Document generated on 07/18/2025 10:24 p.m.

Revue éducation inclusive

La perception du personnel scolaire quant à la formation et à la préparation pour agir de manière inclusive en contexte pluriethnique

Maryse Potvin, Diane Querrien and Zita De Koninck

Volume 11, Fall 2024

La diversité à l'école : pourquoi et comment ?

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1115321ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1115321ar

See table of contents

Publisher(s)

Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

2818-6567 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Potvin, M., Querrien, D. & De Koninck, Z. (2024). La perception du personnel scolaire quant à la formation et à la préparation pour agir de manière inclusive en contexte pluriethnique. *Revue éducation inclusive*, *11*, 1–39. https://doi.org/10.7202/1115321ar

Article abstract

This article reports on an inter-regional survey of school staff training to take account of ethnocultural, religious and linguistic diversity and its impact on intercultural and inclusive competencies, based on the perceptions of six categories of educational personnel in Quebec: future teachers, teachers who have been in practice for less than 5 years, those responsible for practical training (internships) and associate masters, educational consultants and primary and secondary school principals (Potvin et al., 2020). Based on the concepts of "sense of competence" and intercultural and inclusive "competencies", the results identify situations in which respondents, especially the more experienced ones, feel (or consider school staff to be) less well prepared to act or intervene, due to their theoretical and practical training. This is particularly the case for situations that are part of the glaring news and public polemics, of a more sociological, ethical or legal (rights-related) rather than pedagogical or didactic nature: situations of reasonable accommodation, radicalization and adapting their interventions to take account of the realities and needs of refugee children or those from war zones.

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

La perception du personnel scolaire quant à la formation et à la préparation pour agir de manière inclusive en contexte pluriethnique[1]

Maryse POTVIN
Professeure titulaire, Université du Québec à Montréal
potvin.maryse@uqam.ca

Diane QUERRIEN
Professeure adjointe, Université Concordia
diane.querrien@concordia.ca

Zita DE KONINCK
Professeure émérite, Université Laval
zita.dekoninck@lli.ulaval.ca

Résumé

Cet article fait état d'une enquête interrégionale sur la formation du personnel scolaire à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et à ses impacts sur les compétences interculturelles et inclusives, selon les perceptions de six catégories de personnels en éducation au Québec : futurs enseignants et enseignantes, personnel enseignant en exercice depuis moins de 5 ans, responsables de formation pratique (stages) et maitres associés, conseillers et conseillères pédagogiques, et directions d'établissements primaires et secondaires (Potvin et al., 2020). Reposant sur les concepts de « sentiment de compétence » et de « compétences » interculturelles et inclusives, les résultats relèvent des situations pour lesquelles les personnes répondantes, surtout les plus expérimentées, se sentent (ou estiment le personnel scolaire) moins bien préparées à agir ou à intervenir en raison de leur formation théorique et pratique. C'est le cas notamment des situations qui font partie de l'actualité criante et des polémiques publiques, de nature davantage sociologique, éthique ou juridique (liées aux droits) plutôt que pédagogique ou didactique : les situations d'*accommodements raisonnables*, de *radicalisation* et d'adaptation de leurs interventions pour tenir compte des réalités et besoins des enfants *réfugiés* ou provenant de zones de guerre.

Abstract

This article reports on an inter-regional survey of school staff training to take account of ethnocultural, religious and linguistic diversity and its impact on intercultural and inclusive competencies, based on the perceptions of six categories of educational personnel in Quebec: future teachers, teachers who have been in practice for less than 5 years, those responsible for practical training (internships) and associate masters, educational consultants and primary and secondary school principals (Potvin et al., 2020). Based on the concepts of "sense of competence"

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115321ar

and intercultural and inclusive "competencies", the results identify situations in which respondents, especially the more experienced ones, feel (or consider school staff to be) less well prepared to act or intervene, due to their theoretical and practical training. This is particularly the case for situations that are part of the glaring news and public polemics, of a more sociological, ethical or legal (rights-related) rather than pedagogical or didactic nature: situations of reasonable accommodation, radicalization and adapting their interventions to take account of the realities and needs of refugee children or those from war zones.

INTRODUCTION

La place de la diversité dans la formation en enseignement

L'éducation au XXIe siècle et la formation du personnel scolaire au XXIe siècle s'inscrivent dans un contexte global de mondialisation et de diversification de la population scolaire qui en découle. Dans l'esprit de la professionnalisation de l'enseignement et du développement des compétences en éducation, quelques grandes enquêtes ont cherché, au cours des années 2000 et 2010, à dresser un portrait de la préparation professionnelle du personnel enseignant en exercice, comme l'enquête internationale TALIS (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2013), ou celle du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France (Larivain et Cormier, 2005). Dans la même période, quelques recherches se sont penchées plus spécifiquement sur la formation et la préparation de diverses catégories professionnelles en éducation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique[2] (Chu et Garcia, 2014; Coady et al., 2011; Frankenberg et Siegel-Hawley 2008; Polat et Mahalingappa, 2013), entre autres au Québec (Gélinas-Proulx et al., 2022; Larochelle-Audet et al., 2013; Lucy et Gouaïch, 2023; Potvin et al., 2015, 2020; Thibodeau et Gélinas-Proulx, 2023). Parmi celles-ci, une recherche de grande envergure pour le Conseil de l'Europe a examiné la formation initiale à la diversité dans 16 pays de l'Union Européenne (Arnesen et al., 2008; Conseil de l'Europe, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b) montrant que bien que la majorité des pays aient intégré des contenus liés à la diversité dans leurs curriculums, les qualifications enseignantes et l'évaluation des compétences en matière de diversité n'étaient pas systématiquement suivies. Les personnes assurant l'éducation à l'enseignement se formaient principalement par elles-mêmes, avec semble-t-il peu de liens perceptibles entre la formation théorique et la formation pratique.

Aux États-Unis, le *Civil Rights Project* a révélé les « efforts limités » dans la formation enseignante sur la diversité ethnoculturelle (Frankenberg et Siegel-Hawley, 2008; Loder-Jackson et al., 2013; Orfield, 2014). Au Québec, une étude sur la formation initiale à la diversité dans 12 universités a montré un développement institutionnel disparate mais en expansion, avec des cours souvent obligatoires sur la diversité (Larochelle-Audet et al., 2013[3]). Cependant, la formation était alors non systématique, variant selon la région et le programme, et certains cours traitaient superficiellement des réalités de l'immigration et des rapports ethniques[4]. Dans une perspective comparative, une analyse de la formation à la diversité en France, au Québec, en Belgique francophone et en Suisse montrait un faible arrimage entre les prescriptions en matière de formation à la diversité et leur mise en oeuvre dans la formation initiale des quatre sociétés (Potvin et al., 2018).

Le présent article fait état d'une enquête interrégionale sur la formation du personnel scolaire à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et à ses répercussions sur les compétences interculturelles et inclusives, selon les perceptions de six catégories de personnels en éducation : futur personnel enseignant, personnel enseignant en exercice depuis moins de 5 ans, responsables de formation pratique (stages) et maîtres de stage, conseillers et conseillères pédagogiques et directions d'établissements primaires et secondaires (Potvin et al., 2020). L'article se penche sur un volet de cette enquête, soit leur perception du degré de préparation à agir en contexte de diversité au regard de la formation et à la préparation reçues par le personnel scolaire au Québec, en s'appuyant sur les concepts de « sentiment de compétence » et de « compétences » interculturelles et inclusives. Ce volet visait à vérifier si la formation théorique et pratique avait engendré une perception des personnes répondantes quant à leur sentiment d'être capable d'agir ou d'intervenir dans certaines situations ou sur certains enjeux spécifiques liés à la diversité (pour les catégories futur personnel enseignant et personnel enseignant de moins de cinq ans

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115321ar

d'expérience), ou quant à leur perception que cette formation prépare bien les membres du personnel scolaire à agir en contexte de diversité (notamment pour les responsables de formation pratique dans les différents programmes en enseignement, les directions d'établissements primaires et secondaires, et les conseillers et conseillères pédagogiques).

L'article fait d'abord état de quelques études antérieures à notre enquête ayant porté sur la perception du personnel scolaire quant à la préparation professionnelle pour agir en contexte pluriethnique et au sentiment de compétence. Il définit ensuite les concepts utilisés, ainsi que le cadre théorique, qui repose sur l'approche inclusive et le *modèle de compétences interculturelles et inclusives* que nous avons développé (Potvin et al., 2015) et qui a servi de fondement au questionnaire de notre enquête. Nous présentons enfin la démarche méthodologique de même que les résultats de l'enquête.

CADRE THÉORIQUE

La formation à la diversité et le sentiment de compétence

Si la littérature scientifique sur les compétences du personnel enseignant en matière de diversité ethnoculturelle est relativement abondante (Dobbin et Kalev, 2022; Grant, 2021; Mayer et al., 2021; Potvin, 2017; Severiens et al., 2014), peu d'études avaient porté, au moment de notre enquête, sur la perception de futurs enseignants et enseignantes et des responsables des stages quant à la préparation professionnelle pour agir en contexte pluriethnique (Romijn et al., 2021). En effet, des recherches se sont intéressées aux attitudes et représentations du corps enseignant en exercice face à la diversité, mais en les articulant rarement à la formation reçue et à leur sentiment de compétence. Seules quelques enquêtes ont cherché à mettre en lumière ces liens. Parmi celles-ci, les études de Frankenberg et Siegel-Hawley (2008) et de Polat et Mahalingappa (2013), conduites aux États-Unis, montrent que le personnel enseignant issu de milieux peu marqués par la diversité se sent moins préparé à intervenir en contexte pluriethnique ou plurilingue, et que celles en exercice manquent de temps et de ressources pour accompagner les élèves en cours d'intégration linguistique et sociale. Pour leur part, les étudiants et étudiantes estiment que la formation initiale devrait intégrer davantage de recommandations didactiques et de contenus sur la diversité.

Les études de Pappamihiel (2004) en Floride et de Lambe et Bones (2006) en Irlande, qui portent sur la perception des étudiants et étudiantes en enseignement quant à leurs compétences inclusives, révèlent une réelle préoccupation pour les questions culturelles et linguistiques, mais aussi un manque de savoirs et de compétences pratiques pour intervenir en contexte pluriethnique. Leur préparation professionnelle serait directement en cause, entre autres parce que le développement de compétences de gestion de classe inclusive et l'accessibilité à des ressources pertinentes feraient défaut.

S'intéressant plus directement aux effets de la formation sur le sentiment d'efficacité, les recherches états-uniennes de Chu et Garcia (2014) et Coady et al. (2011) mettent en évidence une relation positive entre les activités de préparation professionnelle portant sur la diversité et la perception du corps enseignant de ses propres compétences. Elles montrent que l'intégration de contenus dans plusieurs cours d'une formation, associée à une exposition prolongée, améliorent la perception de la qualité de la formation et du sentiment de compétence pour agir en contexte de diversité.

Au moment de mener notre enquête, les études recueillies ne s'étaient pas intéressées aux perceptions des autres membres du personnel scolaire quant à la formation et la préparation à agir en contexte pluriethnique, comme les responsables de formation pratique, les maîtres associés, les directions d'écoles, et les conseillers et conseillères pédagogiques. Nous avons donc

décidé de les inclure dans notre enquête, mais en excluant le corps professoral universitaire qui enseigne sur la diversité ethnoculturelle, car il avait déjà été interviewé dans une recherche précédente (Larochelle-Audet et al., 2013).

Pour saisir dans quelle mesure les personnels scolaires se sentent capables d'intervenir en contexte de diversité, nous avons voulu examiner leur sentiment de compétence. À cette fin, nous avons adopté la définition du sentiment de compétence (*self-efficacy*) de Bandura (1986), soit les jugements que les gens portent sur leurs capacités à organiser et à exécuter les actions requises pour atteindre une performance donnée, qui influencent fortement leurs choix, leurs efforts et leur persévérance face aux défis.

Le concept de compétence adopté réfère à « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22). Plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être s'imbriquent au sein d'une même compétence (Richer, 2011). Tandis que les savoirs peuvent être définis comme des connaissances de nature factuelle, théorique ou pratique qui portent sur des contenus variés, les savoir-faire et les savoir-être se caractérisent par une plus grande complexité. Les savoir-faire sont des habiletés permettant de cerner et de déterminer l'action ou l'intervention à entreprendre à partir de savoirs professionnels et de savoirs d'expérience. Renvoyant aux capacités de « savoir quand, comment et jusqu'où agir » dans un contexte donné (Zarafian, 1994, p. 82), les savoir-être, qui concernent les attitudes, les habiletés relationnelles, l'éthique de la responsabilité et les capacités réflexives et critiques, sont plus génériques, voire englobants. Les trois combinés produisent un savoir-agir en contexte (Potvin et al., 2015).

Les compétences interculturelles et inclusives

En ce qui concerne les compétences interculturelles et inclusives, plusieurs recherches québécoises avaient constaté une forte adhésion des milieux éducatifs à inscrire une nouvelle compétence « interculturelle » (Moldoveanu, 2009; Toussaint et Fortier, 2010), antidiscriminatoire et « inclusive » (Larochelle-Audet et al., 2019; Potvin et al., 2015) dans le référentiel ministériel des enseignants et enseignantes et des directions d'écoles (Ministère de l'Éducation, 2020; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008) afin de la développer davantage dans la formation en éducation. Ces études soulignaient les limites de la formation initiale, perçue comme trop théorique, n'évaluant pas cette compétence en stage et ne préparant pas suffisamment à adopter une pédagogie à la fois inclusive, équitable et critique pour éliminer les inégalités (Larochelle-Audet et al., 2013). De plus, dans l'ensemble des universités québécoises (sauf à l'UQAM), il n'existait pas d'énoncés ou de « repères » communs sur les compétences « interculturelles » attendues du futur (et actuel) personnel enseignant, auxquels l'ensemble des personnes formatrices en enseignement (corps professoral universitaire, responsables des stages et maîtres associés) pouvaient se référer lors de leur évaluation en formation théorique et pratique.

C'est pour s'assurer d'une meilleure préparation du personnel scolaire qu'un groupe interuniversitaire de personnes enseignant sur la diversité ethnoculturelle en éducation dans 12 universités québécoises s'est constitué en 2014, afin d'élaborer une compétence innovante à intégrer au nouveau référentiel ministériel en enseignement, alors en préparation. Le *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation* de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE) a travaillé sur ce modèle de compétence interculturelle et inclusive, qui a été proposé au ministère de l'Éducation en 2015 et au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) dans le cadre de la modification du référentiel (voir le tableau 5 dans Potvin et al., 2015). Le Groupe a effectué un travail itératif sur ce modèle, qui a été discuté et bonifié par le corps professoral qui enseigne sur les enjeux de diversité ethnoculturelle en éducation au Québec lors de deux sommets du réseau de l'OFDE.

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115321ar

Le modèle de compétence interculturelle et inclusive a puisé dans les principes et fondements des grands courants théoriques dans ce champ sur la diversité (Potvin, 2017), notamment dans l'approche inclusive, définie comme une démarche continue de transformation des milieux d'apprentissage en vue de prendre en compte, dans le curriculum, les politiques et pratiques ainsi que la diversité des réalités et des besoins des élèves, et ce, afin d'éliminer l'exclusion et d'assurer l'équité et l'égalité de réussite. Développée d'abord dans le champ de l'adaptation scolaire et sociale, l'approche inclusive s'est progressivement « élargie » à la diversité sociale et inclut désormais tous les marqueurs de diversité dans une perspective intersectionnelle (Potvin, 2017). Elle repose sur une conception des différences comme étant la norme, et non comme un « déficit » de la personne apprenante. Elle centre le regard non pas sur la seule performance de l'élève, mais sur la transformation de l'école, de ses actions et des moyens d'équité à mettre en oeuvre, à partir d'une analyse des besoins et des « zones de vulnérabilité » dans le fonctionnement de l'école, pouvant mener à de l'exclusion, de la discrimination et des inégalités pour certains élèves (Potvin, 2017). Elle marque donc un changement en matière d'égalité des chances : « l'objectif n'est plus seulement l'égalité d'accès ou de traitement, mais l'égalité de résultats, d'acquis et de succès éducatifs » (Potvin, 2017, p. 102). Ce renversement nécessite de partir des besoins et des droits des élèves pour ajuster les services ou pratiques d'un système afin de faire réussir tous les élèves, particulièrement les plus vulnérables. Selon Potvin (2017), l'approche inclusive est antidiscriminatoire et résolument fondée sur les droits et libertés (*Human Rights-Based Approach*). Elle partage avec l'approche antiraciste/critique des objectifs de justice sociale, de lutte contre l'exclusion et les inégalités, avec l'éducation interculturelle, la prise en compte des réalités socioculturelles de l'élève, et avec l'éducation à la citoyenneté, des pratiques pour respecter les droits et développer des compétences civiques et démocratiques (Potvin, 2017).

Le modèle de compétence développé repose sur deux grandes finalités (Potvin et al., 2015) :

1. une finalité de différenciation, d'équité et de non-discrimination, centrée sur l'élève : *Prendre en compte les besoins, réalités et expériences des apprenants dans l'application de l'équité et des droits, notamment pour les élèves des minorités*;

2. une finalité de participation, de responsabilisation et de transformation sociale, relationnelle et collective : *Préparer tous les élèves à vivre ensemble dans une société démocratique et pluraliste, afin de bâtir un monde de justice sociale et d'effectivité des droits*.

Les finalités ciblent les réalités changeantes, les besoins variés (identitaires, cognitifs, affectifs, etc.), les droits, les compétences et « capabilités » des élèves (Nussbaum, 2012), de même que la coresponsabilité institutionnelle du personnel, dans une optique de transformation de la culture scolaire et des pratiques préjudiciables (Potvin, 2017). Ces finalités rejoignent les objectifs de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1998), qui souligne l'importance de la formation « théorique et pratique », initiale et continue et, si possible, obligatoire de « tout personnel des établissements d'enseignement [...] pour relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves » (MEQ, 1998, p. 32-33).

Les deux finalités de la compétence se déclinent en six composantes décrivant des actions professionnelles enseignantes, et en de nombreux exemples d'application, ayant servi de base à notre enquête pour élaborer les énoncés. Les exemples d'application, qui peuvent varier selon les éléments propres à chaque contexte, visent à faciliter la formation et l'évaluation « formelle », autant dans la formation fondamentale que la formation pratique en enseignement. Ils sont définis comme des attitudes, comportements ou pratiques pouvant être observés chez la personne étudiante ou stagiaire, qui rendent la composante « observable », puisque leur évaluation

s'effectue à des fins de validation officielle des compétences développées dans les situations généralement rencontrées en stage (Potvin et al., 2015, 2020).

Le tableau 1 illustre les six dimensions de la compétence interculturelle et inclusive, qui indique comment peuvent s'actualiser les savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels sur la diversité ethnoculturelle dans la pratique[5]. Des exemples d'application (dans les tableaux 2 à 5) renvoient à des actions et à des situations spécifiques liées aux contextes de diversité visant à vérifier si la formation théorique et pratique a engendré chez les étudiants et étudiantes et les membres du personnel scolaire un sentiment « d'être capable » d'agir ou d'intervenir dans ces situations.

Tableau 1

Modèle de compétence interculturelle et inclusive (Potvin et al., 2015)

Adopter des pratiques inclusives qui préparent les apprenantes et les apprenants au vivre-ensemble dans une société pluraliste et qui tiennent compte de leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires, particulièrement celles des groupes minorisés.		
1. **Développer une conscience professionnelle critique** envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination.	2. Adopter des attitudes, des comportements et des pratiques permettant de **contrer les discriminations** et de **faire respecter les droits de la personne** dans une société pluraliste.	3. Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et **légitiment le répertoire linguistique, les expériences et les réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires** des apprenantes et des apprenants en vue de soutenir leur réussite éducative.
4. **Développer chez les apprenantes et les apprenants une capacité d'agir** de manière juste et responsable dans une société pluraliste, ainsi qu'une compréhension des inégalités et des droits de la personne.	5. **Coopérer avec les familles, les communautés et les autres actrices et acteurs de l'école** en tenant compte de leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.	6. S'engager dans **des activités de développement professionnel** permettant une amélioration continue des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, et à l'éducation interculturelle et inclusive.

L'ENQUÊTE : DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Notre enquête interrégionale a recueilli les perceptions de six catégories professionnelles, soit :

1. des étudiants et étudiantes qui terminaient leur formation initiale (et ont réalisé des stages) dans l'un des différents programmes en enseignement des universités québécoises;
2. du personnel enseignant en exercice depuis moins de 5 ans dans des commissions scolaires de différentes régions du Québec;
3. des acteurs et actrices de la formation pratique dans les différents programmes de stage en enseignement des universités québécoises, c'est-à-dire des responsables de formation pratique et des maîtres associés (qui recevaient les stagiaires dans leur classe et les évaluaient);

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115321ar

4. des directeurs et directrices d'établissements primaires et secondaires et des conseillers et conseillères pédagogiques dans des commissions scolaires de différentes régions du Québec.

Pour l'élaboration et la formulation des questions et des 37 énoncés du questionnaire général, nous avons utilisé le modèle de compétence interculturelle et inclusive en enseignement exposé précédemment (Potvin et al., 2015).

La structure du questionnaire comportait cinq parties : 1) identification de la personne répondante, 2) perception des grands défis liés à la diversité à l'école, 3) perception de la formation reçue, 4) perception du degré de préparation à agir et 5) perception des besoins. Cet article se penche uniquement sur les résultats des parties 1 (identification) et 4 (perception du degré de préparation à agir). Cette dernière partie visait à vérifier si la formation théorique et pratique a engendré une perception des personnes répondantes quant à leur sentiment d'être capable d'agir ou d'intervenir dans certaines situations ou sur certains enjeux spécifiques liés à la diversité, ou si elle prépare bien les membres du personnel scolaire à agir en contexte de diversité. Les questions principales de la partie 4 du questionnaire se lisaient comme suit :

- *Ma formation théorique (ou pratique) m'a donné la préparation suffisante pour […]*, s'il s'agissait de personnes en formation initiale ou en exercice depuis moins de 5 ans, ou
- *La formation théorique (ou pratique) actuelle dans les universités prépare bien les membres du personnel scolaire à […]*, si elle était adressée à des responsables de formation pratique, maîtres associés, directions ou conseillers ou conseillères pédagogiques.

Ces deux questions centrales se déclinaient en 37 énoncés sur lesquels il fallait se positionner sur une échelle de type Likert à quatre catégories (*tout à fait en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt en accord, tout à fait en accord*). Ces énoncés correspondaient à des situations susceptibles de se présenter en milieu de pratique (exemples d'application) (voir les tableaux 2 à 5 ci-après).

Des versions adaptées du questionnaire ont été conçues en ligne, sur Lime Survey, pour rejoindre les différentes catégories professionnelles. Les différentes versions du questionnaire – administré en 2018 – ont été envoyées aux directions de programmes dans les universités des diverses régions du Québec, et à partir de listes d'associations professionnelles et de commissions scolaires.

Profil des personnes répondantes

Les réponses de 394 questionnaires complets sur LimeSurvey ont été conservées et analysées, soit 326 questionnaires complets en français et 68 en anglais. Pour certains énoncés, le fait que le nombre total de réponses reçues ne soit pas 394 est normal et s'explique par l'absence de l'énoncé dans le questionnaire de certains profils visés par l'enquête. À titre d'exemple, l'énoncé *Avez-vous déjà complété votre stage final?* ne se trouvait que dans le questionnaire des étudiants et étudiantes, alors que l'énoncé *Les réalités et expériences des anglophones ont été suffisamment abordées durant ma formation universitaire* ne se trouvait que dans le questionnaire pour les francophones.

Le plus grand nombre de personnes répondantes appartient à la catégorie professionnelle des responsables de formation pratique/maîtres associés (196), suivi des personnes en formation initiale à l'enseignement (86), du personnel enseignant en exercice depuis moins de 5 ans (62) et des directions d'établissements/conseillers et conseillères pédagogiques (50). La majorité (295) sont des femmes, et l'âge moyen est de 40,6 ans (écart-type = 12,1 ans). Seulement quatre personnes se sont identifiées comme Autochtones ou d'ascendance autochtone canadienne (Premières Nations, Inuit, Métis), quatre à une minorité visible, deux à une minorité religieuse et 388 à aucune de ces catégories. La majorité des personnes répondantes (310) sont nées au Québec et ont le français comme langue maternelle (346), suivi de l'anglais (41). De plus, 230 déclarent parler deux langues, 99 une seule langue et 53 trois langues ou plus.

RÉSULTATS

Perceptions de la préparation théorique et pratique (sentiment de compétence) pour agir en contexte de diversité de manière inclusive

Lors de l'analyse, nous avons d'abord étudié les énoncés pour lesquels l'ensemble des personnes répondantes a exprimé les niveaux d'accord et de désaccord les plus élevés quant à la formation théorique et à la formation pratique, donnant un aperçu global des principales situations pour lesquelles les personnes se jugent (ou jugent le personnel scolaire) suffisamment ou insuffisamment préparées à agir en fonction de la formation. Une analyse inférentielle a aussi été menée, mais ces analyses ne sont pas présentées ici par manque d'espace. L'ensemble de ces résultats peuvent être consultés dans le rapport complet (Potvin et al., 2020).

Nous présentons uniquement ici les classements des niveaux d'accord et de désaccord par rapport aux énoncés en lien avec la formation théorique (4.1) et la formation pratique (4.2) par catégorie professionnelle. Pour donner un aperçu le plus fidèle possible des perceptions exprimées et, en l'occurrence, de la variabilité des choix, les tableaux 2 à 5 (en Annexe) présentent seulement en couleur les huit énoncés ayant recueilli le niveau d'accord et de désaccord le plus élevé parmi les 37 énoncés[6]. Ces tableaux prodiguent ainsi un aperçu des situations auxquelles chaque catégorie de répondants et répondantes estime que la formation théorique ou pratique a suffisamment ou insuffisamment préparé le personnel à agir, dans un ordre décroissant. L'assignation de rangs permet ainsi d'établir des comparaisons. Les couleurs du tableau identifient les rangs occupés par les différents énoncés pour chaque catégorie : Rouge = 1er rang; Jaune = 2^{e}; Vert = 3^{e}; Rose = 4^{e}; Gris = 5^{e}; Orange = 6^{e}; Bleu = 7^{e}; Mauve = 8^{e}. Dans chaque tableau, la somme identifie le nombre total de personnes répondantes, dans chaque catégorie, qui étaient en accord ou en désaccord avec les énoncés (somme de plutôt en accord ou désaccord + tout à fait en accord ou désaccord). Le symbole pourcent **(%)** identifie la fréquence relative de personnes répondantes, dans chacune des catégories, qui étaient en accord ou en désaccord avec l'énoncé (nombre en accord/nombre ayant rempli le questionnaire). En cas d'égalité entre deux énoncés, ils ont été départagés en examinant le nombre de personnes participantes tout à fait en accord au regard de chacun des énoncés qui étaient à égalité.

La formation théorique : énoncés ayant le plus haut niveau d'accord et de désaccord

Les Tableaux 2 et 3 en annexe montrent, pour chaque catégorie professionnelle, les énoncés ayant respectivement recueilli le plus haut niveau d'accord puis de désaccord quant à la préparation à agir en fonction de la formation théorique. Le Tableau 2 indique que deux énoncés ont reçu *de hauts niveaux d'accord* chez toutes les catégories professionnelles : 1) *Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves (et les membres du personnel)*, qui occupe le premier rang chez les étudiants et étudiantes et le personnel enseignant en exercice depuis moins de 5 ans, et le 2e rang ou 3e rang chez les autres catégories professionnelles[7], et 2) *Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-ensemble* occupe le 1er rang ou 2e rang chez les responsables de formation pratique/maîtres associés, les directions d'école/conseillers et conseillères pédagogiques et les étudiants et étudiantes. Ces résultats suggèrent un quasi-consensus chez les quatre catégories professionnelles quant aux situations avec lesquelles les personnes répondantes estiment que leur formation théorique les a le plus préparées à agir. Ainsi, nonobstant le niveau d'expérience, ces dernières s'estiment bien préparées à agir équitablement et de façon non discriminatoire en milieu scolaire, un constat important compte tenu de la centralité des droits dans notre société, autant dans le *Programme de formation de l'école québécoise* que dans les « devoirs » de la personne enseignante inscrits à l'article 22 de la *Loi sur l'instruction publique*.

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115321ar

Les énoncés se classant au 3e et 4e rang d'accord diffèrent entre les quatre catégories professionnelles. Le personnel enseignant en exercice depuis moins de 5 ans et les autres catégories « d'expérience » se sentent capable d'*adopter des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe*, et de *favoriser la participation des élèves (et du personnel) aux décisions concernant la vie en classe et à l'école*, mais pas les étudiants et étudiantes.

On constate donc un relatif consensus chez toutes les catégories professionnelles sur la capacité du personnel scolaire à adopter une posture éthique pour agir avec équité et sans discrimination, mais des divergences de perceptions entre les acteurs et actrices des milieux scolaires moins expérimentés et les plus expérimentés. Les plus expérimentés estiment que la formation théorique prépare suffisamment le personnel à agir dans des situations en lien avec la pratique de la démocratie scolaire, alors que les étudiants et étudiantes ne sont pas du même avis. Ces derniers se disent mieux préparés que les plus expérimentés pour *[v]aloriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour les soutenir dans leurs apprentissages*.

Pour sa part, le Tableau 3 montre les énoncés ayant recueilli le plus haut niveau de désaccord. Les personnes de toutes catégories professionnelles estiment qu'elles (ou le personnel scolaire) ont été insuffisamment préparées par la formation théorique pour *intervenir efficacement auprès des élèves (et du personnel) réfugiés et enfants de la guerre*, au 1er rang chez le personnel enseignant. Cette perception rejoint celle des directions et des conseillers et conseillères pédagogiques, qui s'estiment aussi (ou le personnel) moins préparés pour *adapter (leurs) interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et du personnel) réfugiés et enfants de la guerre,* occupant chez eux le 1er rang, 2e rang ou 3e rang chez les autres catégories. Deux autres situations importantes pour lesquelles ils s'estiment moins préparés à agir par la formation théorique se recoupent ici dans les trois premiers choix de presque toutes les catégories professionnelles, sauf chez les étudiants et étudiantes, soit : *intervenir efficacement dans des situations d'accommodements raisonnables* et *aborder avec les élèves (et le personnel) la question de la radicalisation*.

La formation pratique : énoncés ayant le plus haut niveau d'accord et de désaccord

Les Tableaux 4 et 5 montrent les énoncés ayant respectivement recueilli le plus haut niveau d'accord ou de désaccord pour chaque catégorie quant à la préparation à agir en fonction de la formation pratique. Encore ici, les personnes répondantes s'estiment (ou estiment leur personnel) bien préparées par leur *formation pratique* quant à agir dans certaines situations liées à la posture éthique du personnel scolaire qui se recoupent (tableau 4). En effet, les trois catégories professionnelles « d'expérience » placent au 1er rang l'énoncé *Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves (et les membres du personnel*), alors que les étudiants et étudiantes s'estiment suffisamment formés pour *[p]rendre conscience de [ses] mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves*.

Les énoncés qui se trouvent aux 2e et 3e rangs se recoupent aussi considérablement pour toutes les catégories professionnelles et sont reliés à des enjeux éthiques, d'équité et de prise en compte de la diversité. En effet, les étudiants et étudiantes et le personnel enseignant en exercice s'estiment bien préparés pour *[a]dopter des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination*, alors que les autres catégories professionnelles soutiennent que la formation pratique prépare suffisamment le personnel à *[a]dopter des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe*. De même, les énoncés *Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-ensemble* et *Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves* figurent parmi les plus récurrents.

Le Tableau 5 (annexe) montre les énoncés ayant le plus haut niveau de désaccord quant à la formation pratique suffisante pour agir. On constate encore ici des recoupements autour de trois énoncés qui indiquent que la formation pratique a insuffisamment préparé le personnel scolaire à : 1) *Adapter [ses] interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) réfugiés et enfants de la guerre,* qui se classait au 1er rang, 2e ou 3 rang de désaccord chez toutes les catégories, 2) *Intervenir efficacement dans des situations d'accommodements raisonnables* et 3) *Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) la question de la radicalisation.*

Les 2e et 3e énoncés qui ont recueilli le plus haut niveau de désaccord diffèrent, mais se recoupent beaucoup dans l'ensemble. Ainsi, les étudiants et étudiantes jugent que leur formation pratique les a peu préparés pour *[a]dapter [leurs] interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves d'arrivée récente* et, de même que *des élèves des minorités religieuses*. Les enseignantes et enseignants en exercice pensent que la formation pratique les a peu préparés à *[i]ntervenir efficacement auprès des élèves (et du personnel) réfugiés* et à *[v]aloriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-ensemble.* Les responsables de formation pratique et maîtres associés, ainsi que les directions d'école et les conseillers et conseillères pédagogiques, pensent que la formation pratique ne forme pas assez pour intervenir efficacement dans des situations *d'accommodements raisonnables* ou pour *aborder ces questions (et les questions religieuses)* avec les élèves et les membres du personnel, de même que la question de *la radicalisation.*

DISCUSSION ET CONCLUSION

Le but de l'*Enquête sur l'acquisition de compétences interculturelles et inclusives par le personnel scolaire au Québec* (EACIIPSQ) de l'OFDE était de cerner le niveau de préparation de différentes catégories de personnels scolaires à la prise en compte de la diversité dans leurs milieux respectifs. Au moment de l'enquête, peu d'études québécoises avaient porté sur le sentiment de compétence « interculturelle et inclusive » de l'ensemble des membres du personnel scolaire ciblé dans notre enquête, et notamment des personnes responsables de formation pratique ou maîtres de stage, qui ont été les plus nombreuses à répondre à notre enquête. À notre connaissance, des travaux sont en cours afin de produire un questionnaire similaire visant à évaluer le sentiment d'autoefficacité des directions d'écoles envers les enjeux de diversité ethnoculturelle (Thibodeau et Gélinas-Proulx, 2023).

Dans le cadre du présent article, nous nous sommes centrées sur la perception que les personnes de quatre catégories professionnelles ont de leur capacité d'agir (ou de celle du personnel scolaire) en contexte de diversité, en lien avec la formation reçue dans les universités québécoises. Ces personnes ont été invitées à exprimer leur accord ou leur désaccord quant à la préparation théorique ou pratique, et ce, en fonction d'un ensemble d'énoncés reflétant les situations auxquelles elles sont confrontées ou susceptibles de l'être dans leur quotidien.

Les résultats ont révélé que pour certaines situations ou énoncés, les personnes répondantes ont toutes estimé que la formation théorique et pratique les a suffisamment préparées (ou leur personnel), notamment pour l'énoncé *Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves.* Cet énoncé arrive au 1er rang d'accord à cinq reprises, en plus d'arriver au 2e rang et au 3e rang. Il s'agit donc de la situation à laquelle les personnes répondantes estiment que leur formation les a (ou le personnel scolaire) le mieux préparées à agir. Compte tenu de la grande importance de cette compétence, il serait pertinent d'observer sur le terrain si les actions sont réellement réalisées avec équité et de façon non discriminatoire envers les élèves auprès desquels les interventions sont conduites quotidiennement ou en stage. Ensuite, et comme mentionné précédemment, si « agir

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115321ar

avec *équité* et sans *discrimination* » est une compétence du référentiel ministériel et est inscrite dans la *Loi sur l'instruction publique* (article 22), la formation à l'enseignement prodiguée dans les universités québécoises, à l'exception des rares cours de sociologie de l'éducation, contient encore peu de cours ayant des contenus de nature juridique traitant spécifiquement des notions d'*équité* et de *discrimination* selon les chartes des droits et libertés de la personne. Il importe donc de poursuivre des recherches sur la réelle compréhension de ces notions légales chez l'ensemble du personnel scolaire, afin de voir à quel point les perceptions d'être « bien préparés à agir de façon équitable et non discriminatoire » est un fidèle reflet de leurs pratiques.

Les situations pour lesquelles les personnes répondantes, surtout les plus expérimentées, se sentent (ou estiment le personnel) moins bien préparés à agir ou intervenir sont des situations qui font partie de l'actualité criante et des polémiques publiques. C'est le cas des situations reliées aux *accommodements raisonnables*, à la *radicalisation* et à l'adaptation de leurs interventions pour prendre en compte les réalités et besoins des personnes réfugiées/enfants réfugiés ou provenant de zones de guerre. Il s'agit de situations de nature davantage sociologique, éthique ou juridique (souvent liées aux droits) plutôt que pédagogique ou didactique. Plusieurs hypothèses peuvent être soulevées à cet égard : soit le personnel n'a pas été évalué dans de telles situations au cours de leur formation, soit parce que ces situations ne seraient pas survenues, soit parce que les grilles d'évaluation (et le personnel qui évalue) n'en tiennent pas compte, soit parce que les actrices et acteurs n'auraient pas pris conscience de ces situations, ou encore parce qu'il s'agit de questions sensibles, méconnues, qui font l'objet de polémiques et faisant intervenir des valeurs, parfois des biais ou des préjugés.

Ce constat est potentiellement préoccupant dans le contexte du Québec actuel, qui connait une arrivée importante de personnes réfugiées ou demandant l'asile (Statistique Québec, 2024), une remontée des groupes extrémistes et de la radicalisation (Miconi et al., 2020; Nadeau et al., 2021; Rousseau et al., 2021) et les polémiques sur la laïcité de l'État et les signes religieux, qui perdurent depuis 2006, avec la crise des accommodements en 2007 et l'adoption de la Loi 21 (*Loi sur la laïcité de l'État*) en 2019 (Bilodeau et Turgeon, 2023; Potvin et al., à paraitre). Or, les cours qui abordent ces enjeux en éducation (Larochelle-Audet et al., 2013) étaient peu nombreux en 2013[8], notamment les cours de sociologie portant sur les enjeux de la diversité et de l'équité, alors que la connaissance et le respect des droits, tout comme leur enseignement, sont inscrits dans les « devoirs de l'enseignant », à l'article 22 de la *Loi sur l'instruction publique* et dans le nouveau programme de Culture et citoyenneté québécoise.

Par ailleurs, les étudiants et étudiantes et le personnel plus expérimenté estiment globalement que la *formation pratique* les a mieux préparés à agir dans différentes situations liées à la diversité que leur formation théorique, mais ce n'est pas le cas du personnel enseignant en exercice depuis moins de 5 ans, qui a une perception plutôt négative à la fois de leur formation pratique et théorique en la matière. Une hypothèse explicative serait que ces personnes, qui ont cumulé quelques mois ou années de pratique professionnelle, ont rencontré des situations liées à la diversité dans leur pratique qui leur auraient permis de constater les « insuffisances » de leur formation pour les préparer à agir dans ces situations. Ayant complété leur formation depuis peu, elles en auraient un souvenir plus récent, comparativement aux profils plus expérimentés. Une analyse plus approfondie de nos données serait à poursuivre à cet égard.

Par ailleurs, les écarts entre les programmes de formation initiale suivis d'une université à l'autre dans les différentes régions du Québec pourraient engendrer des effets subtils mais réels, pouvant expliquer ces résultats. Par exemple, il existait au moment de l'enquête une treizième compétence professionnelle – en lien avec l'éducation interculturelle – à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), appliquée pour l'évaluation des cours théoriques et des stages dans plusieurs programmes de formation initiale, ce qui n'était pas le cas dans les autres universités jusqu'à l'adoption du nouveau référentiel en 2020. Un tel élément pourrait peut-être expliquer en partie la divergence de

perceptions entre les différentes catégories d'acteurs et d'actrices, soulignée ci-dessus, quant aux diverses situations. Nos résultats questionnent donc à la fois la formation théorique et pratique et les arrimages entre les deux, notamment l'ampleur de la formation théorique reçue sur ces enjeux (souvent réduite à un seul cours) (Larochelle-Audet et al., 2013), de même que les occasions de rencontrer des situations liées à la diversité en stage. Ils soulèvent l'importance d'une bonification des cours pour tenir davantage compte des contenus liés aux enjeux de l'actualité : les réalités et besoins des personnes réfugiées, les accommodements raisonnables et les enjeux religieux liés à l'application des droits et libertés fondamentales, à la radicalisation et aux formes extrêmes de haine, de racisme et de discrimination dans notre société.

Des arrimages plus étroits entre formations théorique et pratique – sous de nouvelles formes itératives, d'accompagnement et d'alternance – seraient sans doute pertinents.

Ces données indiquent une nécessité d'améliorer la formation du personnel scolaire autour des diverses situations qui seront rencontrées en milieux pluriethniques, car les compétences et « capabilités » à développer chez les élèves concernant la diversité et les droits de la personne ne sont pas toujours pleinement maîtrisées par le personnel des milieux scolaires, entre autres, parce qu'elles sont très peu abordées au sein des dispositifs de formation. Les cours portant spécifiquement sur ces questions dans les programmes en enseignement demeurent encore peu nombreux dans les universités québécoises, comme le constatait le portrait des cours sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement dans les universités québécoises (Larochelle-Audet et al., 2013). Par ailleurs, il existe parfois des difficultés, des malaises ou des résistances chez le personnel scolaire pour aborder des questions d'ordre juridique ou politique, tout particulièrement les questions religieuses, le racisme et les droits et libertés (Larochelle-Audet et Potvin, 2021; Struthers, 2016).

Pour instaurer une culture inclusive, les membres du personnel scolaire doivent se sentir compétents, se voir comme des agents de changement et avoir une compréhension « holistique » du sens et de la portée des droits et des capabilités des élèves à mettre au coeur de leurs interventions. Il leur faut mobiliser les compétences (cognitives, affectives, sociales, éthiques) visées par leur école ou leurs propres enseignements, croire au développement des capabilités de tous les élèves, et accorder une place centrale à la « voix » des jeunes, à leur créativité et coresponsabilité envers les solutions aux problèmes collectifs, ainsi qu'au partage de savoirs et d'expériences diverses dont ils sont porteurs.

Notes biographiques

Maryse Potvin est sociologue et professeure titulaire en sociologie des rapports ethniques et de l'équité en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle est cotitulaire de la Chaire de recherche France-Québec sur les enjeux contemporains de la liberté d'expression (COLIBEX) et fondatrice du Réseau International Éducation et Diversité et de l'Observatoire formation, diversité et équité en 2013. Ses travaux abordent les rapports ethniques, le racisme, le populisme, l'équité et les enjeux de liberté académique et de liberté d'expression, autant dans les politiques et pratiques institutionnelles que dans les discours sociaux, les polémiques médiatiques, l'expérience des jeunes, l'éducation et la formation antiracistes, inclusives et aux droits. Auteure de nombreuses publications, elle a agi comme experte pour plusieurs organismes (Commission Bouchard-Taylor, Commission européenne, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, UNICEF, ministères, municipalités, syndicats, milieux éducatifs).

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115321ar

Diane Querrien est professeure agrégée au Département d'études françaises de l'Université Concordia et docteure en linguistique et didactique des langues. Ses recherches portent sur la formation des enseignants de français langue seconde ainsi que sur la didactique des langues et cultures. Ses travaux actuels portent sur les approches plurilingues, interculturelles et inclusives en enseignement des langues, et notamment sur leur mise en oeuvre dans le contexte de la formation des enseignants.

Zita De Koninck professeure émérite de la Faculté des lettres et des sciences humaines (FLSH) de l'Université Laval, a dédié sa carrière, autant en recherche qu'en enseignement, à favoriser l'intégration des élèves allophones et à relever le défi du soutien aux élèves sous-scolarisés. Spécialiste de la didactique des langues, ses champs de spécialisation et d'expertise sont l'apprentissage des langues à des fins de scolarisation, de même que la mesure et l'évaluation. Toujours active, elle a été l'instigatrice en 2017 du projet Rêver en français et, depuis 2020, elle agit comme conseillère scientifique au FRQSC.

Notes

[1] Enquête du Groupe de travail de l'EACIIPSQ du réseau de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE), financée par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Nous remercions les personnes qui ont contribué aux différentes étapes de l'enquête : Lucian Nenciovici (UQAM), Anastasie Amboulé-Abath (UQAC), Corina Borri-Anadon (UQTR), Sivane Hirsch (UQTR), Sunny Lau (UBISHOPS), David Lefrançois (UQTO), Carlo Prévil (UQAT), Holly Recchia (UConcordia) et Marilyn Steinbach (UDS).

[2] Dans ce texte, le terme « diversité » fait référence uniquement à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Pour la suite du document et pour réduire la lourdeur du texte, les termes « diversité » et « diversité ethnoculturelle » seront utilisés.

[3] Ces cours de sociologie ou de psychopédagogie sont octroyés en 2e, 3e ou 4e année de formation initiale (Bachelor). Ils visent l'acquisition de savoirs essentiels communs (immigration, discriminations, rapports ethniques, balises politiques et juridiques), d'attitudes critiques (p. ex. réflexivité, décentration) et de pratiques pertinentes (p. ex. pour intervenir dans les situations de discrimination et d'accommodements raisonnables). L'analyse montre aussi des contenus adaptés aux réalités régionales (autochtones, réfugiés, etc.), des approches théoriques mixtes et des pédagogies variées.

[4] Dans l'ensemble, les étudiantes et étudiants des programmes d'enseignement des langues secondes ont plus d'un cours obligatoire sur ces questions, ceux du primaire et du secondaire (toutes disciplines) ont un cours obligatoire de 45 heures, alors que la plupart de ceux en formation professionnelle et technique n'en reçoivent aucun (Larochelle-Audet et al., 2013).

[5] Le nouveau référentiel ministériel, adopté en 2020, a intégré quelques dimensions de ce modèle afin de mieux tenir compte de la diversité ethnoculturelle et du vivre-ensemble (aux compétences 1, 3, 7 et 13).

[6] Voir le rapport complet, partie IV. Pour l'analyse inférentielle, les tableaux 26 et 27 de ce rapport font état du positionnement des personnes répondantes pour les 37 énoncés.

[7] Notons que pour les deux premières catégories de répondants et répondantes, l'énoncé ne mentionnait que *les élèves*, alors que pour les deux dernières catégories, l'énoncé mentionnait également *les membres du personnel* en plus des *élèves*.

[8] Un portrait plus récent des cours sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les programmes en enseignement des universités québécoises permettra de vérifier si ces tendances se maintiennent aujourd'hui.

Bibliographie

Arnesen, A.-L., Bîrzéa, C., Dumont, B., Essomba, M.-A., Furch, E., Vallianatos, A. et Ferrer, F. (2008). *Politique et pratique de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Rapport d'enquête*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.* Prentice-Hall.

Bilodeau, A. et Turgeon, L. (2023). Débats sur la laïcité et sentiment d'appartenance chez les immigrants racisés au Québec : Mieux comprendre l'impact des « événements focalisateurs ». *Revue canadienne de science politique*, *56*(2), 349-371.

Chu, S.-Y. et Garcia, S.-G. (2014). Culturally Responsive Teaching Efficacy Beliefs of In-Service Special Education Teachers. *Remedial and Special Education*, *35*(4), 218-232.

Coady, M., Harper, C. et de Jong, E. (2011). From Preservice to Practice: Mainstream Elementary Teacher Beliefs of Preparation and Efficacy with English Language Learners in the State of Florida. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, *34*(2), 223-239.

Conseil de l'Europe. (2009a). *Politique et pratique de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Rapport d'enquête*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2009b). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Concepts, principes et enjeux dans la formation des enseignants*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2010a). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Cadre de compétences pédagogiques*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2010b). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Diversité et inclusion : enjeux pour la formation des enseignants*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Dobbin, F. et Kalev, A. (2022). *Getting to Diversity: What Works and What doesn't*. Harvard University Press.

Frankenberg, E. et Siegel-Hawley. G. (2008). *Are Teachers Prepared for Racially Changing Schools? Teachers Describe their Preparation, Resources and Practices for Racially Diverse Schools.* Southern Poverty Law Center and Civil Rights Project.

Gélinas-Proulx, A., Jacquin, P., Labelle, J. et Cambron-Prémont, A. (2022). Élaboration d'un questionnaire d'autoévaluation de la compétence interculturelle des directions d'établissement scolaire de langue française au Québec et au Nouveau-Brunswick. *Mesure et évaluation en éducation*, *45*(1), 67-102.

Grant, C.-A. (2021). The Multicultural Preparation of US Teachers: Some Hard Truths. Dans G.-K. Verma (https://www.taylorfrancis.com/search?contributorName=Gajendra%20K.%20Verma&contributorRole=editor&redirectFromPDP=true&context=ubx) (dir.), *Inequality and Teacher Education (https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003138532/inequality-teacher-education?refId=327ae055-be8b-41f4-b27c-b49223ae6141&context=ubx) . An international perspective*. Routledge.

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115321ar

Lambe, J. et Bones, R. (2006). Student Teachers' Perceptions about Inclusive Classroom Teaching in Northern Ireland prior to Teaching Practice Experience. *European Journal of Special Needs Education*, *21*(2), 167-186.

Larivain, C. et Cormier, J.-Y. (2005). *Portrait des enseignants de collèges et lycées : interrogation de 1 000 enseignants du second degré en mai-juin 2004*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Larochelle-Audet, J. et Potvin, M. (2021). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (2e éd., p. 110-127). Fides Éducation.

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Mc Andrew, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif.* Rapport de recherche remis à la Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2015/09/PORTRAIT-formation-initiale-2013_capsule-CEETUM.pdf)

Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M. et Doré, E. (2019). Comparative and Critical Analysis of Competency Frameworks for School Principals: Towards an Inclusive and Equity Perspective in Québec. *Education Policy Analysis Archives*, *27*(112). (https://doi.org/10.14507/epaa.27.4217)

Loder-Jackson, T.-L., Voltz, D.-L. et Froning, M. (2013). New Horizons for Urban Teacher Preparation and Parent Engagement in the Post-Civil Rights South. Dans C. Wilson et S. Horsford, *Advancing Equity and Achievement in America's Diverse Schools* (p. 186-199). Routledge.

Lucy, M. et Gouaïch, K. (2023). Les compétences interculturelles dans la formation des enseignants : une réponse polyphonique à la diversité culturelle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *58*(1), 144-165.

Mayer, D., Goodwin, A.-L. et Mockler, N. (2021). Teacher Education Policy: Future Research, Teaching in Contexts of Super-Diversity and Early Career Teaching. Dans D. Mayer (dir.), *Teacher Education Policy and Research*. Springer.

Miconi, D., Oulhote, Y., Hassan, G. et Rousseau, C. (2020). Sympathy for Violent Radicalization Among College Students in Quebec (Canada): The Protective Role of a Positive Future Orientation. *Psychology of Violence*, *10*(3), 344-354. (https://doi.org/10.1037/vio0000278)

Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. (https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf)

Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.

Moldoveanu, M. (2009). Pour une conceptualisation de la compétence multiculturelle de l'enseignant. *Éducation canadienne et internationale*, *38*(2), 55-75.

Nadeau, F., Geoffroy, M. et Qchiqach, H. (2021). *L'extrême droite au Québec. Une chronologie des événements et de la violence (2010-2020)*. Rapport de recherche. Centre d'expertise et de formation sur les intégrismes religieux, les idéologies politiques et la radicalisation.

Nussbaum, M.-C. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste?* Éditions Flammarion.

Orfield, G. (2014). Tenth Annual Brown Lecture in Education Research: A New Civil Rights Agenda for American Education. *Educational Researcher*, *43*(6), 273-292. (https://doi.org/10.3102/0013189X14547874)

Organisation de coopération et de développement économiques. (2013). *L'Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage*. (https://www.oecd.org/education/talis/)

Pappamihiel, N.-E. (2004). Hugs and Smiles: Demonstrating Caring in a Multicultural Early Childhood Classroom. *Early Child Development and Care*, *174*(6), 539-548.

Polat, N. et Mahalingappa, L. (2013). Examining Service and Gender Effects on Teacher Beliefs about ELLs in Content Area Classes: A Case for Inclusion, Responsibility and Instructional Support. *Teaching Education*, 24, 58-83.

Potvin, M. (2017). L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capabilités des élèves. *Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE*, *3*(3), 97-121. (https://gree.uqam.ca/upload/files/Articles/Potvin_LDG_3.2017.pdf)

Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z., Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B. et Steinbach, M. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. (http://www.ofde.uqam.ca/)

Potvin, M., De Koninck, Z., Querrien, D., Nenciovici, L., Borri-Anadon, C., Steinbach, M., Amboulé-Abath, A., Hirsch, S., Lau, S., Lefrancois, D., Prévil, D. et Recchia, H. (2020). *Enquête sur l'Acquisition des Compétences Interculturelles et Inclusives du personnel scolaire au Québec (EACIIPSQ). Rapport final.* Observatoire formation, diversité et équité, UQAM. (https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2021/11/Rapport-EACIIPSQ_2020-12.pdf)

Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. et Ogay, T. (dir) (2018). Pluralisme, équité et rapports ethniques dans la formation du personnel des milieux éducatifs [Numéro thématique], *Éducation et francophonie*, *46*(2).

Potvin, M., Tremblay, S., Nadeau, F., Carignan, M.-È. et Colin, M. (dir.) (à paraitre). *Polémiques publiques et radicalités discursives.* Presses de l'Université Laval.

Richer, J.-J. (2011). De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues. *Éla. Études de linguistique appliquée*, *161*(1), 63-77. (https://doi.org/10.3917/ela.161.0063) .

Romijn, B.-R., Slot, P.-L. et Leseman, P.-P.-M. (2021). Increasing Teachers' Intercultural Competences in Teacher Preparation programs and Through Professional Development: A Review. *Teaching and Teacher Education*, *98*, 103236. (https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236)

Rousseau, C., Oulhote, Y., Lecompte, V., Mekki-Berrada, A., Hassan, G. et El Hage, H. (2021). Collective Identity, Social Adversity and College Student Sympathy for Violent Radicalization. *Transcultural Psychiatry*, *58*(5), 654-668. (https://doi.org/10.1177/1363461519853653)

Severiens, S., Wolff, R. et Van Herpen, S. (2014). Teaching for Diversity: A literature Overview and an Analysis of the Curriculum of a Teacher Training College. *European Journal of Teacher Education*, *37*(3), 295-311.

Statistique Québec. (2024). *Migrations internationales et interprovinciales.* (https://statistique.quebec.ca/fr/produit/publication/migrations-internationales-interprovinciales-bilan-demographique)

Struthers A.-E.-C. (2016). Human Rights: A Topic Too Controversial for Mainstream Education?, *Human (http://hrlr.oxfordjournals.org/) Rights (http://hrlr.oxfordjournals.org/) Law (http://hrlr.oxfordjournals.org/) Review*, *16*(1), 131-162.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115321ar

Thibodeau (https://www.cairn.info/publications-de-St%C3%A9phane-Thibodeau--761217.htm) , S. et Gélinas-Proulx (https://www.cairn.info/publications-de-Andr%C3%A9anne-G%C3%A9linas-Proulx--141718.htm) , A. (2023). Manifestations du sentiment d'auto-efficacité des directions d'établissement d'enseignement vis-à-vis de la collaboration interprofessionnelle dans une visée inclusive. La nouvelle revue - (https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives.htm) *Éducation et société inclusives (https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives.htm)* , 1(95), 11-24.

Toussaint, P. et Fortier, G. (2010). La compétence interculturelle : une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 143-164). Presses de l'Université du Québec.

Zarifian, P. (1994). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions* (2e éd.). Liaisons.

TABLEAUX

Tableau 2 Dans quelle mesure êtes-vous EN ACCORD avec les affirmations suivantes? Ma formation THÉORIQUE m'a donné la préparation suffisante pour [...] (si étudiants et étudiantes ou enseignants ou enseignantes) OU La formation THÉORIQUE actuelle dans les universités prépare bien les membres du personnel scolaire à [...] (si autres)

Énoncés	Étudiant·e en formation initiale en enseignement (N=86)			Enseignant·e en exercice (depuis moins de 5 ans) (N=62)			Superviseur·se universitaire ou enseignant·e associé·e (N=196)			Directeur·trice d'école ou conseiller·ère pédagogique (N=50)		
	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%
Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.	6	54	62,8	7	27	43,5	8	74	37,8			
Adopter des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	5	54	62,8	4	29	46,8	7	79	40,3	8	17	34,0
Adopter des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	7	51	59,3	3	29	46,8	4	83	42,3	2	22	44,0
Repérer les différents biais culturels dans les contenus ou le matériel utilisé en classe et à l'école.										6	18	36,0
Intégrer les réalités des élèves (et des membres du personnel) comme ressources pédagogiques afin de valoriser les différences.	4	56	65,1									
Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves (et les membres du personnel).	1	59	68,6	1	36	58,1	2	91	46,4	3	21	42,0
Porter un regard critique sur les rapports de pouvoir et les inégalités entre les groupes.	8	47	54,7	5	28	45,2						
Amener les élèves (et le personnel) à agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste.							5	81	41,3	7	17	34,0
Créer des activités permettant aux élèves de partager leurs réalités spécifiques.				8	25	40,3	6	79	40,3	4	21	42,0
Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour les soutenir dans leurs apprentissages.	3	57	66,3									
Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-ensemble.	2	58	67,4	6	28	45,2	1	95	48,5	1	24	48,0
Favoriser la participation des élèves (et du personnel) aux décisions concernant la vie en classe et à l'école.				2	33	53,2	3	88	44,9	5	20	40,0

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115321ar

Tableau 3 Dans quelle mesure êtes-vous EN ACCORD avec les affirmations suivantes? Ma formation THÉORIQUE m'a donné la préparation suffisante pour [...] (si étudiants et étudiantes ou enseignants et enseignantes) OU La formation THÉORIQUE actuelle dans les universités prépare bien les membres du personnel scolaire à [...] (si autres)

Énoncés	Étudiant·e en formation initiale en enseignement (N=86)			Enseignant·e en exercice (depuis moins de 5 ans) (N=62)			Superviseur·euse universitaire ou enseignant·e associé·e (N=196)			Directeur·trice d'école ou conseiller·ère pédagogique (N=50)		
	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%
Repérer les pratiques administratives/scolaires d'évaluation menant à de la discrimination.										7	20	40,0
Intervenir efficacement auprès des élèves (et du personnel) allophones.	4	39	45,3	4	40	64,5	8	54	27,6			
Intervenir efficacement auprès des élèves réfugiés.				1	44	71,0	4	62	31,6			
Intervenir efficacement dans des situations d'accommodements raisonnables.	6	39	45,3	2	44	71,0	2	71	36,2	3	22	44,0
Intégrer les élèves issus de l'immigration dans la classe et l'école.				5	40	64,5						
Aborder avec les élèves (et le personnel) la question de la radicalisation.				3	42	67,7	1	71	36,2	2	23	46,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et du personnel) Autochtones ou d'ascendance autochtone.	7	38	44,2							8	19	38,0
Adapter mes/leurs interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et du personnel) des minorités religieuses.	8	34	39,5	7	38	61,3	5	62	31,6	5	21	42,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et du personnel) des minorités visibles, de 2e génération ou plus.	5	39	45,3				7	56	28,6	6	21	42,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et du personnel) d'arrivée récente et connaissant peu le fonctionnement du système scolaire d'ici.	1	40	46,5	8	38	61,3				4	22	44,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves réfugiés et enfants de la guerre.	2	39	45,3	6	39	62,9	3	64	32,7	1	24	48,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves sous-scolarisés (3 ans de retard ou plus par rapport à la norme).	3	39	45,3				6	60	30,6			

Tableau 4 **Dans quelle mesure êtes-vous EN ACCORD avec les affirmations suivantes? Ma formation PRATIQUE m'a donné la préparation suffisante pour [...] (si étudiants et étudiantes ou enseignants et enseignantes) OU La formation PRATIQUE actuelle dans les universités prépare bien les membres du personnel scolaire à [...] (si autres)**

Énoncé	Étudiant·e en formation initiale en enseignement (N=86)			Enseignant·e en exercice (depuis moins de 5 ans) (N=62)			Superviseur·euse universitaire ou enseignant·e associé·e (N=196)			Directeur·trice d'école ou conseiller·ère pédagogique (N=50)		
	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%
Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.	1	64	74,4	5	29	46,8	4	104	53,1			
Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves (et du personnel).	3	59	68,6									
Adopter des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	2	60	69,8	2	31	50,0	6	101	51,5	4	28	56,0
Adopter des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	6	55	64,0	3	31	50,0	3	108	55,1	2	29	58,0
Repérer les situations d'exclusion et de discrimination, incluant la discrimination systémique, qui se produisent à l'école ou liées aux pratiques institutionnelles.				8	28	45,2						
Préparer les élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste.										8	25	50,0
Intégrer les élèves issus de l'immigration dans la classe et l'école.	5	55	64,0									
Intégrer les réalités des élèves (et du personnel) et comme ressources pédagogiques afin de valoriser les différences.	8	53	61,6							7	25	50,0
Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves (et le personnel).	4	57	66,3	1	38	61,3	1	112	57,1	1	31	62,0
Porter un regard critique sur les rapports de pouvoir et les inégalités entre les groupes.				4	30	48,4						
Amener les élèves à agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste.				6	29	46,8	7	99	50,5			
Créer des activités permettant aux élèves de partager leurs réalités spécifiques.							8	94	48,0	3	28	56,0
Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-ensemble.				7	29	46,8	2	110	56,1	5	28	56,0
Favoriser la participation des élèves (et du personnel) aux décisions concernant la vie en classe et à l'école.	7	54	62,8				5	102	52,0	6	26	52,0

Tous droits réservés © Université du Québec à Trois-Rivières, 2025

https://doi.org/10.7202/1115321ar

Tableau 5 Dans quelle mesure êtes-vous EN DÉSACCORD avec les affirmations suivantes? Ma formation PRATIQUE m'a donné la préparation suffisante pour [...] (si étudiants et étudiantes ou enseignants et enseignantes) OU La formation PRATIQUE actuelle dans les universités prépare bien les membres du personnel scolaire à [...] (si autres)

Énoncé	Étudiant·e en formation initiale en enseignement (N=86)			Enseignant·e en exercice (depuis moins de 5 ans) (N=62)			Superviseur·euse universitaire ou enseignant·e associé·e (N=196)			Directeur·trice d'école ou conseiller·ère pédagogique (N=50)		
	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%
Repérer les moyens du milieu pour préparer les élèves (et le personnel) à vivre dans une société pluraliste.	5	35	40,7									
Intervenir efficacement auprès des élèves réfugiés.	6	34	39,5	3	35	56,5	6	59	30,1			
Intervenir efficacement dans des situations d'accommodements raisonnables.	8	33	38,4	1	41	66,1	2	72	36,7	3	19	38,0
Aborder avec les élèves (et le personnel) les questions religieuses.							3	64	32,7			
Aborder avec les élèves (et le personnel) la question de la radicalisation.							1	84	42,9	2	22	44,0
Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-ensemble.				2	35	56,5						
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et du personnel) Autochtones ou d'ascendance autochtone (Premières Nations, Inuits, Métis).	7	33	38,4	5	33	53,2				4	19	38,0
Adapter mes/leurs interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et du personnel) des minorités religieuses.	3	37	43,0	6	33	53,2	4	63	32,1	6	18	36,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et du personnel) des minorités visibles, de 2e génération ou plus.	4	36	41,9	7	32	51,6	7	58	29,6	8	17	34,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et du personnel) d'arrivée récente et connaissant peu le fonctionnement du système scolaire d'ici.	2	38	44,2	8	32	51,6				7	18	36,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves réfugiés/enfants de la guerre.	1	51	59,3	4	34	54,8	5	62	31,6	1	24	48,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves sous-scolarisés (3 ans de retard ou plus par rapport à la norme).							8	57	29,1	5	19	38,0