucker, M., Coombs, G. et Wright S. (2011). Examining Intercultural Growth for Business Students in Short-Term Study Abroad Programs: Too Good to Be True? *Journal of Teaching in International Business*, 22(2), 91-106.
- Guimond, S. (2010). *Psychologie sociale: perspective multiculturelle*. Belgique: Éditions Mardaga.
- Hall, J.A., Murphy, N.A. et Mast, M. S. (2006). Recall of nonverbal cues: Exploring a new definition of interpersonal sensitivity. *Journal of Nonverbal Behavior*, 30(4), 141-155.
- Hall, S. (1992). The Question of Cultural Identity. In S. Hall, D. Held, A. McGrew (dir.), *Modernity and Its Futures* (p. 274-316). Cambridge: Polity Press.
- Hammer M.R. (2015). The Developmental paradigm for intercultural competence research. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 12-13.
- Hammer, M.R., Bennett, M.J et Wiseman, R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Hammer, M.R. et Bennett, M.J. (1998). *The Intercultural Development Inventory (IDI) Manual*. Portland, OR: Intercultural Communication Institute.

- Hanson, L. (2010). Global citizenship, global health, and the internationalization of curriculum: A study of transformative potential. *Journal of Studies in International Education*, 14(1), 70-88.
- Harrison, N. (2012). Investigating the impact of personality and early life experiences on intercultural interaction in internationalized universities. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), 224-237.
- Hart, R.P. et Burks, D. M. (1972). Rhetorical sensitivity and social interaction. *Speech Monographs*, 39(2), 75- 91.
- Hart, R.P., Carlson, R.E. et Eadie, W.F. (1980). Attitudes toward communication and the assessment of rhetorical sensitivity. *Communication Monographs*, 47(1), 1-22.
- Havelock, P., Hasler, J., Flew, R., McIntyre, D. et Schofield, T. (1995). *Professional Education for General Practice*. Don Mill, ON: Oxford University Press.
- Hawawini, G. (2016). Multicampus Internationalization of Higher Education Institutions. *INSEAD Working Papers Collection*, 77, 1-21.
- Hayton, J.C., Allen, D.J. et Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in Exploratory Factor Analysis: A tutorial on Parallel Analysis. *Organizational Research Methods*, 7(2), 191-205.
- Hayward, F. (1995). *Internationalization of U.S. higher education*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Herskovits, M. (1952). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris: Éditions Payot.
- Hewstone. M. et Brown, R. (1986). Contact is not enough: An intergroup perspective on the contact hypothesis. In M. Hewstone et R. Brown (dir.), *Contact and conflict in intergroup encounters*, (p. 1-44). Cambridge, MA: Basil Blackwell, Inc.
- Heyward, M. (2002). From International to Intercultural: Redefining the International School for a Globalized World. *Journal of Research in International Education*, 1(1), 9-31.
- Hofstede. G, Hofstede, G.J. et Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGrawHill: New York (3^e éd.).
- Hofstede, G. (1982). *Culture's Consequences*. Newbury Park: Sage.
- Hofstede, G. (1993). Cultural constraints in management theories. *Academy of Management Executive*, 7(1), 81-94.
- Hogg, M. et Abrams. D. (1988). *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. London: Routledge.
- Hogg, M.A. et Vaughan, G.M. (2002). *Social Psychology*. London: Prentice Hall.

- Holtman, R.J. (2005). *Making globalization*. New York: Palgrave MacMillan.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185.
- Jackman, M. (2005). Rejection or Inclusion of Outgroups? In J.F. Dovidio, P. Glick et L.A. Rudman (dir.), *On the Nature of Prejudice. Fifty years after Allport* (p. 89-105). Malden, MA: Blackwell.
- James, M. et Roseland, D. (2002). Integrating International *Business* Concepts and Matters of Diversity into the Business Education Curriculum. *Business Education Forum*, 57(2), 41-45.
- Javalgi R. et Grossman D.A. (2014). Firm Resources and Host-Country Factors Impacting Internationalization of Knowledge-Intensive Service Firms. *Thunderbird International Business Review*, 56(3), 285-300.
- Jensen, K.R. (2015). Global Innovation and Cross-cultural Collaboration: The Influence of Organizational Mechanisms. *Management International/International Management/Gestión Internacional. Édition spéciale*, 19, 101-116.
- John, R. (2002). Ethnocentrism, Ethnoprereference, Xenophobia. Peace in Race Relations. A New Understanding. *The Occidental Quarterly*, 7(2), 1-25.
- Jones, J.M. (1997). *Prejudice and racism*. New York: McGraw-Hill (2^e éd.).
- Jost, J. et Hamilton, D. (2005). Stereotypes in our culture. In J.F. Dovidio, P. Glick et L.A. Rudman (dir.), *On the Nature of Prejudice. Fifty years after Allport* (p. 208-224). Malden, MA: Blackwell.
- Jussim, L., Crawford, J.T. et Rubinstein, R.S. (2015). Stereotype accuracy in perceptions of groups and individuals. *Current Directions in Psychological Science*, 24(6), 490-497.
- Jyoti, J. et Kour, S. (2015). "Assessing the cultural intelligence and task performance equation: Mediating role of cultural adjustment", *Cross Cultural Management*, 22(2), 236-258.
- Kalvermark, T. et Van der Wende, M. C. (1997). *National policies for internationalization of higher education in Europe*. Stockholm: National Agency for Higher Education.
- Kanoute, F. (2007). La pratique de l'interculturel. In C. Solar et F. Kanoute (dir.), *Équité en éducation et formation* (p. 121-142). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Karsenti, T et Savoie-Zacj, L. (2004). La méthodologie. In Karsenti, T et Savoie-Zacj, L. *La recherche en éducation* (p.109-122). Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation Université de Sherbrooke.
- Kelly, P. (2009). Group Work and Multicultural Management Education. *Journal of Teaching in International Business*, 20(1), 80-102.

- Kenworthy, J., Turner, R., Hewstone, M. et Voci, A. (2005). Intergroup Contact: When does it Work and Why? In J.F. Dovidio, P. Glick et L.A. Rudman (dir.), *On the Nature of Prejudice. Fifty years after Allport* (p. 278-294). Malden, MA: Blackwell.
- Kim, R. et Goldstein, S.B. (2005). Intercultural attitudes predict favorable study abroad expectations of U.S. college students. *Journal of Studies in International Education*, 9(3), 265-278.
- Kim, Y. et Ruben, B.D. (1992). Intercultural transformation. In Gudykunst, W.B. et Kim Y. (dir.), *Readings on communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (p. 401-414). New York: McGraw-Hill.
- Kima J. et McLean G.N (2015). An integrative framework for global leadership competency: levels and dimensions. *Human Resource Development International*, 18(3), 235-258.
- Klemp, G.O., Jr. (1979). Identifying, Measuring and Integrating Competence. In P.S. Pottinger et J. Goldsmith, J. (dir.), *Defining and Measuring Competence*. (p. 41-52) San Francisco: Jossey-Bass.
- Knight, J. (1994). *Internationalization: elements and checkpoints*. Ottawa: Canadian Bureau for International Education.
- Knight, J. (2015). International universities: Misunderstandings and emerging models? *Journal of Studies in International Education*, 19(2), 107-121.
- Knight, J. et International Association of Universities. (2006). *Internationalization of higher education: New directions, New Challenges*. IAU Global Survey Report.
- Kofman, F. et Senge, P. (1995). Communities of Commitment: The Heart of Learning Organizations. In Chawla et Renesch's (dir.), *Learning Organizations: Developing Cultures for Tomorrow's Workplace* (p. 14-43). Portland, Oregon: Productivity Press.
- Koh, A. (2003). Teaching Understanding Cultural Differences for Business in an Internet-Based Economy. *Journal of Teaching in International Business*, 15(2), 27-52.
- Kopalle, P.K. et Lehmann, D.R. (1997). Alpha inflation? The impact of eliminating scale items on Cronbach's Alpha. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 70(3), 189-197.
- Kosmützky, A. et Putty, R. (2016). Transcending borders and traversing boundaries: A systematic review of the literature on transnational, offshore, cross-border, and borderless higher education. *Journal of Studies in International Education*, 20(1), 8-33.
- Lantz-Deaton, C. (2017). Internationalisation and the development of students' intercultural competence. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 532-550.
- Lawrence, C. (2003). Teaching Students How Gestures Communicate across Cultures. *Business Education Forum*, 57(3), 38-40.

- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Leask, B. (2009). Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-221.
- Leiva, A. (2009). El líder global. In Encarnación Soriano (dir), *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (p. 179-203). Madrid: La Muralla.
- Lenoir, Y. (avec la collaboration de Lebœuf, G., Hasni, A., Lacourse, F., Maubant, P., Larose, F. et Zaid, A.) (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil: Groupéditions Éditeurs.
- Leong C. et Ward C. (2000). Identity conflict in sojourners. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(6), 763-776.
- Levitt, T. (1984). "The Globalization of Markets," *Harvard Business Review*, 92-102.
- Lin, Y. et Rancer, A. (2003). Sex differences in intercultural communication apprehension, ethnocentrism, and intercultural willingness to communicate. *Psychological Reports*, 92(1), 195-200.
- Linton, R. (1945). *The cultural background of personality*. New York: Appleton Century.
- Lokkesmoe K. J., Kuchinke K. P., Ardichvili A. (2016). "Developing cross-cultural awareness through foreign immersion programs: Implications of university study abroad research for global competency development", *European Journal of Training and Development*, 40(3), 155-170.
- Lombardi, M. (2011). *A study on students' intercultural learning through short-term study abroad programs*. Thèse de doctorat en éducation. Northeastern University, Boston.
- Luethge D. J., Raska D, Greer B.M. et O'Connor Ch. (2016). Crossing the Atlantic: Integrating cross-cultural experiences into undergraduate business courses using virtual communities' technology, *Journal of Education for Business*, 91(4), 219-226.
- Lustig, M.W. et Koester, J. (1993). Methodological issues in the study of intercultural communication competence. In R.W. Wiseman et J. Koester (dir.), *Intercultural communication competence* (p. 153-167). Newbury Park, CA: Sage.

- Lustig, M.W. et J. Koester (2003). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Boston: Allyn et Bacon (4^e éd.).
- Lustig, M.W. et Koester, J. (2010). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon (6^e éd.).
- Mahmud, M.M. et Wong, S.F. (2016). Understanding the repercussions of intercultural communicative competence: a study on the degree of students' cultural awareness, social and communication skills. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5561-5573.
- March, E., Van Dick, R. et Hernandez Bark, A. (2016). Current prescriptions of men and women in differing occupational gender roles, *Journal of Gender Studies*, 25(6), 681-692.
- Marginson, S. (2007). Global position and position taking: The case of Australia. *Journal of Studies in International Education*, 11(1), 5-31.
- Martineau, S. (2005). L'éducation interculturelle: problématique, fondements et principes d'action. In D. Simard et M.M Hammed (dir.), *L'enseignement: profession intellectuelle* (p. 207-236). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Mathews, J.A. (2014). *Greening Capitalism: How Asia Is Driving the Next Great Transformation*. Stanford: Stanford University Press.
- McCall, G.J. et Simmons, J.L. (1978). *Identities and Interactions*. New York: Free Press.
- McGarty, C., Spears, R. et Yzerbyt, V.Y. (2002). *Stereotypes as explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups*. (p. 186-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Medina, A. et López-Portillo, P. (2009). Intercultural Learning Assessment: The Link between Program Duration and the Development of Intercultural Sensitivity. University of Maryland – Baltimore County. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 69, 1-22.
- Miglietti C. (2015). Teaching Business Classes Abroad: How International Experience Benefits Faculty, Students, and Institutions. *Journal of Teaching in International Business*, 26(1), 46-55.
- Milhauser, K. et Rahschulte, T. (2010). Meeting the Needs of Global Companies through Improved International Business Curriculum. *Journal of Teaching in International Business*, 21(2), 78-100.
- Naffziger, D., Montagno, R. et Montag-Smit, T (2015). Global Competence and 2014's College of Business Student. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 15(3), 51-64.
- Neuliep, J., Chaudoir, M. et McCroskey, J. (2001). A cross-cultural comparison of ethnocentrism among Japanese and United States college students. *Communication Research Reports*, 18(2), 137-146

- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2014). *Redefining tertiary education*. Paris: OCDE.
- Olson, C.L. et Kroeger, K.R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137.
- Ottewill, R. et Loughton, D. (2000). East Meets West: Using Multi-Cultural Group work to Develop the Cross-Cultural Capability of Tomorrow's International Managers. *Journal of Teaching in International Business*, 16(2), 7-25.
- Paige, M.R. (2004). Instrumentation in Intercultural Training. In D. Landis, J.M. Bennett et M. Bennett (dir.), *Handbook of Intercultural Training* (p. 147-165) Thousand Oaks, CA: Sage (3^e éd.).
- Pan, S. (2007). *Intercultural communication apprehension, ethnocentrism and their relationship with gender: A cross-cultural comparison between the U.S. and China*. Communication présentée à la National Communication Association.
- Pascarella, T., Edison, M., Nora, A., Hagedorn, L. et Terenzini, P.T. (1996). Influences on students' openness to diversity and challenge in the first year of college. *Journal of Higher Education*, 67(2), 174-195.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Perrineau, P. (1975). Sur la notion de culture en anthropologie. *Revue française de science politique*, 25(5), 946-968.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 4(9), 65-85.
- Pettigrew, T.F., Tropp, L.R., Wagner, U. et Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271-280.
- Pettigrew, T.F. et Tropp, L.R. (2005). Allport's Intergroup Contact Hypothesis: Its History and Influence. In J.F. Dovidio, P. Glick et L.A. Rudman (dir.), *On the Nature of Prejudice. Fifty years after Allport* (p. 262-277). Malden, MA: Blackwell.
- Popescu, A, Suciu, S. et Raoult, M, (2014). Intercultural competences in collaborative teams. *Procedia Technology*, 12, 577-582.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-49.
- Pottinger, P.S. (1979). Competence assessment: Comments on current practices. In P.S. Pottinger et J. Goldsmith (dir.), *Defining and measuring competence* (p. 25-40). San Francisco: Jossey-Bass.
- Punch, K.F. (2005). *Introduction to Social Research: Quantitative et Qualitative Approches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Puntoney, K. (2016). Deliberations on the development of an intercultural competence curriculum. *Intercultural Education*, 27(2), 137-150.
- Raïche, G., Walls, T.A., Magis, D., Riopel, M. et Blais, J.-G. (2013). Non-graphical solutions for Cattell's scree test. *Methodology*, 9(1), 23-29.
- Ramburuth, P. et Welch, C. (2005). Educating the Global Manager: Cultural Diversity and Cross-Cultural Training in International Business Education. *Journal of Teaching in International Business*, 16(3), 5-27.
- Ramírez, E.R. (2016). Impact on Intercultural Competence When Studying Abroad and the Moderating Role of Personality. *Journal of Teaching in International Business*, 27(2-3), 88-105.
- Rasiah, R., McFarlane B. et Kuruvilla S. (2015). Globalization, industrialization and labour markets. *Journal of the Asia Pacific Economy*, 20(1), 2-13
- Redfield, R., Linton, R. et Herskovits, M. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Psychologist*, 38(1), 149-152.
- Riggio, R.E. (2005). The social skills inventory (SSI): Measuring nonverbal and social skills. In V. Manusov (dir.), *The sourcebook of nonverbal measures: Going beyond words* (p. 25-33).
- Renard-Casewitz, R. (1996). Ethnocentrisme. In Bonte, P. et Izard, M., *Diccionario Akal de Etnologia y Antropologia*. (p. 262-263). Madrid: Presses universitaires de France.
- Rexeisen, R., Anderson, P., Lawton, L. et Hubbard A. (2010). Study Abroad and Intercultural Development: A Longitudinal Study. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 12(25), 1-20.
- Rittenhouse, M. (2011). Paradigms and Patterns: Assessing the Multicultural Aptitude of Students at a Midwest University. *Journal of Management Policy and Practice*, 12(1), 11-22.
- Robert, C. (1998). Éléments d'affirmation gitane. *Revue sociologie-anthropologie*, 3, 19-30.
- Robertson, S. (2006). Absences and imaginings: The production of knowledge on globalization and education. *Globalization, Societies and Education*, 4(2), 303-318.
- Robledo-Ardila C, Aguilar-Barrientos S. et Román-Calderón J. P. (2016). Education-Related Factors in Cultural Intelligence Development: A Colombian Study, *Journal of Teaching in International Business*, 27(1), 41-58.
- Ropé, E. et Tanguy, L. (dir.) (1994). *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Roseland, J.D. (2002). Integrating International Business Concepts and Matters of Diversity into the Business Education Curriculum. *Business Education Forum*, 57(2), 41-45.

- Roy, G., Legault, G. et Rachédi, L. (2008). Les modèles de pratique et les idéologies d'intervention. In G. Legault (dir.), *L'intervention interculturelle* (p.101-114). Montréal, Québec: Gaëtan Morin et Chenelière Éducation.
- Ruben, B.D. (1976). Assessing communication competence for intercultural communication adaptation. *Group and Organization Studies*, 1(3), 334-354.
- Rust, K.G., Forster, B., Niziolek, A. et Morris, C.M. (2013). Study Abroad and Intercultural Coursework: Their Effects on Change in Intercultural Competence. *International Research and Review: Journal of Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars*, 3(1), 3-13.
- Sabatier, C. et Boutry, V. (2006). Acculturation in Francophone European societies. In D.L. Sam et J.W. Berry (dir.), (p. 349-367). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press,
- Sanchez, J.I. et Levine, E.L. (2009). What is (or should be) the difference between competency modeling and traditional job analysis? *Human Resource Management Review*, 19, 53-63.
- Satterlee, B., (1989). *The Acquisition of Key Executive Skills and Attitudes Required for International Business in the Third Millennium*. Virginia. Averett College. (S.I) (ERIC).
- Scarborough, J. (1998). *The Origins of Cultural Differences and Their Impact on Management*. Westport, CT: Quorum Books.
- Scott, P. (2000). Globalization and higher education: Challenges for the 21st century. *Journal of Studies in International Education*, 4(1), 3-10.
- Scott-Kennel et J., Salmi, A. (2008). The Rise of the Big Emerging Markets of Brazil, Russia, India, and China: Implications for International Business Teaching in the Next Decade. *Journal of Teaching in International Business*, 19(2), 142-166.
- Penbek, S., Yurdakul Sahin, D.Y. et Cerit, A.G (2009). Intercultural communication competence: A study about the intercultural sensitivity of university students based on their education and international experiences. *European and Mediterranean Conference on Information Systems*. (S.I), 11(2), 1-15.
- Rupp, A., Koh, K. et Zumbo, B.D. (2003). *What is the impact on exploratory factor analysis results of a polychoric correlation matrix from LISREL/PRELIS and EQS when some respondents are not able to follow the rating scale*. Chicago, Il.: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA) in Chicago, Illinois.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Serrie, H. (1992). Teaching Cross-cultural management skills. *Journal of teaching in International Business* 3(3), 75-91.

- Shadowen N., Chieffo L et G. Guerra N. (2015). The Global Engagement Measurement Scale (GEMS): A New Scale for Assessing the Impact of Education Abroad and Campus Internationalization. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. XXVI, automne.
- Simmons, S.J., Wittig, M.A. et Grant, S.K. (2010). A mutual acculturation model of multicultural campus climate and acceptance of diversity. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(4), 468-475.
- Sinicrope, C., Norris, N. et Watanabe, Y. (2007). Understanding and Assessing Intercultural Competence: A summary of Theory, Research and Practice. *Second Language Studies* 26(1), 1-58.
- Sizoo, S., Serrie, H. et Shapero, M. (2007). Revisiting a Theory-Supported Approach to Teaching Cross-Cultural Management Skills. *Journal of Teaching in International Business*, 18(2/3), 83-99.
- Smart, D., Volet, S. et Ang, G. (2000). *Fostering social cohesion in universities: Bridging the cultural divide*. Canberra: Australian Education Foundation, Department of Education, Training and Youth Affairs.
- Spector, P. (1992). *Summated rating scale construction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spitzberg, B.H. et Cupach, W.R. (1984). *Interpersonal communication competence*. London: Sage.
- Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363.
- Stocking, G.W. (1987). *Victorian Anthropology*. New York: The Free Press.
- Stough-Hunter A., Guinan J. et Hart J.P, (2016). Comparison of Teaching Methods Building Cultural Competency Informed by Contact Theory. *Journal of Cultural Diversity*, 23(3), 91-98.
- Stromquest, N. (2007). Internationalisation as a response to globalization: Radical shifts in university environments. *Higher Education*, 53, 1-105.
- Suarez-Orozco, M.M. et Sattin, C. (2007). Wanted: Global citizens. *Educational Leadership*, 64(7), 58-76.
- Summer, W. (1906). *Folkways: a study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals*. Boston: Ginn & Co.
- Swenson, J. et Casmir, F.L. (1998). The impact of culture-sameness, gender, foreign travel, and academic background on the ability to interpret facial expression of emotion in others. *Communication Quarterly*, 46(2), 214-230.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: University Press.

- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Tajfel, H. et Turner, J.C. (1986). The social identity theory of the intergroup behavior. In S. Worchel et W.A. Austin. *Psychology of intergroup relations* (p. 7-24). Chicago: Nelson-Hall (2^e éd.).
- Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue* (p. 31-46). Lyon: Centre régional de documentation pédagogique (CRDP).
- Tardif, J. et Désilets, M. (1993). Un modèle pédagogique pour le développement des compétences. *Pédagogie collégiale* 7(2), 19-22.
- Task Force on Higher Education and Society. (2000). *Higher education in developing countries: Peril and promise*. Washington, DC: The World Bank.
- Tawagi A. et Mak A. (2016). Cultural Inclusiveness Contributing to International Students' Intercultural Attitudes: Mediating Role of Intergroup Contact Variables. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 25(4), 340-354.
- Thoits, P.A. 1983. Multiple Identities and Psychological Well-Being. *American Sociological Review*, 48(2), 174-87.
- Thomas, L. (2013). Internationalization of the Undergraduate Business Program: Integrating International Students. *Business Education Innovation Journal*, 5(1), 74-82.
- Thompson, J. et Byrnes, D. (2011). A more diverse circle of friends. *Multicultural Perspectives*, 13(2), 93-99.
- Tylor, E. (1871/1920). *Primitive culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://archive.org/details/primitiveculture01tylouoft>>. Consulté le 15 juin 2017.
- Université Concordia (s.d.). Page Web téléaccessible à l'adresse <<http://www.concordia.ca/about/fast-facts.htm>>.
- Van Damme, D. (2002). *Quality assurance in an international environment: National and international interests and tensions*, *International Quality Review; Values, Opportunities and Issues*. Washington, DC: Council for Higher Education Accreditation.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Wende, M. (2001). Internationalization policies: About new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy* 14(3), 249-60.

- Varner, I. (2000). Teaching Intercultural Management Communication: Where Are We? Where Do We Go? *Business Communication Quarterly*, 64(1), 99-111.
- Vergès P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*. 42(3), p. 537-561.
- Wächter, B. (1999). *Assessing the Quality of Internationalization. The Internationalization Quality Review Process (IQRP)*. Brussels: ACA. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.auc.dk/iaup/5chap6.html>>.
- Waters, M. (2001). *Globalization*. London: Routledge.
- Weinreich, P. (2003). Identity structure analysis. In P. Weinreich et W. Saunderson (dir.), *Analysing Identity: Cross-cultural, Societal, and Clinical Contexts* (p. 117-133). London and New York: Routledge.
- Wilkins, S. (2016). Transnational higher education in the 21st century. *Journal of Studies in International Education*, 20(1), 3-7.
- Wiseman, R.L. (2001). *Intercultural communication competence*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://commfaculty.cullerton.edu/rwiseman/ICCCpaper.htm>>. Consulté le 15 juin 2015.
- Yuen C. Y. et Grossman D.L (2009). The intercultural sensitivity of student teachers in three cities. *A Journal of Comparative and International Education*, 39(3), 349-365.
- Zhang, M.M., Xia, J., Fan, D. et Zhu, J.C. (2016). Managing Student Diversity in Business Education: Incorporating Campus Diversity into the Curriculum to Foster Inclusion and Academic Success of International Students. *Academy of Management Learning & Education*, 15(2), 366-380.
- Zolfaghari, A., Sabran, M. S. et Zolfaghari, A. (2009). Internationalization of higher education: Challenges, strategies, policies and programs. *U.S.- China Education Review*, 6(5), 1-9.
- Zumbo, B.D., Gadermann, A.M. et Zeisser, C. (2007). Ordinal versions of coefficients Alpha and Theta for Likert rating scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 21-29.

ANNEXE A - QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE INTERCULTURAL SENSITIVITY DEVELOPMENT ISD

Survey of Intercultural Sensitivity

The purpose of this survey is to compile data regarding the factors that influence the development of intercultural sensitivity among Business Administration University Students. This is an on-line questionnaire. The information obtained will be solely used to draw conclusions in a PhD dissertation and will not be shared with third parties whatsoever.

Part I: Demographic Information

Please fill in or check the appropriate response to each question

Q1. What is your gender?

Male	
Female	

Q2. What is your age category?

18-20	
19 - 24	
25 - 34	
35 - 44	
45 - 54	
+55	

Q3. What is your Country of birth?

Canada		Other
--------	--	-------

Q4. Province or state?

Quebec		Other
--------	--	-------

Part II: Internships abroad

Q5. Have you followed one or more Internships abroad?

Yes		Non	
-----	--	-----	--

Q6. What was the country of your internship abroad?

--

Q7. How long was your internship abroad?

Four months or less	
Between 5 and 8 months	
Between 9 and 12 months	
Between 13 and 16 months	
More than 17 months	

Part V: Intercultural Contact

Directions: Read each statement carefully. Then check the phrase that most closely indicate your feelings from 1= Very strongly disagree to 7= Very strongly agree.

1= Very strongly disagree
2= Strongly disagree
3= Disagree
4= Neither agree nor disagree
5= Agree
6= Strongly agree
7= Very strongly agree

	1	2	3	4	5	6	7	Sous dimension
Q41. In this university, teachers are fair to students of all ethnocultural groups.								Status égal
Q42. In this university, students like to have friends of different ethnocultural groups.								Coopération
Q43. In this university, teachers pay attention to students of all ethnocultural groups.								Status égal
Q44. Students of different ethnocultural groups in this university are all working together for the same things.								Coopération
Q45. Students at this university think it's good to get to know other students of different ethnocultural groups.								Coopération
Q46. Students of different ethnocultural groups in this university work well together during student activities.								Coopération
Q47. All students in this university are treated equally.								Status égal
Q48. In this university, I talk to students of different ethnocultural groups only when I have to.								Communication
Q49. In this university, students of different ethnocultural groups just do not like being together.								Communication
Q50. I often go through a whole semester in this university and never say more than a few words to a student of a different ethnocultural group.								Communication
Q51. Students in this university don't like to include people of different ethnocultural groups in their activities.								Communication
Q52. Teachers in this university encourage students to make friends with students of different ethnocultural groups.								Appui institutionnel
Q53. This is a University in which everybody is encouraged to be friends.								Appui institutionnel
Q54. Teachers in this university like students of different ethnocultural groups to understand each other.								Appui institutionnel

ANNEXE A1 – TABLEAUX ANOVA DES RELATIONS CONJOINTES

Tests of Between-Subjects Effects gender age							
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Genre	Échelle d'ethnocentrisme negation-defense	33,789	1	33,789	0,598	0,440	0,002
	Échelle d'ethnorelativisme- acceptation	93,885	1	93,885	3,507	0,062	0,014
	Échelle d'ethnorelativisme adaptation-integration	20,302	1	20,302	0,593	0,442	0,002
	Échelle de coopération interculturelle	127,239	1	127,239	2,291	0,131	0,009
	Échelle de communication interculturelle	5,219	1	5,219	0,173	0,678	0,001
Âge	Échelle d'ethnocentrisme negation-defense	4308,836	3	1436,279	25,431	0,000	0,240
	Échelle d'ethnorelativisme- acceptation	1750,444	3	583,481	21,796	0,000	0,213
	Échelle d'ethnorelativisme adaptation-integration	2365,380	3	788,460	23,033	0,000	0,223
	Échelle de coopération interculturelle	3120,203	3	1040,068	18,728	0,000	0,189
	Échelle de communication interculturelle	1575,641	3	525,214	17,366	0,000	0,178
Genre * Âge	Échelle d'ethnocentrisme negation-defense	613,956	3	204,652	3,624	0,014	0,043
	Échelle d'ethnorelativisme- acceptation	349,228	3	116,409	4,349	0,005	0,051
	Échelle d'ethnorelativisme adaptation-integration	421,801	3	140,600	4,107	0,007	0,049
	Échelle de coopération interculturelle	383,004	3	127,668	2,299	0,078	0,028
	Échelle de communication interculturelle	199,087	3	66,362	2,194	0,089	0,027

Tests of Between-Subjects Effects concentration * coursfol_ca							
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Concentration	Échelle d'ethnocentrisme negation-defense	2561,99	8	320,25	11,79	0,00	0,30
	Échelle d'ethnorelativisme- acceptation	864,61	8	108,08	7,69	0,00	0,22
	Échelle d'ethnorelativisme adaptation-integration	1033,31	8	129,16	5,89	0,00	0,18
	Échelle de coopération interculturelle	1756,09	8	219,51	6,58	0,00	0,19
	Échelle de communication interculturelle	1312,99	8	164,12	9,99	0,00	0,27
coursfol_cat	Échelle d'ethnocentrisme negation-defense	1617,31	2	808,65	29,78	0,00	0,21
	Échelle d'ethnorelativisme- acceptation	1027,70	2	513,85	36,57	0,00	0,25
	Échelle d'ethnorelativisme adaptation-integration	1066,87	2	533,44	24,34	0,00	0,18
	Échelle de coopération interculturelle	1566,24	2	783,12	23,48	0,00	0,18
	Échelle de communication interculturelle	560,01	2	280,00	17,05	0,00	0,13
Concentration * coursfol_cat	Échelle d'ethnocentrisme negation-defense	678,24	12	56,52	2,08	0,02	0,10
	Échelle d'ethnorelativisme- acceptation	292,59	12	24,38	1,74	0,06	0,09
	Échelle d'ethnorelativisme adaptation-integration	538,70	12	44,89	2,05	0,02	0,10
	Échelle de coopération interculturelle	565,00	12	47,08	1,41	0,16	0,07
	Échelle de communication interculturelle	394,66	12	32,89	2,00	0,03	0,10

ANNEXE B - ATTESTATION DE CONFORMITE COMITE ETIQUE UNIVERSITE DE SHERBROOKE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

La sensibilité interculturelle chez les étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires : description des facteurs contribuant à son développement

José Manuel Gomez

Étudiant, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Mathieu Gagnon, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Suzanne Guillemette, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Sawsen Lakhali, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Julie Myre-Bisaillon, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Marianne Xhignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 6 octobre 2014

ANNEXE C - AUTORISATION COMITE ETIQUE DE L'UNIVERSITE CONCORDIA

DM

David McLauchlan <david.mclauchlan@concordia.ca>

Répondre à tous|

mar. 2014-10-07, 15:40

ethique.ess <ethique.ess@usherbrooke.ca>;

José Manuel Gomez;

Jim Pfaus <Jim.Pfaus@concordia.ca>;

+2 autres

Bonjour Mme Coulombe,

Merci pour votre courriel. J'ai pris connaissance de la demande d'approbation soumise au comité de l'Université Sherbrooke, et de son attestation de conformité. Je suis d'accord qu'il s'agit d'un projet à risque minimal (« Projet SRM ») au sens de *l'Entente pour la reconnaissance des certificats d'éthique des projets de recherche à risque minimal*. Ainsi, nous reconnaissons l'approbation de votre comité, et nous avons aucune opposition à ce que vous procédez au recrutement à l'Université Concordia.

Cordialement,

David

David McLauchlan, MSc

Manager, Research Ethics

Chef de service, Éthique de la recherche

Office of Research / Bureau de la recherche

Université Concordia University

1455 De Maisonneuve Ouest

Montréal, Québec H3G 1M8

S-GM910-03

514-848-2424 ext./poste 7481

david.mclauchlan@concordia.ca

ANNEXE D - AUTORISATION COMITE ÉTHIQUE UNIVERSITÉ BISHOP

JG

Répondre à tous|

mar. 2014-11-25, 18:08

Julie Frédette - Research <JFREDETT@ubishops.ca>;

Marilyn Turner <mturner@ubishops.ca>;

Claude Charpentier <ccharpen@ubishops.ca>

Éléments envoyés

Le 2014-11-25 13:53, Julie Frédette - Research a écrit:

Good afternoon Marilyn,

A student from the Université de Sherbrooke would like to distribute a survey to Bishop's Business students as part of his Ph.D. research. I wonder if you could forward the email below to the students in your department. Please note that the student in question, Mr. Gomez, has been given clearance by the Chair of the Research Ethics Board, Dr. Claude Charpentier, who has received the ethics certificate given by his own university (attached) as well as his research protocol. Please also note that a detailed description of the research project is also attached for students who wish to know more about the project. Finally, the student's contact information as well as that of his supervisors is included below.

Thank you kindly for your cooperation,

Julie Frédette

RESEARCH OFFICER, BISHOP'S UNIVERSITY

AGENTE DE RECHERCHE, UNIVERSITÉ BISHOP'S

819 822 9600 x 2579

Julie.fredette@ubishops.ca

Bishop's University

2600 College

Sherbrooke, Québec

Canada J1M 1Z7

www.ubishops.ca

ANNEXE E - LETTRE ENVOYEE AU SOUS-DIRECTEUR DE RECHERCHE

Dr. Harjeet Bhabra, PhD

Associate Dean of Research

Concordia University

Dear Professor Bhabra,

I'm a Ph.D. student at the Université de Sherbrooke and I'm presently working on my dissertation: *Intercultural sensitivity among university undergraduate students in business administration: A description of factors contributing to its development.*

The ethics committee at the Université de Sherbrooke has approved this project as one of minimal risk to participants and Concordia's ethics committee has endorsed my ethics certificate under Mr. David Melauchlan signature.

I hope you don't mind my getting in touch, but I would like to recruit Business Administration undergraduate students (BAdmin and BComm) from John Molson School in order to pass the anonymous online questionnaire INTERCULTURAL SENSITIVITY DEVELOPMENT ISD. I was wondering if it would be possible for you to send attached email invitations to those students in July and September 2015.

This survey can be found at:

<https://www.surveymonkey.com/s/jmgCONCORD07>

I'm kindly requesting your help and I realize how busy you are, so I would be most grateful if you could assist me on this matter. Thank you very much.

I understand that I would not have access to distribution lists, nor I would have access to any names or email addresses as the respondents must remain anonymous to me.

Best regards

José Manuel Gomez

ANNEXE F - COURRIEL ENVOYE AUX PARTICIPANTS

Dear Respondent,

Today's globalized business world is an international one with worldwide contacts and encounters with every possible culture. It is therefore necessary to train people to be interculturally competent. Professional intercultural competence will lead to effective negotiations and success in business. In the very near future acquisition of intercultural competence could rapidly become a critical success factor in job interviews with young professionals. There is a strong possibility that the acquisition of intercultural competence will be decisive for employment.

I am a doctoral student in the Education Faculty at the Université de Sherbrooke and I am conducting a study about the development of intercultural competence among business administration students. The objective of this research project is to attempt to understand how intercultural sensitivity is developed among undergraduate university students in business administration. Through your kind participation, I eventually hope to inform business administration programs on this important matter.

I would greatly appreciate your participation in this research project, which is completely voluntary and consists of answering an anonymous online questionnaire which will take approximately 10 - 12 minutes at:

<https://www.surveymonkey.com/s/jmgCONCORD07>

The only possible inconvenience to you will be the time spent answering the questionnaire. In addition to contributing to the advancement of knowledge about the development of intercultural sensitivity among students in business administration, your participation will give you the opportunity to better understand your intercultural interactions within and outside the campus and increase awareness of your own intercultural sensitivity. I know you're very busy so I greatly appreciate any time you can give me. Thanks very much for your attention to this matter.

I will, upon request, forward a PDF of the research report (Ph.D. thesis) to participants who have responded to the survey.

If you have any questions or concerns about completing the questionnaire or about participating in this study, you may contact me at jose.m.gomez@usherbrooke.ca

Best regards

José Manuel Gómez

Doctoral student at Université de Sherbrooke

ANNEXE G - COURRIEL ENVOYE AUX PROFESSEURES ET PROFESSEURS

Dear Professor

I'm a Ph.D. student at the Université de Sherbrooke and I'm presently working on my dissertation: *Intercultural sensitivity among university undergraduate students in business administration: A description of factors contributing to its development.*

The ethics committee at the Université de Sherbrooke has approved this project as one of minimal risk to participants and Concordia's ethics committee has endorsed my ethics certificate under Mr. David Mclauchlan signature.

I hope you don't mind my getting in touch, I know how busy you are, but I would like to recruit Business Administration undergraduate students (BComm) from John Molson School in order to pass the anonymous online questionnaire INTERCULTURAL SENSITIVITY DEVELOPMENT ISD. I was wondering if it would be possible for you to send attached email invitations to your BComm students in September and October 2015.

This survey can be found at:

<https://www.surveymonkey.com/s/jmgCONCORD07>

I'm kindly requesting your help and I realize how busy you are, so I would be most grateful if you could assist me on this matter. Thanks very much for considering my request.

I understand that I would not have access to distribution lists, nor I would have access to any names or email addresses as the respondents must remain anonymous to me.

Best regards

José Manuel Gomez

ANNEXE H - LETTRE D'INFORMATION

Principal Investigator: José Manuel Gomez, doctoral student, Université de Sherbrooke

Supervisors: Professors France Jutras, Marilyn Steinbach and François Larose.

Dear

Sir, Madam,

We invite you to participate in the present research project, the objectives of this research project are:

General objective:

Describe the factors that promote the development of intercultural sensitivity among university undergraduate students in business administration.

Specific objectives:

Explore the influence of periods of study abroad on the development of intercultural sensitivity among university undergraduate students in business administration.

Explore the influence of the courses and career options in the development of intercultural sensitivity among university undergraduate students in business administration.

Document the influence of inter-ethnic and intercultural contact on the development of intercultural sensitivity among university undergraduate students in business administration.

Your participation in this research project is completely voluntary and consists of answering a questionnaire which will take approximately 10 - 12 minutes. The fact of answering and returning the questionnaire constitutes consent to participate in this research. The only possible inconvenience to you will be the time spent answering the questionnaire. Some questions could be of a sensitive nature. In addition to contributing to the advancement of knowledge about the development of intercultural sensitivity among students in business administration, your participation will give you the opportunity to better understand your intercultural interactions within and outside the campus and increase awareness of your own intercultural sensitivity.

To prevent your identification as a person participating in this research, the data collected from this study will be kept completely confidential. Confidentiality will be ensured by an on-line anonymous questionnaire. A security code (password) will be inserted in computer files so that the raw data are accessible only to the researcher and his research supervisors. The results of research will not identify the participants. The results will be presented in conferences and scientific articles. These data could be published in scientific journals or shared with other persons during scientific meetings. No data thus published or shared will bear any information that could lead to your identification. The researcher will, upon request, forward a PDF of the research report (Ph.D. thesis) to subjects who have responded to the survey.

ANNEXE I - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

CONSENT TO PARTICIPATE IN THE RESEARCH: Intercultural sensitivity among university undergraduate students in business administration: description of factors contributing to its development

I understand that I have been asked to participate in a research project being conducted by José Manuel Gómez of the Faculty of Education, Pedagogy Department of Université de Sherbrooke email: jose.m.gomez@usherbrooke.ca, telephone (819) 562 0682 under the supervision of Professor France Jutras, phone (819) 821-8000 ext. 61901 email: France.Jutras@USherbrooke.ca of the Faculty of Education, Pedagogy Department of Université de Sherbrooke, email: info.education@USherbrooke.ca, phone (819) 821 7400.

A. PURPOSE: I have been informed that the purpose of the research is as follows: Describe the factors that promote the development of intercultural sensitivity among university undergraduate students in business administration.

B. PROCEDURES: I understand that this research is to be conducted at Concordia University and that I will only be asked to answer a questionnaire which takes between 10 to 12 minutes of my time. I understand that this is an anonymous online questionnaire and my identity will remain unknown to third parties.

C. RISKS AND BENEFITS: I understand that the only possible inconvenience to me will be the time spent answering the questionnaire, between 10 and 12 minutes. I understand that the benefit of my participation consists in contributing to the advancement of knowledge about the development of intercultural sensitivity among students in business administration. Further than that my participation will give me the opportunity to better understand intercultural interactions within and outside the campus and increase awareness of my own intercultural sensitivity

D. CONDITIONS OF PARTICIPATION

- I understand that I am free to withdraw my consent and discontinue my participation at any time without negative consequences.
- I understand that my participation in this study is: ANONYMOUS (the researcher will NOT know my identity)
- I understand that the data from this study may be published.

I HAVE CAREFULLY STUDIED THE ABOVE AND UNDERSTAND THIS AGREEMENT.
I FREELY CONSENT AND VOLUNTARILY AGREE TO PARTICIPATE IN THIS STUDY.

If at any time you have questions about the proposed research, please contact the study's Principal Investigator: José Manuel Gómez of the faculty of Education, pedagogy department of Université de Sherbrooke email: jose.m.gomez@usherbrooke.ca, telephone (819) 562 0682 under the supervision of Professor France Jutras, phone (819) 821-8000 ext. 61901 email: France.Jutras@USherbrooke.ca

If at any time you have questions about your rights as a research participant, please contact the Manager, Research Ethics, Concordia University, 514.848.2424 ex. 7481
oor.ethics@concordia.ca

I accept _____ yes _____ no¹⁰

¹⁰ Les participants doivent signaler *yes* pour continuer avec le questionnaire dans le site SurveyMonkey de mon directeur de recherche.

