

Rapport de recherche

La prise en compte de la diversité dans la formation des étudiant.e.s à l'UQTR : état de la situation et leviers d'action

Projet financé dans le cadre du Plan stratégique 2020-2025 de l'UQTR

Phase 1 : État des lieux des pratiques de formation à l'UQTR visant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contextes éducatifs

Corina Borri-Anadon

Sivane Hirsch

Lea Lefevre-Radelli

Émilie Cousineau

Ce projet, initié à l'automne 2022 a bénéficié de la collaboration de plusieurs assistant.e.s et professionnel.le.s de recherche : Kevin Croisetière-Otis, Sandra Ercolano, Gustavo Gonçalves, Wejdene Guizani, Reyhaneh Khodaei, Maika Lemieux-Gervais, Karim Moussa, Annie-Claude Piché. Nous les remercions vivement pour leur contribution, de même que Renaud Goyer pour son soutien technique.

Il a aussi bénéficié de la relecture de Naima Bouabdillah et Marianne Paul, professeures à l'UQTR et membres du LEDiR.

Comment citer ce rapport de recherche :

Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Lefevre-Radelli, L. et Cousineau, E. (2023). *La prise en compte de la diversité dans la formation des étudiant.e.s à l'UQTR : état de la situation et leviers d'action. Rapport de recherche non publié.* Laboratoire Éducation et Diversité en Région (LEDiR), UQTR. Repéré à : <http://www.uqtr.ca/ledir/pratiquesformationdiversité>

Table des matières

Liste des tableaux.....	4
Liste des figures.....	5
1. Contexte et objectifs.....	6
2. Cadre de référence.....	8
3. Démarche empruntée.....	11
3.1 Identification des cours visant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse en contextes éducatifs à l’UQTR.....	11
3.2 Élaboration d’un questionnaire visant à documenter les pratiques de formation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contextes éducatifs.....	19
3.3 Passation du questionnaire et analyse des données.....	19
4. Pratiques de formation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contextes éducatifs: principaux constats.....	22
4.1 Une prévalence du marqueur ethnoculturel en comparaison aux marqueurs plus spécifiques et une diversité centrée exclusivement sur l’Autre.....	23
4.2 Des pratiques prépondérantes de formation sur la diversité, mais une pluralité de pratiques déclarées.....	26
4.3 Une centration sur la finalité d’équité et une place mitigée accordée à la finalité de transformation sociale.....	32
5. Conclusion.....	34
Bibliographie.....	36
Annexe 1.....	39
Annexe 2.....	46
Annexe 3.....	51
Annexe 4.....	53

Liste des tableaux

- Tableau 1. Liste préliminaire de mots-clés
- Tableau 2. Cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité culturelle, linguistique ou religieuse par département et par cycle
- Tableau 3. Types de cours par département et par cycle

Liste des figures

- Figure 1. Nombre de cours susceptibles d’aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse selon le cycle
- Figure 2. Nombre de cours susceptibles d’aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par département
- Figure 3. Nombre de cours susceptibles d’aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par type
- Figure 4. Nombre de cours directs et indirects par département
- Figure 5. Nombre de cours directs et indirects par cycle
- Figure 6. Nombre de personnes répondantes par département
- Figure 7. Nombre de cours abordés dans le questionnaire par département et par type
- Figure 8. Nombre de réponses au questionnaire par département
- Figure 9. Présence des marqueurs de la diversité dans les cours dispensés par les personnes répondantes
- Figure 10. Proportion des marqueurs de la diversité abordés dans les cours dispensés par les personnes répondantes
- Figure 11. Objectifs poursuivis au sein des cours dispensés par les personnes répondantes
- Figure 12. Approches pédagogiques utilisées dans les cours dispensés par les personnes répondantes
- Figure 13. Notions abordées dans les cours dispensés par les personnes répondantes
- Figure 14. Pratiques par ou avec la diversité mises en œuvre dans les cours dispensés par les personnes répondantes
- Figure 15. Pratiques pour la diversité mises en œuvre dans les cours dispensés par les personnes répondantes

1. Contexte et objectifs

Alors que l'université québécoise est confrontée à de nombreux défis qui sont susceptibles de fragiliser les conditions nécessaires à la réalisation de sa mission d'enseignement, de recherche et de création, de transfert de connaissances et de service aux collectivités, les Fonds de recherche du Québec (2020) ont formulé diverses pistes pour y répondre dont celle:

D'inviter les universités à poursuivre leur transformation en vue d'implanter des formules pédagogiques adaptées, actives, inclusives et attractives pour des populations étudiantes façonnées par le développement du numérique, *aux origines très diverses et aux bagages culturels variés*, tout en maximisant la motivation des étudiantes et des étudiants à poursuivre et réussir leurs projets d'études (p. 98, nous surlignons).

Ainsi, vu l'intensification et la diversification du mouvement migratoire actuel, les universités sont invitées à prendre en considération ce changement, notamment la présence des nations autochtones et les populations issues de l'immigration ou racisées. À cet effet, l'adhésion des communautés universitaires aux principes d'Équité, Diversité et Inclusion (ÉDI) est devenue une préoccupation saillante des universités québécoises (FRQ 2021; Gouvernement du Canada, 2019), notamment quant à leurs pratiques de formation. Akkari et Santiago (2017) avancent qu'elles doivent contribuer « à la formation de citoyens engagés dans la lutte contre la discrimination des peuples, des cultures, et susceptibles de mettre en œuvre des épistémologies alternatives » (p. 108).

Toutefois, tant en recherche qu'en formation, peu de pratiques effectives permettent d'opérationnaliser ces pistes et lorsque c'est le cas, celles-ci ont été développées dans des contextes caractérisés par une présence marquée de ces populations. En effet, la recherche québécoise à l'égard de populations immigrantes et racisées s'est concentrée jusqu'à présent sur le contexte montréalais, alors que celle abordant les questions autochtones reste partielle et somme toute récente (McAndrew et al., 2015; Côté, 2019). Pourtant, les débats entourant la prise en compte de la diversité prennent une place de plus en plus importante en formation, notamment dans les institutions situées dans des régions dites « homogènes » (Vatz Laaroussi et Bezzi, 2010; Hirsch et Borri-Anadon, 2023; Hirsch et al. 2021). De plus, les pratiques de formation initiale et continue visant à ce que les acteurs et actrices de diverses disciplines (santé et sciences humains et sociales) œuvrant en contextes éducatifs (de la petite enfance à l'université, en passant par les milieux scolaires et les milieux associatifs, communautaires) prennent en compte la diversité

ethnoculturelle, religieuse et linguistique font face à divers enjeux: 1) l'arrimage, parfois difficile et souvent inexistant, entre les cours d'un même programme; 2) l'absence de consensus sur les contenus et approches à privilégier et 3) la faible présence, voire l'absence, de ces contenus dans plusieurs programmes (Larochelle-Audet et al., 2013; Borri-Anadon et al., 2018).

Ce projet du Laboratoire Éducation et Diversité en Région (LEDIR), avec l'appui de quatre partenaires, de neuf départements et de trois services différents de l'UQTR, propose d'entreprendre une analyse nuancée, complexifiée et réfléchie de ces enjeux, appuyant ainsi l'UQTR dans son plan d'action en matière d'ÉDI. Il s'inscrit en ce sens dans les priorités suivantes du plan stratégique:

- S'engager dans une démarche visant à être une université pleinement équitable, diversifiée et inclusive (priorité 4.1.2)
- Être à l'écoute des Premiers Peuples et s'engager comme acteur social sur le chemin de la réconciliation (priorité 4.1.3)

L'objectif général est le suivant : documenter les pratiques de formation initiale et continue visant à ce que les acteurs et actrices de diverses disciplines (santé et sciences humains et sociales) œuvrant en contextes éducatifs (de la petite enfance à l'université, en passant par les milieux scolaires et les milieux associatifs, communautaires) prennent en compte la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

Les deux objectifs spécifiques poursuivis sont.

Objectif 1 : Faire un état des lieux des pratiques mises en œuvre par les formateurs et formatrices de l'UQTR quant à la formation sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contextes éducatifs (phase 1)

Objectif 2 : Développer, expérimenter et documenter différentes initiatives afin de contribuer à l'intégration de contenus (ressources et pratiques) quant à la prise en compte de la diversité par les formateurs et formatrices de l'UQTR (phase 2).

Le présent rapport fait état des constats ayant émergé de la phase 1 du projet.

2. Cadre de référence

Afin de répondre à l'objectif 1, il importe de spécifier ce qui est entendu par la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation initiale et continue des personnels œuvrant en contextes éducatifs.

Le choix de se centrer sur trois marqueurs de la diversité, à savoir ethnoculturel, religieux et linguistique, permet d'appréhender diverses réalités. En effet, en plus de la diversité récente, issue de l'intensification des mouvements migratoires, ces marqueurs permettent de considérer une diversité historique, liée notamment à la présence des nations autochtones et des populations issues d'une immigration d'implantation ancienne ou de groupes racisés ou minorisés sur les plans linguistique ou religieux. Le concept de marqueurs s'inscrit dans une perspective constructiviste de la diversité et est défini à partir du concept de frontières de Juteau (2018), soit des « lignes de démarcation qui impliquent l'existence de systèmes distincts de relations sociales et des mécanismes destinés à les maintenir » (Juteau, 2018, p. 30). Ainsi, la diversité est conçue comme une construction sociale créée par la mobilisation de ces marqueurs, à travers des identités ou appartenances revendiquées ou des catégories attribuées. Autrement dit, parler de la diversité, c'est mettre de l'avant différents éléments qui jouent le rôle de marqueurs, car considérés importants dans la définition des individus: leur(s) langue(s) parlée(s), leur(s) appartenance(s) ethnique(s) ou religieuse(s), etc. La recherche en psychologie sociale montre qu'il est plus facile d'identifier les éléments dans lesquels on est en minorité (par exemple, au Québec, le fait d'être noir, ou d'être de confession musulmane) que les éléments dans lesquels on passe le plus souvent inaperçus en tant que membres de la majorité (par exemple, le fait d'être blanc, ou d'être non-pratiquant d'héritage catholique) (Tatum, 2003). Dans ce sens, parler de « diversité » exige de reconnaître que cette dernière est le résultat d'un rapport social, teinté par le regard que l'on porte sur le Nous et sur l'Autre, à partir de différences jugées significatives dans un contexte donné. C'est pourquoi la notion même de « diversité » représente un enjeu en recherche et en formation compte tenu de son caractère polysémique et mouvant ainsi que des risques d'essentialisation encourus, notamment lorsqu'on peine à reconnaître la participation du groupe majoritaire à ce rapport social (Borri-Anadon et al., 2023).

La prise en compte de la diversité s'actualise dans ce projet à travers les pratiques mises en œuvre par les formateurs et formatrices universitaires. Parmi ces pratiques, définies à la fois en tant

qu'intentions et en tant que gestes posés (Barbier, 2011; Beillerot, 2000), nous nous intéressons plus particulièrement à deux visées différentes, soit l'équité et la transformation sociale (Potvin, 2018). L'équité, pour le Conseil supérieur de l'éducation (2016), est « la recherche d'un traitement qui tient compte des différences de chacun, donc qui ne s'applique pas de la même façon pour tout le monde : cela peut notamment signifier distribuer inégalement des ressources pour créer des conditions d'égalité de chances » (p. 9). Ainsi, l'équité consiste en la mise en place de pratiques ciblées et différenciées visant à réduire ou à éviter les désavantages qu'un individu appartenant à un groupe historiquement discriminé ou considéré comme cumulant plusieurs facteurs de vulnérabilité est susceptible de subir des conséquences des pratiques ou processus institutionnels. Un exemple de pratique d'équité est d'offrir une assistance linguistique spécifique aux personnes dont le français n'est pas la langue maternelle. La finalité de transformation sociale vise à « préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire » (Potvin et al. 2015, p.12). Cette finalité peut être comprise dans différentes postures, qui peuvent être complémentaires (Potvin, 2017) : une posture plutôt inter/multiculturelle (par exemple en favorisant des échanges interculturels entre les personnes étudiantes ou leur implication dans des contextes marqués par la diversité ethnoculturelle, religieuse ou linguistique), ou une posture plutôt critique et antiraciste, afin d'identifier les rapports de pouvoir en jeu et d'y faire face. Cela peut inclure, dans l'héritage de la pédagogie critique de mettre l'accent sur les mécanismes historiques et sociologiques conduisant à l'exclusion des personnes de groupes minorisés, ou de favoriser une posture réflexive chez l'ensemble des personnes étudiantes afin de réfléchir à leur position sociale et à des pratiques moins exemptes de biais. Elle consiste donc en la mise en place de pratiques permettant de tendre vers une plus grande participation sociale de tous.tes dans une perspective de co-responsabilité (Potvin, 2018).

Enfin, le statut accordé à la diversité en formation et les approches pédagogiques mobilisées permettent également d'éclairer ce qui est entendu par la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation des acteurs et actrices œuvrant en contextes éducatifs en fonction de trois entrées : des pratiques de formation *sur* la diversité, des pratiques de formation *par* ou *avec* la diversité et des pratiques de formation *pour* la diversité (Borri-Anadon et Hirsch, 2018).

Correspondant en grande partie à l'approche multiculturelle, cette première entrée *sur* la diversité vise l'acquisition de savoirs sur les différents groupes d'appartenance définis à partir des concepts

de culture et d'identité (Potvin et al., 2015). Très fréquente, cette entrée se traduit par des pratiques de formation plus transmissives, centrées sur des contenus descriptifs (par ex : différences entre les groupes, statistiques, etc.) (Larochelle et al., 2013). Si cette entrée est un point de départ essentiel, elle a aussi fait l'objet de vives critiques, notamment lorsqu'elle ne s'accompagne pas des autres entrées, par son risque d'essentialisation et « sa perspective plus individualisante et moins critique au regard des inégalités et des discriminations dans les milieux éducatifs, portant plutôt leur regard sur le passé ou sur ce qui se produit ailleurs » (Potvin et al., 2015, p. 137).

Une seconde entrée permet de cerner les pratiques de formation *par* ou *avec* la diversité, où cette dernière constitue une ressource ou un dispositif de formation. Lorsque les pratiques de formation *par* la diversité reposent sur l'approche interculturelle, elles accordent une place prépondérante « aux interactions et au dialogue entre porteurs de cultures » (Potvin et al., 2015, p. 138) visant notamment une compréhension mutuelle, ce qui fait en sorte qu'elle porte une attention particulière aux savoir-faire. Ainsi, cette entrée *par* la diversité se traduit notamment par des pratiques visant à favoriser le contact avec des personnes issues de groupes diversifiés par le recours à des témoignages, à des incidents critiques ou à des jumelages. Ce faisant, elle peut aussi concourir à une certaine déresponsabilisation des formateurs et formatrices qui n'osent pas aborder certains contenus et à la sursollicitation des groupes. Les pratiques de formation *avec* la diversité, quant à elles, tendent davantage vers une approche critique et antiraciste, notamment lorsqu'elles visent à valoriser la voix de populations minorisées et à reconnaître leur contribution effective dans la formation afin de dépasser l'instrumentalisation associée à la formation par la diversité. Toutefois, soulignons ici les nombreuses contraintes institutionnelles rendant les pratiques de formation avec la diversité difficile à opérationnaliser (par exemple, les difficultés de rémunération des personnes externes au milieu universitaire, reconnaissance des compétences exclusivement centrées sur la formation académique).

Les pratiques de formation *pour* la diversité constituent la troisième entrée. Celle-ci s'inscrit aussi davantage dans les approches antiraciste et inclusive qui mettent l'accent sur le développement d'une perspective critique à l'égard de ce qui est considéré comme faisant partie de la diversité et notamment au rôle du contexte sociohistorique et politique à cet égard. Pour ce faire, cette entrée mise sur des pratiques de formation soutenant la réflexivité des personnes formatrices et étudiantes de même que sur leur engagement concret à agir au sein même de leur communauté « en préconisant une approche systémique et transformative » (Potvin et al., 2015, p. 140). C'est dans

cette entrée où les pratiques de formation elles-mêmes peuvent jouer le rôle d'exemples ou devenir un objet de réflexion et de discussion collective quant à la prise en compte de la diversité en contexte de formation et plus particulièrement à l'opérationnalisation de l'équité en tant que stratégie d'enseignement (comment les réalités et expériences des personnes étudiantes minorisées sont-elles prises en compte?) et de la transformation sociale en tant que stratégie d'enseignement (comment la participation des personnes étudiantes aux décisions pédagogiques est-elle soutenue?).

Enfin, il importe de mentionner que ces différentes dimensions que sont les marqueurs abordés, les finalités poursuivies et le statut accordé à la diversité dans la formation entretiennent des liens étroits entre elles, ce qui rend difficile leur séparation.

C'est à partir de ces considérations que le présent projet a été réalisé.

3. Démarche empruntée

Afin de répondre à l'objectif 1 de ce projet, trois étapes ont été réalisées, soit l'identification des cours visant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse en contextes éducatifs à l'UQTR; l'élaboration d'un questionnaire visant à documenter les pratiques de formation à cet égard ainsi que la passation du questionnaire et l'analyse des données recueillies.

3.1 Identification des cours visant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse en contextes éducatifs à l'UQTR

Afin de procéder à cette étape initiale, nous avons, dans un premier temps, dressé une liste des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse en contextes éducatifs offerts à partir de l'automne 2020 dans neuf départements de l'UQTR qui contribuent à la formation d'acteurs et actrices œuvrant en contextes éducatifs: sciences de l'éducation; sciences infirmières; psychoéducation; philosophie; orthophonie; loisir, culture et tourisme; lettres et communication sociale; langue moderne et traduction; et éducation physique et sportive. Ces cours ont été sélectionnés à partir de 52 mots-clés contenus dans les titres et les descriptifs des cours (voir *Tableau 1. Liste préliminaire de mots-clés*).

Tableau 1

Liste préliminaire de mots-clés

Allophone	Inégalités sociales
Altérité	Interculturel, multiculturel
Appartenance	Justice sociale
Autochtones	Langue
Autres sociétés	Ling*
Bilingu*	Lingu*
Black Besoins	Majorité
Blanchité	Médiat*
Colonial*	Minorité
Communauté	Nouveaux arrivants
Critique	Ouverture
Cultur*	Participation
Diaspora	Pluralisme
Différences	Populations
Discriminat*	Préjugés
Diversité	Rac*
Droits de la personne	Réflexivité
Éthique	Religi*
Ethn	Société
Ethnoculturel	Spirituel
Étrang*	Stéréotype,
Exclus*	Sujets sensibles
Hétérogénéité	Valeur
Identité	Vivre-ensemble
Immigr*	Vulnérab*
Inclus*	<i>Noms de pays, de régions ou de continents</i>
Inégalités	

Les cours annoncés qui n'ont jamais été offerts et les cours stages ont été exclus, mais certains cours proposés par les départements eux-mêmes ont été ajoutés à la liste¹. Cette première étape a permis d'identifier 182 cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse en contextes éducatifs offerts dans les départements

¹ Cette liste ne peut pas être considérée exhaustive compte tenu de la démarche employée.

Borri-Anadon, Hirsch, Lefevre-Radelli et Cousineau (2023)

participants, dont 130 au premier cycle et 52 aux cycles supérieurs (voir *Tableau 2. Cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par département et par cycle*, le tableau détaillé se trouve à l'annexe 1 et *Figure 1. Nombre de cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse selon le cycle*).

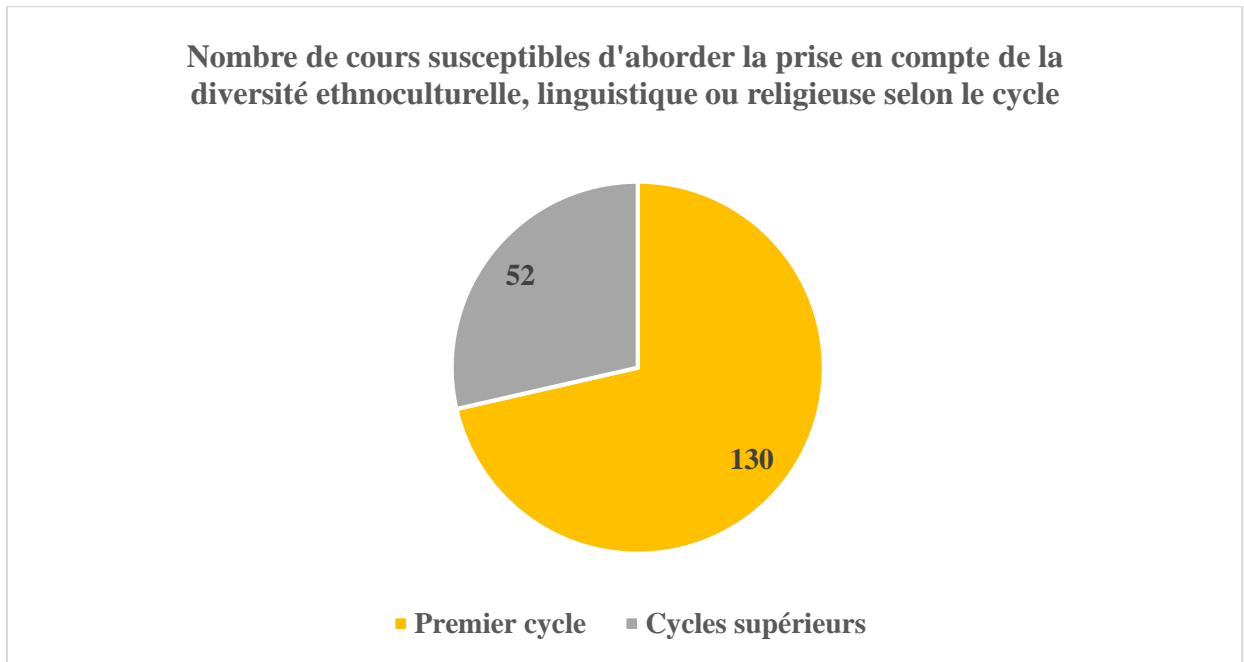
Tableau 2

Cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité culturelle, linguistique ou religieuse par département et par cycle

Départements	Cycles	Total des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par départements
Orthophonie	2 ^e	20
	3 ^e	1
Langues modernes et traduction	1 ^{er}	40
	2 ^e	10
Loisirs, culture et tourisme	1 ^{er}	14
	2 ^e	2
Philosophie	1 ^{er}	5
	2 ^e	6
Lettres et communication	1 ^{er}	34
	2 ^e	8
Psychoéducation et travail social	1 ^{er}	10
	2 ^e	2
Sciences de l'éducation	1 ^{er}	19
	2 ^e	3
Sciences de l'activité physique	1 ^{er}	3
	2 ^e	0
Sciences infirmières	1 ^{er}	5
	2 ^e	0
Total		182

Figure 1

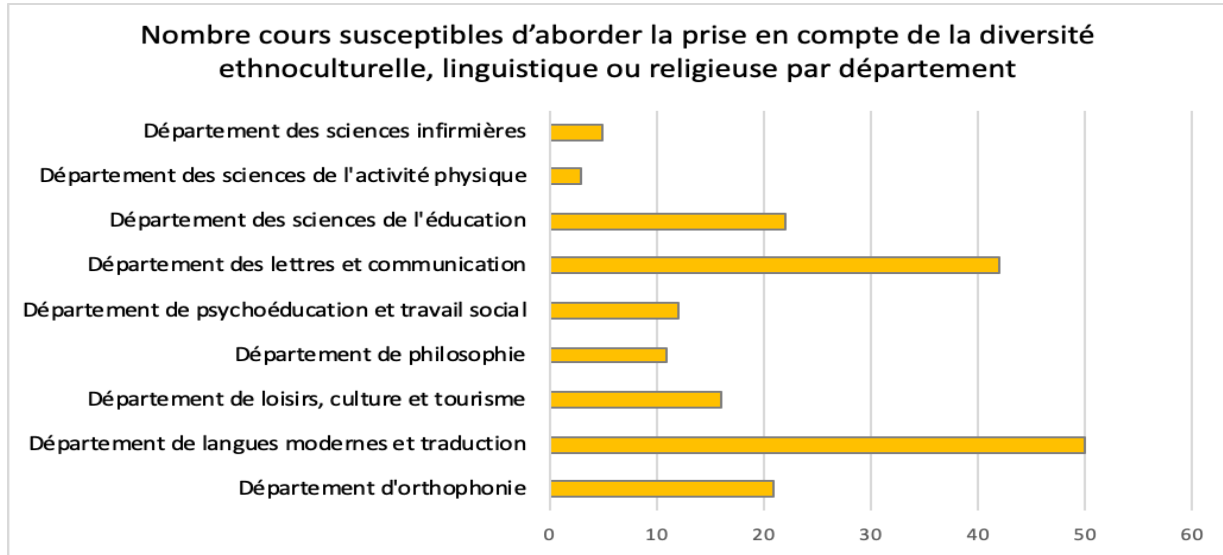
Nombre de cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse selon le cycle



Ces cours se distribuent différemment par département et par cycle (voir *Figure 2- Nombre de cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par département*), le Département de lettres et communication sociale en dénombant le plus et le Département des sciences de l'activité physique, le moins.

Figure 2

Nombre de cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par département



Dans un second temps, les départements participants ont été contactés afin que soient transmis les plans de cours identifiés au tableau 2. Une analyse de tous les plans de cours reçus, incluant les objectifs, le calendrier détaillé, a permis de confirmer les cours visant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse en contextes éducatifs (voir *Tableau 3. Types de cours par département et par cycle*, le tableau détaillé se trouve à l'annexe 2 et *Figure 3. Nombre de cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par type*):

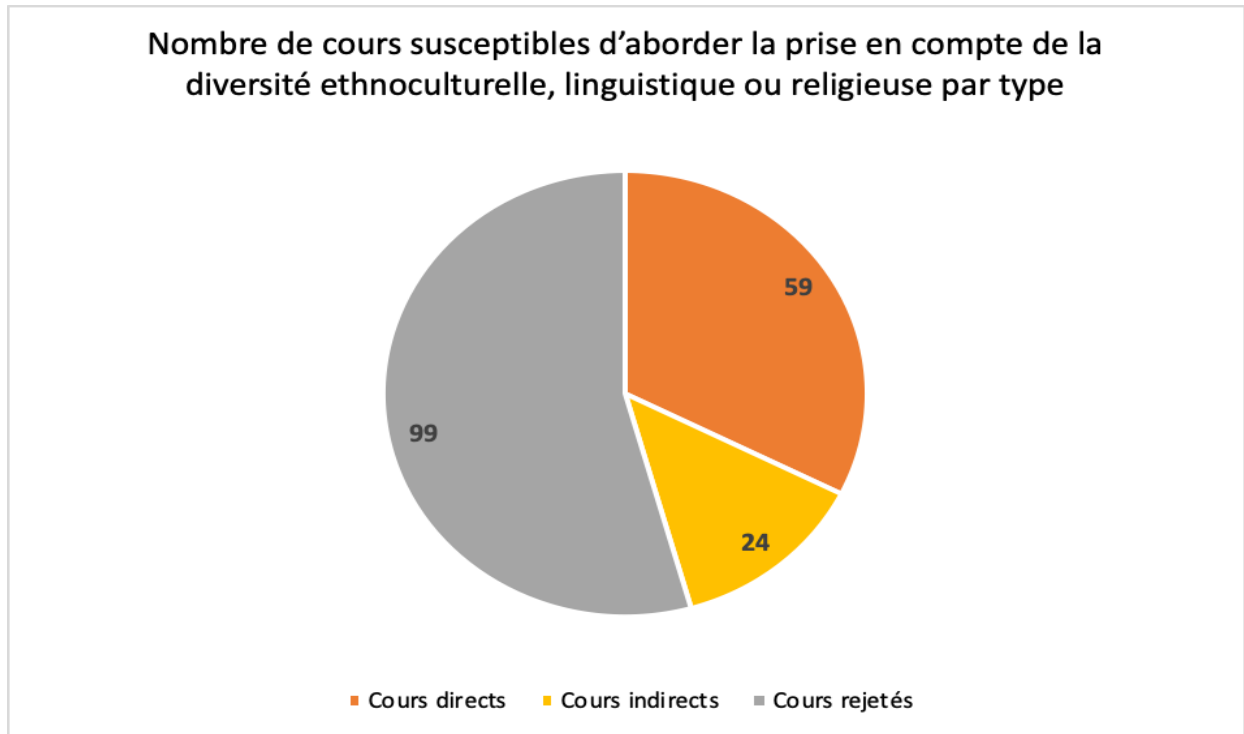
- 59 cours dits « directs » qui abordent explicitement la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique par la présence de mots-clés possédant un lien évident avec le projet (par exemple: « familles immigrantes », « dimension pluriethnique », « compétences interculturelles », « réalités autochtones », « diversité culturelle », « religion juive »);
- 24 cours dits « indirects » qui présentent des mots-clés ambigus, pouvant être ou non en lien avec le projet (par exemple : « valorisation de la diversité », « inclusion », « discrimination », « vivre-ensemble », « marginalisation »);
- 99 cours qui, finalement, n'avaient aucun mot-clé pertinent et ont été rejetés.

Tableau 3*Types de cours par département et par cycle*

Départements	Cycles	Total des cours directs	Total des cours indirects	Total des cours rejetés	Total
Orthophonie	2 ^e	4	1	15	20
	3 ^e	0	1	0	1
Langues modernes et traduction	1 ^{er}	5	0	35	40
	2 ^e	20	1	7	10
Loisirs, culture et tourisme	1 ^{er}	7	4	3	14
	2 ^e	2	0	0	2
Philosophie	1 ^{er}	4	0	1	5
	2 ^e	4	0	2	6
Lettres et communication	1 ^{er}	9	3	22	34
	2 ^e	5	0	3	8
Psychoéducation et travail social	1 ^{er}	5	3	2	10
	2 ^e	1	1	0	2
Sciences de l'éducation	1 ^{er}	5	9	5	19
	2 ^e	3	0	0	3
Sciences de l'activité physique	1 ^{er}	0	0	3	3
	2 ^e	0	0	0	0
Sciences infirmières	1 ^{er}	3	1	1	5
	2 ^e	0	0	0	0
Total		59	24	99	182

Figure 3

Nombre de cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par type



Ces cours se distribuent différemment par département. Les cours identifiés comme directs ou indirects concernent 8 des 9 départements participants de l'UQTR puisqu'aucun cours n'a été identifié au département d'éducation physique et sportive², alors que le Département de langues modernes et traduction en compte 35 (voir *Figure 4. Nombre de cours directs et indirects par département*). Ces cours se retrouvent à la fois au premier cycle et aux cycles supérieurs (voir *Figure 5. Nombre de cours directs indirects par cycle*).

² À cet effet, il faut souligner que le programme de baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé comporte des cours offerts par d'autres départements qui ont été identifiés dans le cadre de ce projet.

Borri-Anadon, Hirsch, Lefevre-Radelli et Cousineau (2023)

Figure 4

Nombre de cours directs et indirects par département

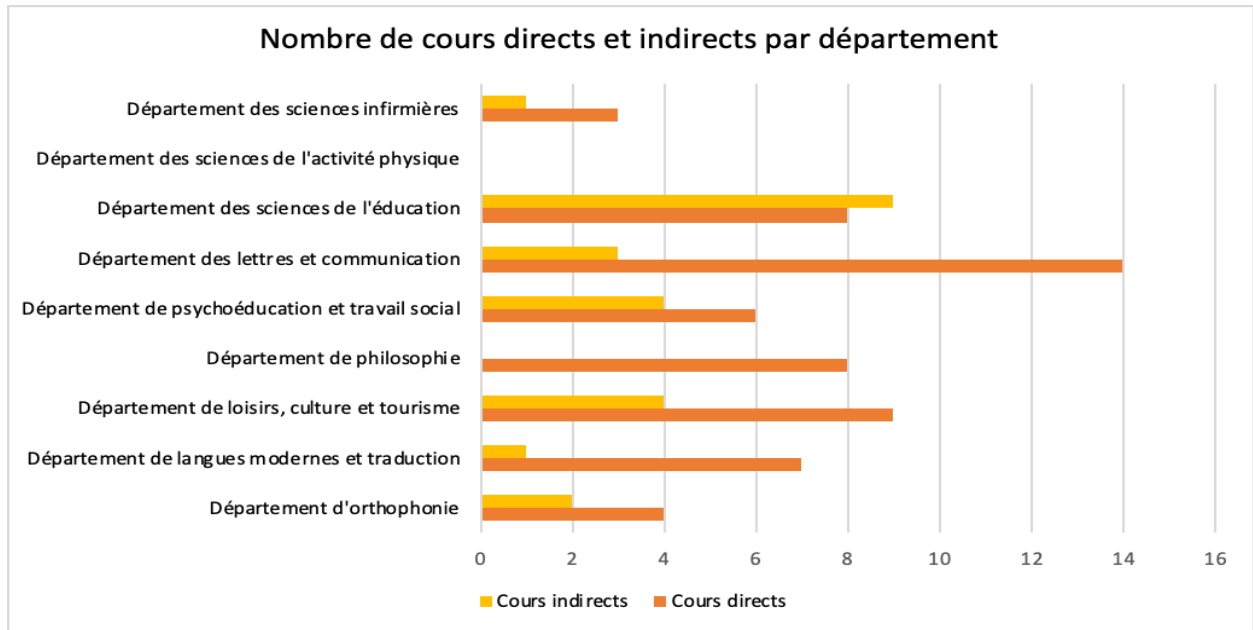
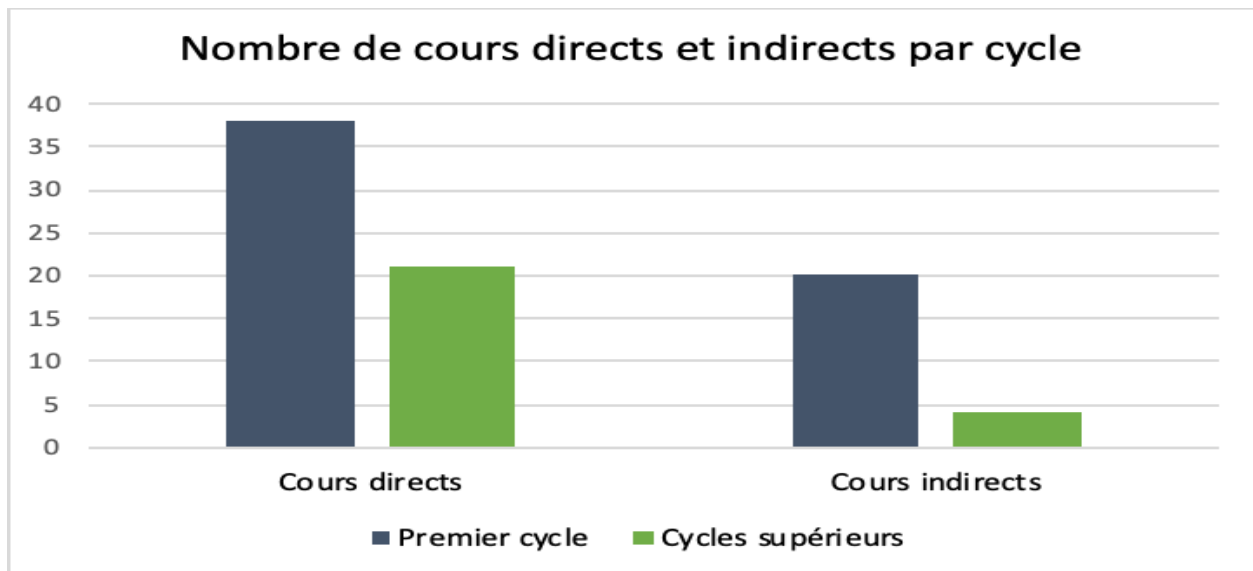


Figure 5

Nombre de cours directs et indirects par cycle



3.2 Élaboration d'un questionnaire visant à documenter les pratiques de formation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contextes éducatifs

Cette première étape d'identification des cours a permis de dégager 1- les thèmes les plus souvent abordés, 2- les diverses approches théoriques, et 3- certaines pratiques pédagogiques mises de l'avant. Nous avons poussé plus loin l'analyse à l'aide de 5 plans de cours³, issus de 4 départements (sciences infirmières, psychoéducation, lettre et communication, sciences de l'éducation). Ceux-ci ont été soumis à une grille d'analyse élaboré en cohérence avec le cadre de référence adopté (voir annexe 3) afin de déterminer plus finement les pratiques de formation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse ou linguistique. Ces éléments nous ont permis d'élaborer un questionnaire en ligne (voir annexe 4). Celui-ci avait comme objectif de documenter les pratiques mises en place dans les cours par les formateurs et formatrices et leurs intentions pédagogiques (en lien avec les entrées SUR, PAR et POUR la diversité) et identifier plus spécifiquement les contenus qu'ils abordent (ou non) dans leurs cours.

3.3 Passation du questionnaire et analyse des données

La consultation du répertoire de cours de l'UQTR a permis d'identifier 93 personnes formatrices de l'UQTR, soit l'ensemble des professeur.e.s et chargé.e.s de cours qui ont donné les cours identifiés comme « directs » ou « indirects » entre l'été 2020 et l'hiver 2023. De ce nombre, 86 personnes ont été contactées pour les inviter à participer à une consultation par le biais d'un questionnaire en ligne⁴.

Chaque personne a été contactée individuellement par courriel mentionnant la liste des cours identifiés comme directs et indirects qui la concernait. Lors de la passation du questionnaire, les personnes répondantes étaient invitées à répondre au questionnaire pour chacun de ces cours en ayant la possibilité d'indiquer lorsque les mêmes réponses s'appliquaient pour d'autres cours. De plus, elles avaient également la possibilité de se référer à d'autres cours qu'elles jugeaient pertinents, même si nous ne les avons pas identifiés d'avance. Enfin, elles étaient également invitées à partager le questionnaire à des collègues qui pourraient être concerné.e.s par la démarche.

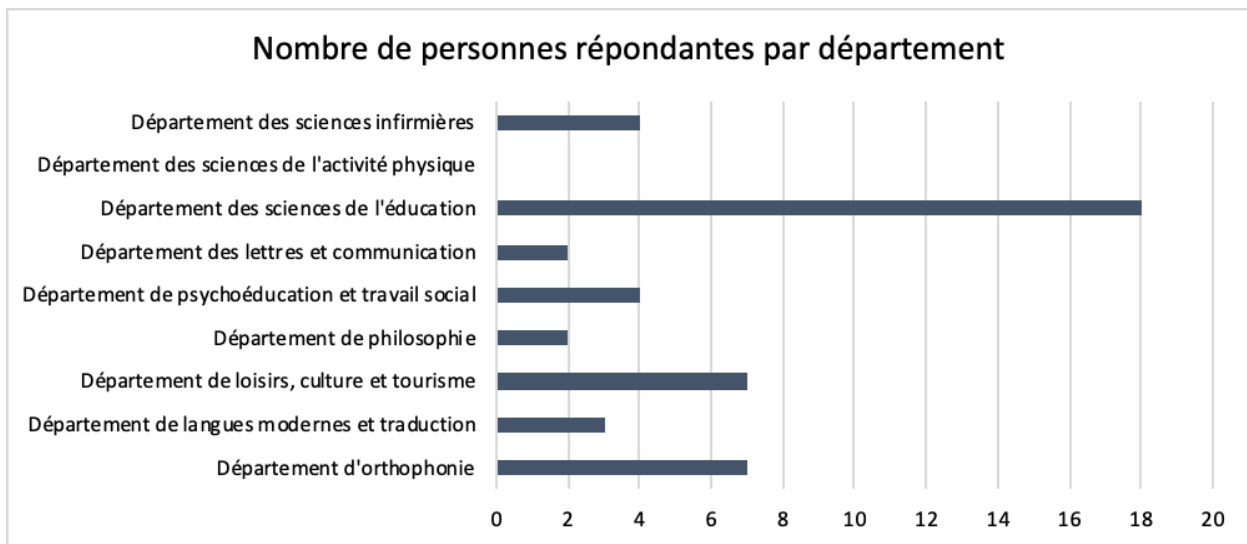
³ Il s'agit des cours PED1022, COM6035, PSE6009, SPU1022, SPU1012

⁴ Cet écart s'explique notamment par des adresses courriel désuètes ou erronées.

Ces efforts ont permis une participation de 47 personnes répondantes, ce qui correspond à 43% des personnes contactées, dont 10 ont répondu pour d'autres cours que ceux identifiés dans les étapes précédentes et 37 pour des cours directs ou indirects. Ces personnes proviennent des 8 départements participants pour lesquels des cours directs ou indirects ont été identifiés (voir *Figure 6. Nombre de personnes répondantes par département*).

Figure 6

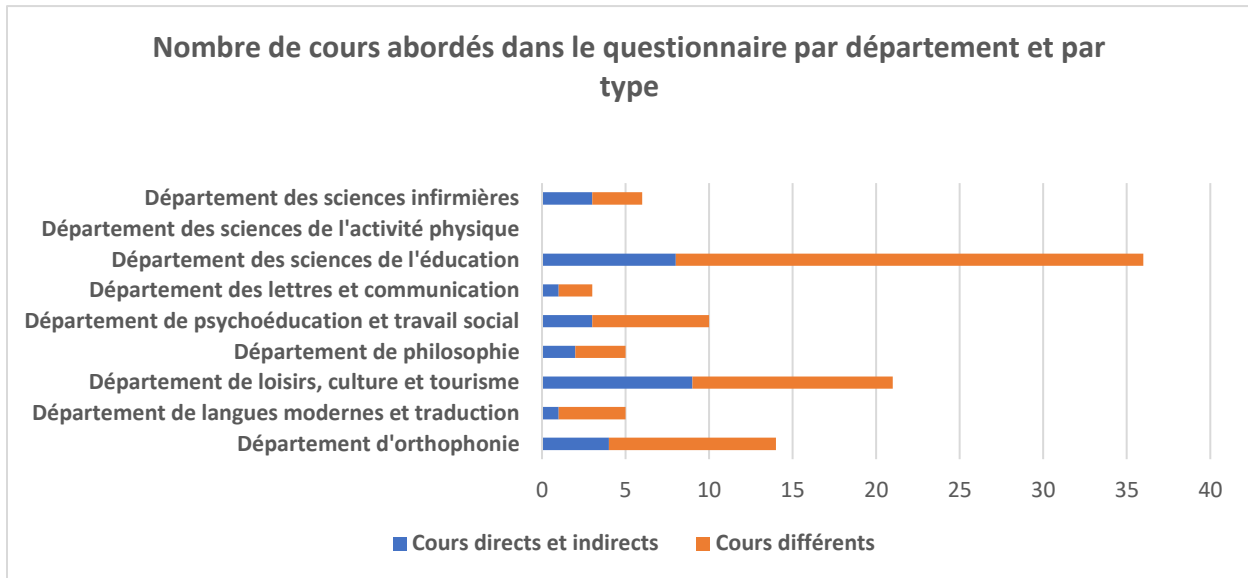
Nombre de personnes répondantes par département



Les cours abordés dans le questionnaire sont au nombre de 69. Il s'agit de cours différents, incluant 31 cours identifiés auparavant comme directs ou indirects et 38 cours ajoutés par les personnes répondantes. Cela témoigne déjà des limites associées à l'identification des cours par le biais des descriptifs et des plans de cours pour documenter les pratiques de formation. D'abord, une part considérable des cours identifiés comme directs ou indirects sont restés non documentés, soit près de 63%; ensuite, les personnes répondantes ont ciblé plusieurs cours que nous n'avions pas ciblé au départ. Il s'agit donc surtout d'une stratégie de recrutement permettant d'inviter un large nombre de personnes (voir *Figure 7. Nombre de cours abordés dans le questionnaire par département et par type*).

Figure 7

Nombre de cours abordés dans le questionnaire par département et par type⁵



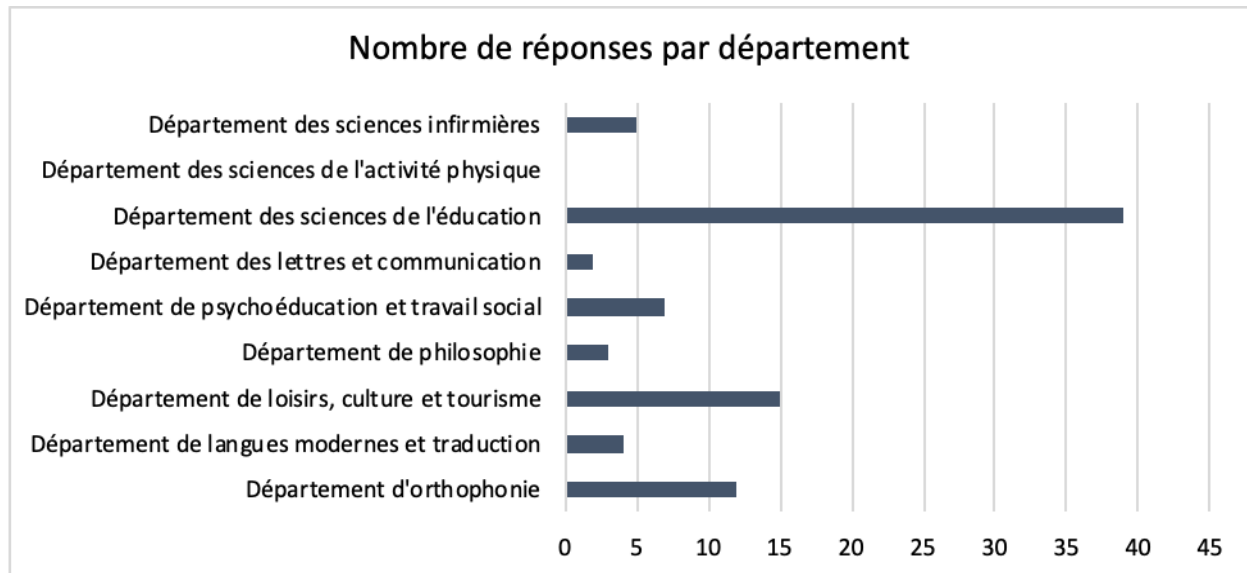
Enfin, étant donné que certains cours sont mentionnés plusieurs fois par des personnes répondantes différentes et qu'une même personne répondante peut dispenser plusieurs cours, nous avons obtenu au total 87 réponses qui représentent des cours dispensés par les répondants, chaque réponse correspondant aux pratiques d'un répondant pour 1 cours donné (voir *Figure 8. Nombre de réponses au questionnaire par département*).

⁵ Les cours directs et indirects ont été fusionnés.

Borri-Anadon, Hirsch, Lefevre-Radelli et Cousineau (2023)

Figure 8

Nombre de réponses au questionnaire par département



Les réponses au questionnaire ont d'abord été analysées de façon descriptive, une question à la fois. Les précisions qualitatives ajoutées par les répondants ont aussi été analysées afin d'illustrer les données quantitatives ou encore de les nuancer. À certains moments, il a été possible d'intégrer une précision qualitative à l'un ou plusieurs des choix proposés. Par la suite, des constats plus généraux ont été dégagés. La prochaine section fait état de ces derniers.

4. Pratiques de formation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contextes éducatifs: principaux constats

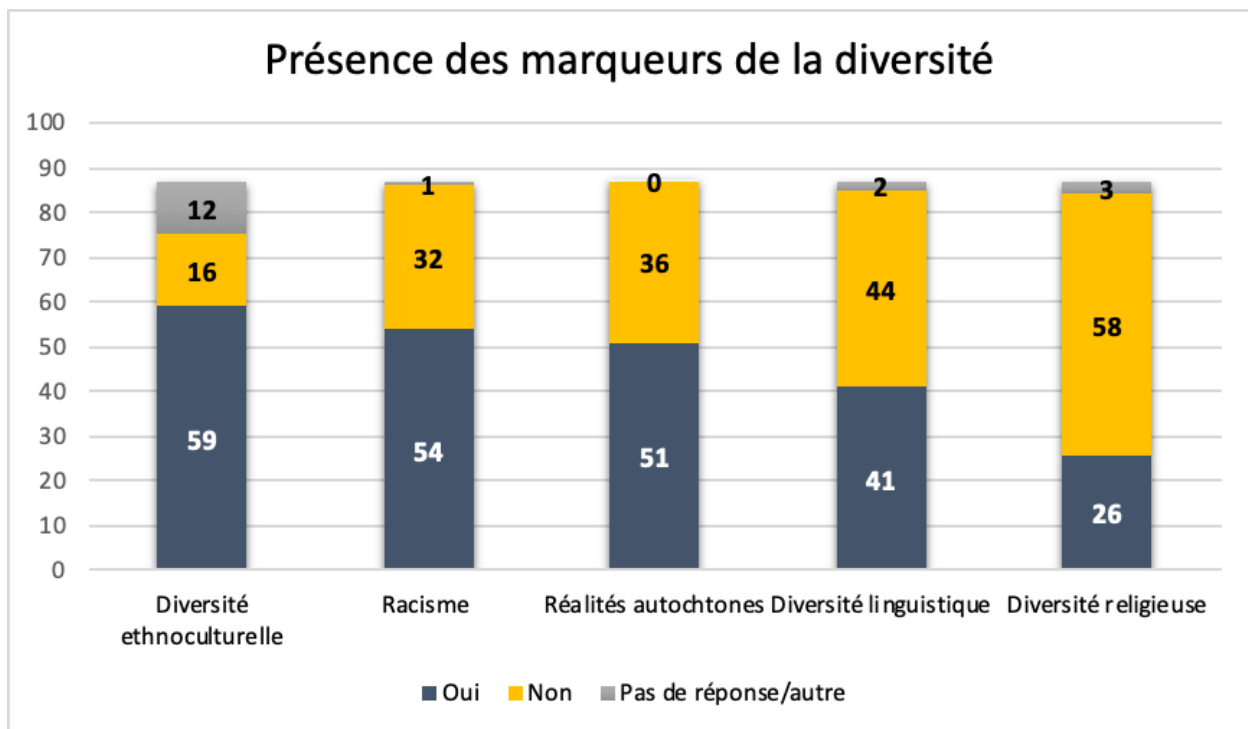
Trois principaux constats structurent cette section, en fonction, notamment, des marqueurs de la diversité mobilisés dans les cours, des finalités poursuivies et du statut de la diversité dans les pratiques de formation mises en œuvre.

4.1 Une prévalence du marqueur ethnoculturel en comparaison aux marqueurs plus spécifiques et une diversité centrée exclusivement sur l'Autre

Cinq questions du questionnaire visaient à relever les marqueurs de la diversité abordés de manière intentionnelle et planifiée au sein des cours⁶. La diversité ethnoculturelle est celle qui est la plus abordée, suivi de l'expérience du racisme, des réalités autochtones, de la diversité linguistique et enfin, de la diversité religieuse⁷ (voir *Figure 9. Présence des marqueurs de la diversité dans les cours dispensés par les personnes répondantes*).

Figure 9

Présence des marqueurs de la diversité dans les cours dispensés par les personnes répondantes



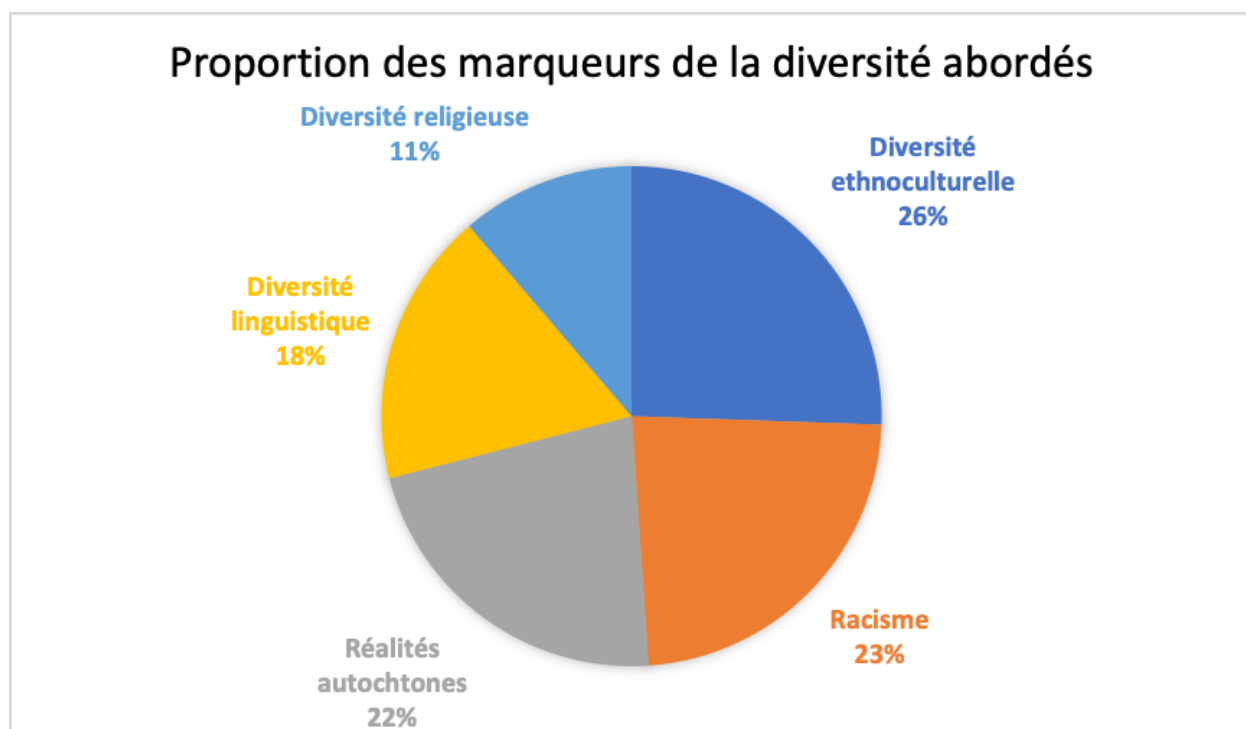
⁶ Ces données n'incluent pas les cours qui proposent ces sujets de façon facultative et non systématique. Par exemple, 3 répondants ont mentionné proposer ces thèmes lors des séminaires ou travaux au choix des étudiant.e.s. Ces réponses ne sont pas comptabilisées ici.

⁷ Bien que les différents marqueurs peuvent se superposer, nous avons choisi de les distinguer en permettant aux répondants de répondre oui à tous ceux qui s'appliquent. En outre, alors que les personnes racisées et autochtones puissent être considérées comme faisant partie de la « diversité ethnoculturelle », elles font l'objet de questions spécifiques compte tenu de leurs réalités et expériences différentes. Nous reconnaissons ainsi que les groupes racisés ne vivent pas nécessairement les mêmes enjeux que les personnes immigrantes et que les peuples autochtones sont les occupants originels du territoire et font face à des défis particuliers liés à la colonisation et au génocide.

Parmi l'ensemble des réponses, 7% abordent tous les marqueurs et 3,5% aucun d'entre eux, ce qui signifie que 96,5% des réponses abordent au moins un marqueur. En outre, si l'on considère l'ensemble des réponses positives à au moins une de ces questions, la part occupée par les différents marqueurs varie de façon importante (voir *Figure 10. Proportion des marqueurs de la diversité abordés dans les cours dispensés par les personnes répondantes*).

Figure 10

Proportion des marqueurs de la diversité abordés dans les cours dispensés par les personnes répondantes



Les personnes répondantes pouvaient, si elles le souhaitaient, préciser les populations ou groupes spécifiques abordés. Ces réponses libres permettent de fournir des exemples ou de distinguer entre les personnes qui abordent les réalités de manière plus générale, et celles qui abordent des groupes plus précis. Sur les 10 précisions apportées, 7 abordent la question de manière générale (par exemple « populations immigrantes »)⁸ et 3 se basent sur des exemples plus spécifiques, dont des

⁸ D'autres exemples nommés sont : « les communautés issues de l'immigration », « des exemples pris parmi des populations variables dans le monde »

Borri-Anadon, Hirsch, Lefevre-Radelli et Cousineau (2023)

régions du monde et des groupes ethnoculturels spécifiques⁹. Ainsi, la diversité ethnoculturelle semble être abordée de manière générale plutôt que spécifique. En revanche, des exemples spécifiques sont plus souvent cités lorsqu'il s'agit des « réalités autochtones ». Sur les 9 réponses qui ont apporté des précisions, 7 abordent des nations autochtones (les peuples nommés sont: les Atikamekw, les Cris, les Inuit et les Innus) ou des problématiques spécifiques (« accueil en milieu scolaire », « autochtones en milieu urbain ») et 4 abordent les réalités autochtones de manière plus générale, sans nommer une nation en particulier (par exemple « peuples autochtones en général »)¹⁰. C'est le cas également de la diversité linguistique¹¹ et de la diversité religieuse¹², où ce qui est mis de l'avant est une connaissance plus précise de certains groupes ou certaines réalités.

Ces données nous permettent de formuler notre premier constat relatif aux marqueurs de la diversité abordés. Il s'avère que le marqueur ethnoculturel est le plus abordé et que les marqueurs linguistique et religieux le sont quant à eux beaucoup moins. Cela pourrait indiquer un certain malaise ou une méconnaissance face à ces marqueurs ou encore la perception que ces questions sont considérées moins pertinentes que celles, notamment, liées à l'immigration de manière générale.

De plus, sauf en ce qui concerne le marqueur culturel qui semble être abordé de façon plus générale, les autres marqueurs sont abordés de façon plus spécifique. Cela pourrait s'expliquer en partie par le fait que le marqueur culturel peut être compris comme un marqueur plus large, incluant notamment la religion, comme l'avance un répondant:

“ Non, j'aborderais ce sujet de façon générale, comme élément culturel”.

Quoi qu'il en soit, même si l'approche générale offre un aperçu d'ensemble, elle peut également comporter un risque de généralisation abusive. L'approche plus spécifique, quant à elle, peut

⁹ Des exemples nommés sont : « Amérique latine »; « populations de descendance africaine ou antillaise, Asie du Sud, Afrique centrale »; « Marocains, Japonais, Haïtiens et Français; communautés chinoises, communautés irlandaises »; « Japon, Corée »; « communautés noires ».

¹⁰ D'autres exemples nommés sont : Premières Nations, Premiers Peuples et différences culturelles.

¹¹ Les précisions mentionnées dans 11 réponses sont les suivantes: bilinguisme, multilinguisme, allophones, anglophones, langues autochtones et plus spécifiquement langue atikamekw, personnes culturellement sourdes ou utilisant la LSQ, besoin de recours à des interprètes; ainsi que les modes de communications comme déterminant social de la santé, les aspects de la communication dans les activités de loisir, les cours d'immersion d'anglais et la situation sociolinguistique du Québec.

¹² Les précisions mentionnées dans 6 réponses sont les suivantes: diversité religieuse autochtone, religions musulmane, juive, catholique, athéisme, déisme, mystique, religions animistes des premiers peuples, place de la religion dans l'interprétation des troubles mentaux, histoire du christianisme.

démontrer une connaissance plus précise de certains groupes ou de certaines réalités, mais pose l'enjeu de la sur/invisibilisation de certaines populations.

Enfin, soulignons que toutes les précisions ajoutées abordent des groupes minoritaires au Québec, ce qui traduit une conception de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique centrée exclusivement sur l'Autre. Seule une réponse fait référence, par le biais du christianisme, à l'expérience du groupe majoritaire:

"Le cours n'aborde pas la diversité religieuse, elle aborde l'histoire du christianisme et ses différentes confessions en tant que phénomènes culturels, sociaux et politique".

Ainsi, tel que discuté dans le cadre de référence, nos données tendent à confirmer le fait que la formation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contextes éducatifs peine à reconnaître la participation du groupe majoritaire à ce rapport social.

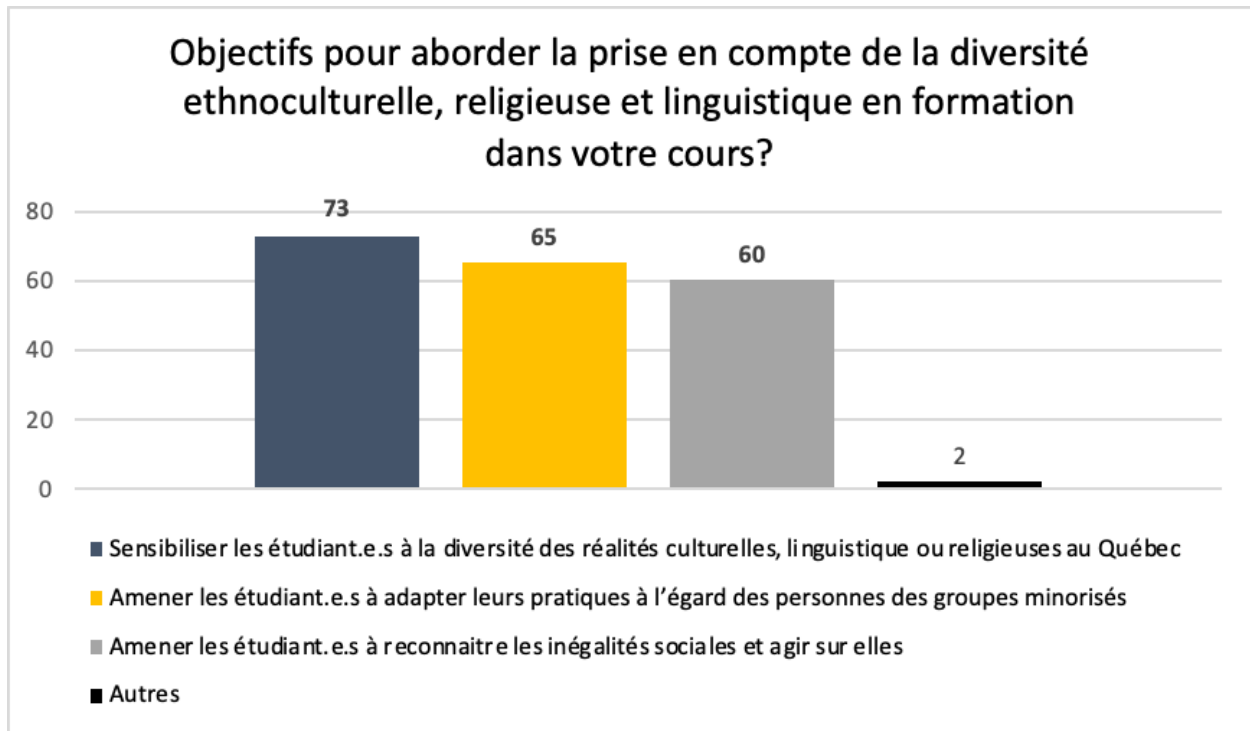
4.2 Des pratiques prépondérantes de formation sur la diversité, mais une pluralité de pratiques déclarées

Les réponses au questionnaire permettent de dégager le statut accordé à la diversité parmi les pratiques de formation à travers les objectifs généraux poursuivis, les approches pédagogiques utilisées ainsi que les notions abordées de manière intentionnelle et planifiée.

Lorsqu'interrogées sur les objectifs généraux poursuivis, les réponses se situent de manière à peu près équivalente dans trois grands objectifs, bien que l'objectif de sensibiliser les étudiant.e.s. à la diversité des réalités ethnoculturelles, linguistiques ou religieuses au Québec soit le plus présent (36,5%) et que celui d'amener les étudiant.e.s à reconnaître les inégalités sociales et agir sur elles, soit le moins présent (30%) (voir *Figure 11. Objectifs poursuivis au sein des cours dispensés par les personnes répondantes*).

Figure 11

Objectifs poursuivis au sein des cours dispensés par les personnes répondantes

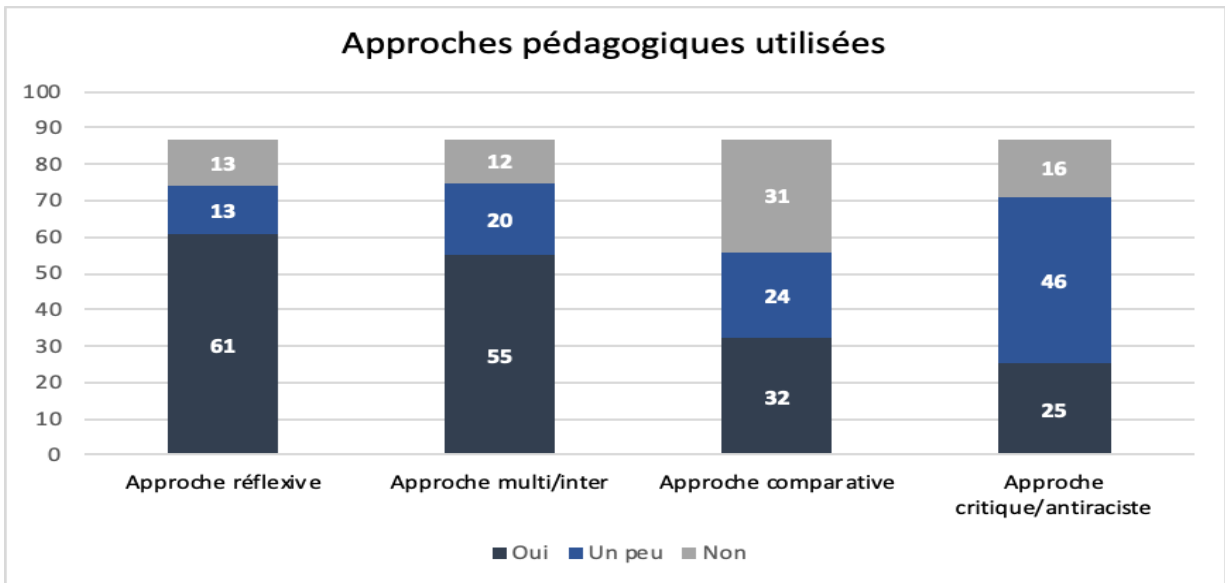


De plus, bien que la grande majorité des réponses (77%) indiquent plusieurs objectifs poursuivis, la première réponse (« sensibiliser les étudiant.e.s ») est celle qui a été la plus choisie, seule (14%) ou de façon combinée (82%).

Ainsi, la place importante qu'occupe l'approche de sensibilisation à la diversité ethnoculturelle se manifeste aussi lorsque les personnes répondantes sont invitées à identifier l'approche qu'elles mettent de l'avant. En effet, une forte prévalence pour l'approche multi/interculturelle ou l'approche comparative qui ont été identifiées respectivement dans 63 % et 37% des réponses (voir *Figure 12. Approches pédagogiques utilisées dans les cours dispensés par les personnes répondantes*).

Figure 12

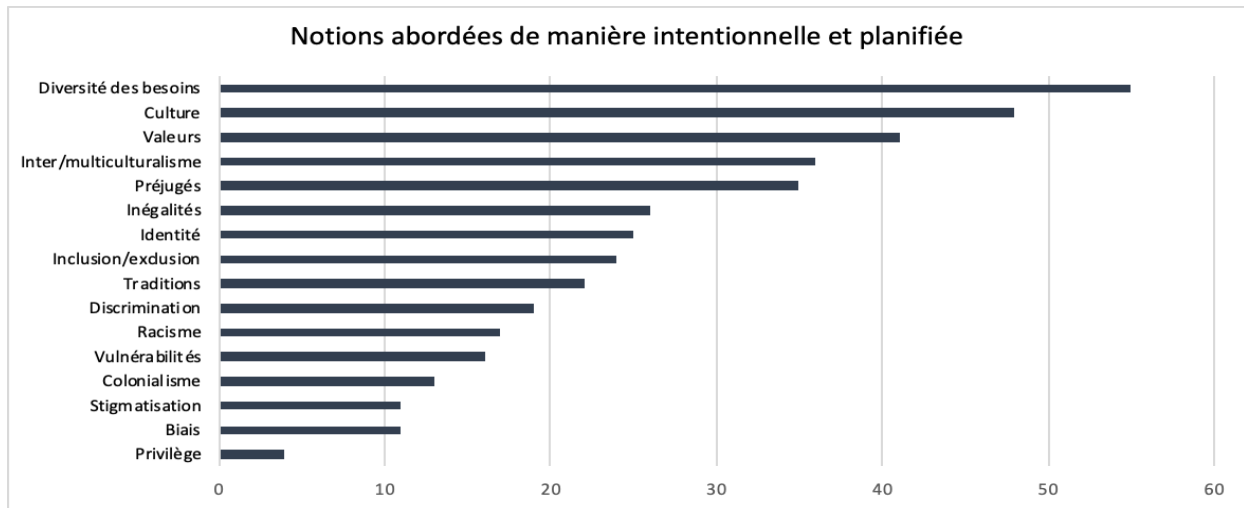
Approches pédagogiques utilisées dans les cours dispensés par les personnes répondantes



Les notions abordées de manière intentionnelle et planifiée parmi les cours dispensés par les personnes répondantes vont dans le sens des considérations précédentes en mettant de l'avant des notions qui cherchent à reconnaître les spécificités de certains groupes. Ainsi, parmi les notions les plus fréquemment identifiées, se trouvent « cultures », « valeurs » et « multi/interculturalisme » aux deuxième, troisième et quatrième rangs (voir *Figure 13. Notions abordées dans les cours dispensés par les personnes répondantes*).

Figure 13

Notions abordées dans les cours dispensés par les personnes répondantes

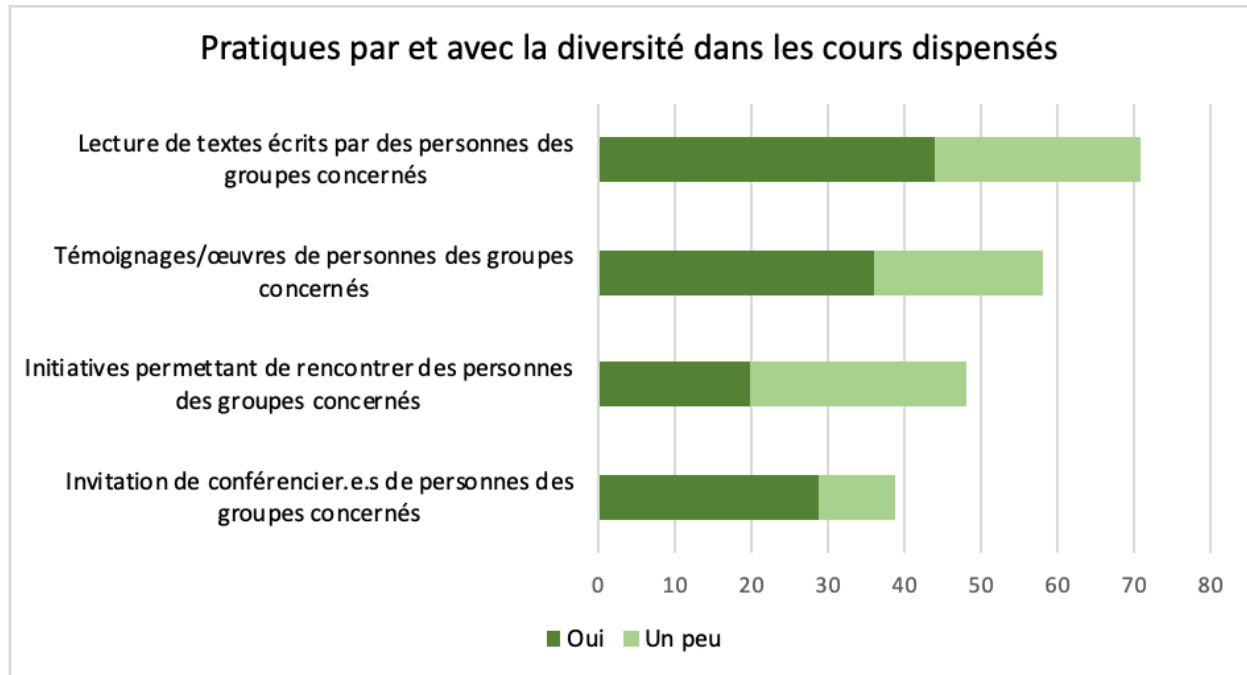


Ces différents éléments nous permettent de formuler le second constat sur la prépondérance des pratiques de formation sur la diversité, à travers une centration sur la sensibilisation aux différences; sur une approche pédagogique multiculturelle/interculturelle ainsi que sur des notions plus factuelles, mettant en lumière les différences entre les groupes.

En plus de ces pratiques de formation sur la diversité, une pluralité des pratiques déclarées dans les cours dispensés par les personnes répondantes correspondent à une formation par ou avec la diversité en mettant en valeur la contribution des personnes des groupes minorisés à la formation. Ainsi, des réponses obtenues, 82% disent recourir (réponses *oui et un peu*) à la lecture de textes écrits par des personnes des groupes concernés, 67% à des témoignages ou œuvres réalisés par ces dernières, 55% à des initiatives permettant de les rencontrer et 45% à des conférences réalisées auprès de ces dernières (voir *Figure 14. Pratiques par ou avec mises en œuvre dans les cours dispensés par les personnes répondantes*). Seulement 7 formateurs ou formatrices (soit 14,5%) ont dit ne réaliser aucune de ces pratiques.

Figure 14

Pratiques par ou avec la diversité mises en œuvre dans les cours dispensés par les personnes répondantes



La part moins importante des pratiques ayant recours à des rencontres ou à des conférences pourrait s'expliquer par le fait que cela demande plus de ressources en terme financier, logistique ou de planification.

Ces pratiques ont l'avantage à la fois de donner la voix à des personnes qui n'ont habituellement pas ou peu d'espace de parole dans le monde académique, et de mettre en contact les étudiant.e.s avec des points de vue ou des expériences qui peuvent soit être différents des leurs ou dans lesquelles ils et elles peuvent se reconnaître. Des personnes répondantes explicitent clairement l'intention de ces pratiques:

« Comme travail de session, je demande aux étudiant.e.s. d'aller à la rencontre d'une personne issue d'un groupe culturellement différent du leur et de réaliser un récit de vie auprès de cette personne et de ses expériences propres. Ça leur permet de mettre en application des notions de communication interculturelle. »

[elle se base sur des vidéos de médias traditionnels ou de réseaux sociaux] « afin que les termes abordés soient introduits par les gens touchés directement par le terme : un

journaliste autochtone qui explique le terme bispiritualité, un humoriste noir qui parle du privilège blanc, etc. ».

Concernant les pratiques de formation pour la diversité, on y constate ici aussi une grande variation entre les pratiques mises en œuvre (voir *Figure 15. Pratiques pour la diversité mises en œuvre dans les cours dispensés par les personnes répondantes*). Les pratiques les plus mises en place dans les cours dispensés par les personnes répondantes sont celles qui favorisent les pratiques réflexives individuelles et collectives (82%) et la création d'espace de partages d'expériences personnelles (76%). Cela est cohérent avec le fait qu'une part importante des réponses disent avoir recours à l'approche réflexive (voir figure 12). Les commentaires de personnes répondantes permettent de dégager certains des objectifs pédagogiques associés à ces pratiques:

« c'est parfois déstabilisant d'être confronté à notre habitus, mais combien efficace dans un processus d'apprentissage à long terme »;

« afin de mettre à profit la diversité culturelle et religieuse des étudiantes et étudiants ».

Toutefois, les pratiques liées à la réflexivité de la personne formatrice elle-même sont moins présentes (48%). Voici deux des commentaires qualitatifs qui accompagnaient cette pratique, qui mettent de l'avant l'appartenance de la personne formatrice au groupe majoritaire ou non:

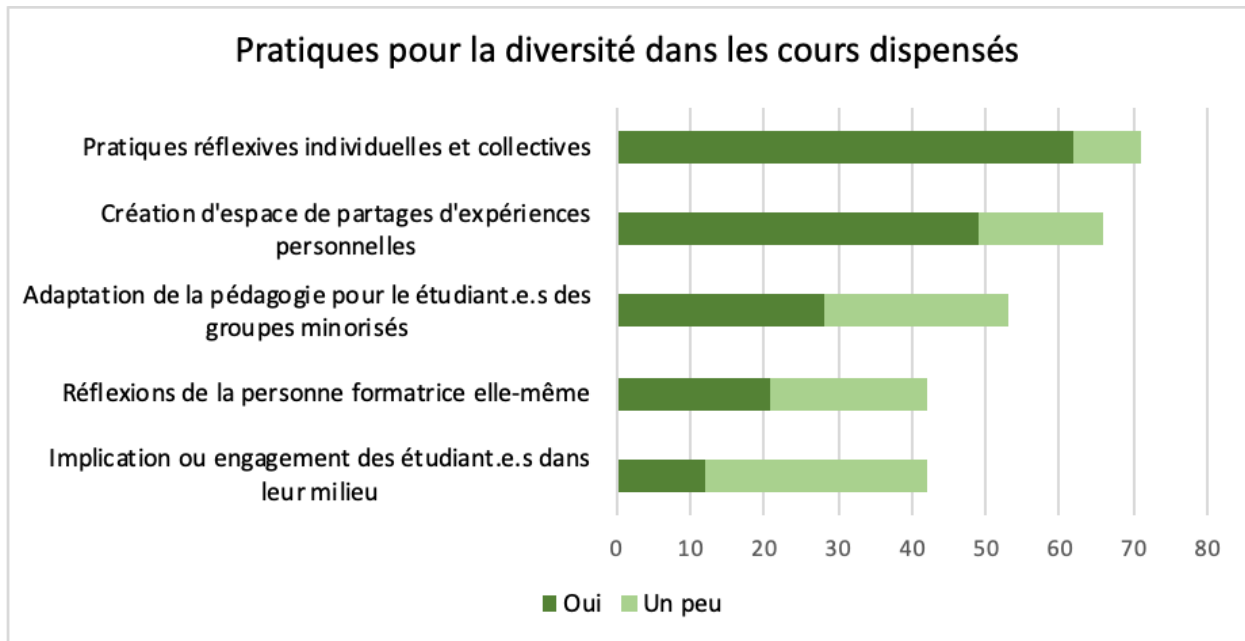
« Partage d'expériences où j'ai senti que mes privilèges m'ont amenée une expérience du système de la santé avantageuse par rapport à d'autres personnes provenant de groupes minoritaires ».

« En tant que [nomme son origine], je partage souvent des expériences où j'ai vécu de l'insécurité linguistique ou de la discrimination liée aux stéréotypes. Ceci donne lieu à des échanges sur le vécu des étudiants qui ont pour la plupart vécu quelque chose de similaire (p.ex. lié à leur accent en français lorsqu'ils sont à l'extérieur du Québec) »

Enfin, parmi ces pratiques de formation pour la diversité, les pratiques les moins sélectionnées sont celles visant l'adaptation de la pédagogie pour les personnes étudiantes de groupes minorisés (61%) ou l'implication ou l'engagement des personnes étudiantes dans leur milieu (48%).

Figure 15

Pratiques pour la diversité mises en œuvre dans les cours dispensés par les personnes répondantes



Ainsi, les formateurs et formatrices semblent favoriser la réflexion chez les personnes étudiantes plutôt que leur action effective dans une perspective de transformation. De plus, les formateurs et formatrices semblent peut-être plus mal à l'aise à parler de leur propre identité, surtout si elles font partie du groupe majoritaire ou à utiliser leurs pratiques d'enseignement comme exemple ou objet de réflexion avec la population étudiante.

4.3 Une centration sur la finalité d'équité et une place mitigée accordée à la finalité de transformation sociale

En ce qui concerne les finalités poursuivies, les constats précédents tendent à montrer que la finalité d'équité occupe une place de choix parmi les cours dispensés par les personnes répondantes. En effet, la finalité d'équité implique une centration sur les groupes minorisés. Cette centration se traduit notamment par l'adoption d'une approche multi/interculturelle dans une optique de sensibilisation aux différences. Elle se manifeste également à travers les objectifs poursuivis, où l'objectif amenant les personnes étudiantes à adapter leurs pratiques à l'égard des personnes des groupes minorisés occupe le deuxième rang (voir figure 11) et à travers les notions abordées, où la « diversité des besoins » est la plus sélectionnée parmi celles proposées (voir figure 13).

À l'inverse, la finalité de transformation sociale occupe une place plus mitigée dans les données recueillies. D'une part, l'objectif d'amener les étudiant.e.s à reconnaître les inégalités sociales et agir sur elles est le moins fréquent, mais est tout de même le choix de 30% des réponses (voir figure 11). D'autre part, alors que l'approche critique/antiraciste est celle qui obtient le moins de « oui » (29%), c'est également celle qui obtient le plus de « un peu » (53%) (voir figure 12). Enfin, malgré un intérêt à parler « sur » le racisme et les inégalités est perceptible dans les marqueurs mobilisés où l'expérience liée au racisme est mentionnée dans 23% des réponses¹³ (voir figure 10), les notions « préjugés » et « inégalités » n'arrivent qu'en 5^e et 6^e position et les notions les moins citées de toute la liste sont « discrimination », « racisme », « colonialisme », « stigmatisation », « biais », et « privilèges » (voir figure 13).

Ces constats amènent à penser que parmi les cours dispensés par les personnes répondantes, la finalité de transformation sociale se limite souvent à « parler sur » les inégalités que de parler de la situation du groupe majoritaire et du système historique et politique qui crée ces inégalités ou encore de mobiliser les personnes étudiantes à agir (voir la figure 15 qui montre que les pratiques de soutien à l'implication et à l'engagement des étudiant.e.s dans leur milieu sont peu mises en œuvre). Cela pourrait indiquer un certain malaise ou difficulté à mettre en œuvre l'approche critique anti-raciste ou décoloniale en contexte de formation universitaire initiale et continue¹⁴.

Le fait que cette approche soit le plus souvent citée comme étant « un peu » utilisée pourrait aussi indiquer que les personnes répondantes ont un intérêt vis-à-vis cette approche, mais sans oser l'approfondir, ou bien qu'ils n'ont pas le sentiment de bien la maîtriser. Le commentaire d'une personne formatrice semble aller dans ce sens :

« j'avais des préoccupations quant aux enjeux (...) tels que les relations entre les groupes dans la salle de classe, les sensibilités des étudiants et l'historique du débat sur le racisme »

¹³ D'après les précisions volontaires apportées, certaines personnes répondantes abordent le racisme contemporain vécu au Québec (par ex, dans les milieux de la santé et des services sociaux, dans les institutions scolaires ou dans le domaine des loisirs du plein air) alors que d'autres le font dans une perspective davantage historique (racisme aux États-Unis au XX^e siècle, perception d'une supériorité raciale dans le cadre de la colonisation de l'Afrique).

¹⁴ Une personne répondante se situe toutefois clairement dans cette perspective, alors qu'elle dit « présente[r] les racines inégalitaires de l'éducation au Québec, situées de façon à historiciser les oppressions en tant que fondement, pour ensuite adopter une approche réflexive, majoritairement individuelle mais pas seulement ». Une autre réalise des activités en classe « sur les manifestations du racisme systémique (...) et les étudiant.e.s sont appelées à lier certains articles médiatiques aux dimensions économiques, idéologiques et politiques de la conjoncture. »

au Québec. Ces thèmes sont sensibles et je ne me sentais pas toujours à l'aise pour aborder ouvertement des sujets tendus ou des questions délicates avec les étudiants ».

5. Conclusion

Ce rapport vise à faire un état des lieux des pratiques mises en œuvre par les formateurs et formatrices de l'UQTR quant à la formation sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contextes éducatifs. Pour ce faire, le contexte, le cadre de référence et la démarche empruntée sont d'abord présentés. Cela permet de situer le corpus des données sur lesquels repose ce rapport, soit les 87 réponses obtenues de la part de formateurs et formatrices de 8 départements de l'UQTR. Ces réponses correspondent aux 71 cours différents offerts par 48 formateurs et formatrices. Les données obtenues ont permis de décrire la formation offerte dans les cours dispensés par les personnes répondantes à travers les marqueurs de la diversité abordés, les objectifs poursuivis, les approches pédagogiques utilisées, les notions abordées et les pratiques mises en œuvre. Divers constats ont émergé de cette démarche:

- Une prévalence du marqueur ethnoculturel en comparaison aux marqueurs plus spécifiques et une diversité centrée exclusivement sur l'Autre;
- Des pratiques prépondérantes de formation sur la diversité, mais une pluralité de pratiques mises en œuvre
- Une centration sur la finalité d'équité et une place mitigée accordée à la finalité de transformation sociale

Mentionnons cependant ici quelques limites de la démarche qui permettent de nuancer ces constats et de reconnaître la complexité de l'objectif poursuivi.

Tout d'abord, l'outil lui-même, choisi pour des questions de faisabilité, ne permet pas d'appréhender de manière compréhensive les pratiques mises en œuvre par les formateurs et formatrices de l'UQTR quant à la formation sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contextes éducatifs. Ainsi, il est difficile de s'assurer d'une compréhension univoque des termes utilisées et des questions posées. D'ailleurs plusieurs personnes répondantes ont laissé de commentaires en ce sens, comme celui qui suit:

Je ne suis pas certaine de bien comprendre ce qui est entendu par "pratiques réflexives individuelles et collectives". (...) J'aurai eu besoin d'exemples pour m'aider à identifier

ce que je fais. Les notions/concepts ne sont pas toujours faciles à transférer à ce qui se passe dans mes cours.

Il serait donc opportun d'enrichir cet état des lieux avec une documentation plus contextualisée des pratiques déployées par les formateurs et formatrices de l'UQTR, comme le prévoit la phase 2 du présent projet

Ensuite, malgré la démarche en plusieurs étapes pour identifier les formateurs et formatrices les plus à même de répondre au questionnaire, il reste que la liberté académique, la variabilité des pratiques entre les cours d'un même sigle et la redondance entre certains cours de sigles différents a rendu l'exercice difficile. D'une part, les personnes répondantes ont cité des cours que nous n'avions pas identifiés comme directs ou indirects, et d'autre part, des cours que nous avons bien identifiés comme tels n'ont pas été mentionnés dans les réponses au questionnaire des formateurs et formatrices qui les ont dispensés. Nous reconnaissons ainsi que des cours et des personnes formatrices pertinentes ont pu demeurer méconnus.

Une piste à considérer serait alors de diffuser ce rapport et de réaliser un état des lieux similaire de façon fréquente.

De plus, l'analyse quantitative réalisée reste purement descriptive et vise à dégager les principaux constats quant à la prise en compte de la diversité dans la formation des étudiant.e.s à l'UQTR. Considérant les limites citées précédemment, il est difficile de juger de la représentativité de l'échantillon et des réponses obtenues. Bien entendu, il s'agit de sujets sensibles dans lesquels la désirabilité sociale, l'inconfort et les débats sociaux plus larges ont une incidence certaine.

Malgré ces limites, les constats émergeant des démarches de cette phase 1 constituent un point de départ important pour la suite du projet en permettant de dégager des leviers d'action. Ils sont également en cohérence avec d'autres démarches similaires réalisées par le passé (Larochelle-Audet et al., 2013; Borri-Anadon et al., 2018).

Bibliographie

- Akkari, A., et Santiago, M. C. (2017). L'internationalisation des universités dans un contexte de crise. *Revista Espaço Pedagógico*, 24(1), 98-109.
- Barbier, J.-M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses universitaires de France.
- Beillerot, J. (2000). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Analyser les pratiques professionnelles* (p. 21-28). Harmattan.
- Borri-Anadon, C., Hirsch, S. et Audet, G. (2023). La prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : bref retour historique et enjeux actuels pour la recherche et la formation. *Revue enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108076ar>
- Borri-Anadon, C., Potvin, M., Longpré, T. et Pereira Braga, L. (2018). *La formation du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif de l'offre de cours de deuxième cycle en éducation*. Montréal, Observatoire sur la formation à la diversité et à l'équité. <http://ofde.ca/la-formation-du-personnel-scolaire-sur-la-diversite-ethnoculturelle-religieuse-et-linguistique-dans-les-universites-quebecoises-portrait-quantitatif-de-loffre-de-cours-de-deuxieme-cycle-en/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016), *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014- 2016*, Sainte-Foy, Le Conseil.
- Côté, I. (2019). Les défis et les réussites de l'intégration des perspectives autochtones en éducation : synthèse des connaissances dans les recherches menées au Canada. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD)/ Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance (R-LIDA)* Vol. 3(1), 23-45. En ligne: http://bild-lida.ca/journal/wp-content/uploads/2019/06/JBILD_Cote_3_1_2019.pdf
- Fonds de recherche du Québec (2020). *L'université québécoise du futur : tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*. Repéré à <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/rapport-reflexion-consultation/Rapport-universite-quebecoise-futur.pdf>
- Fonds de recherche du Québec (2021). *Stratégie en matière d'équité, de diversité et d'inclusion 2021-2026*. En ligne: https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/07/frq_strategieedi_fr-2.pdf
- Gouvernement du Canada (2019). *Dimensions : équité, diversité et inclusion Canada*. Repéré à https://www.nserc-crsng.gc.ca/InterAgency-Interorganismes/EDI-EDI/Dimensions-Charter_Dimensions-Charte_fra.asp

- Hirsch, S. et Borri-Anadon, C. (2018). *Cinquième Sommet des formatrices et formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique*, Compte-rendu, Montréal, Observatoire sur la formation à la diversité et à l'équité. En ligne: http://ofde.ca/wp-content/uploads/2019/06/Rapport_Synthèse_5e-Sommet_2018.pdf
- Hirsch, S. et Borri-Anadon, C. (2023). Making Diversity in Rural Areas Visible: A Changing Perspective for Rural Schools in Quebec. Dans C. Banack et D. Pohler (Dir.). *Building Inclusive Communities in Rural Canada* (pp. 64-90). Edmonton: University of Alberta Press.
- Hirsch, S., Borri-Anadon, C., Gélinas, K. et Guizani, W. (2021). « S'intéresser aux spécificités régionales pour mieux prendre en compte la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique ». Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (Dir.). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: théorie et pratique (2^e édition)* (pp. 37-47). Anjou, Québec: Fides Éducation.
- Juteau, D. (2018). Au cœur des dynamiques sociales: l'ethnicité. Dans D. Meintel, A. Germain, D. Juteau, et J. Renaud (dir.), *L'immigration et l'ethnicité dans le Québec contemporain* (p. 13-39). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Montréal: CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. Rapport de recherche remis à la Direction des services aux communautés culturelles Montréal: MELS. http://ofde.ca/wp-content/uploads/2019/10/portrait_formation2013_vFinale.pdf
- McAndrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Potvin, M. (2018), *Guide pour les intervenants scolaires : Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires*, Document non publié, Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité, Montréal (Canada).
- Potvin, M. (2017). L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 97–121. <https://doi.org/10.7202/1042939ar>
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell, M.-É., Kingué Élonguélé, G. et Chastenay, M-H. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2494740>

Tatum, B. D. (2003). *"Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?»: and other conversations about race*. New York: Basic Books.

Vatz Laaroussi, M. et Bezzi, G. (2010). La régionalisation de l'immigration au Québec : des défis politiques aux questions éthiques. *Nos diverses cités/Our diverse cities*, 7, 31-38.

Annexe 1

Cycles	Sigles des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par départements
Département d'orthophonie	
2 ^e	ORT6025
	ORT6026
	ORT6027
	ORT6030
	ORT6031
	ORT6041
	ORT6044
	ORT6045
	ORT6049
	ORT6055
	ORT6057
	ORT6058
	ORT6059
	ORT6061
	ORT6062
	ORT6063
	ORT6064
	ORT6066
	ORT6067
	ORT6068
3 ^e	PHD6274
Total des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse dans ce département 21	
Département de langues modernes et traduction	
1 ^e	ALL1010
	ALL1011
	ANG1031
	ANG1041
	ANG1043

	ANG1066
	ANG1073
	ANG1079
	ANG1082
	DLA1019
	DLA1020
	DLA1038
	DLA1039
	DLA1042
	DLA1115
	DME1011
	ESP1012
	ESP1013
	ESP1017
	ESP1018
	ESP1020
	ESP1021
	ESP1022
	ESP1023
	ESP1025
	ESP1026
	ESP1027
	JPN1001
	PDG1037
	PDG1072
	PDG1073
	PLR1056
	TRA1050
	TRA1081
	TRA1088
	TRA1089
	TRA1090
	TRA1097
	TRA1101
	TRA1103
2 ^e	ANG6002
	ANG6003

	DID6019
	DID6020
	DME6004
	TRA6010
	TRA6017
	TRA6022
	TRA6023
	TRA6025
Total des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse dans ce département 50	
Département de loisirs, culture et tourisme	
1 ^e	AEG1005
	AEG1015
	AEG1016
	AEG1023
	AEG1024
	AEG1026
	AEG1027
	AEG1029
	AEG1031
	AEG1036
	AEG1038
	AEG1040
	POL1001
	PPK1043
2 ^e	SLO6052
	SLO6082
Total des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse dans ce département 16	
Département de philosophie	
1 ^e	EAR1037
	PHI1004
	PHI1152
	PHI1156

	PSO1022
2 ^e	ART6012
	PHI6035
	PHI6041
	PHI6045
	PHI6053
	PHI6054
Total des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse dans ce département 11	
Département de psychoéducation et travail social	
1 ^e	PSE1027
	PSE1028
	PSE1050
	PSE1065
	PSS1088
	SCH1214
	TSO1140
	TSO1303
	TSO1306
	SOC2311
2 ^e	PHD6277
	PSE6009
Total des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse dans ce département 12	
Département des lettres et communication	
1 ^e	AEG1019
	ALS1001
	ARD1008
	ARD1017
	ARD1021
	COM1181
	CUN1001
	DCA1010
	DCA1014

	DLA1018
	ECR1014
	GLR1001
	GLR1003
	HAR1009
	LFR1062
	LFR1075
	LFR1077
	LFR1082
	LFR1088
	LNG1069
	LNG1071
	LNG1078
	LNG1083
	MCO1007
	PCO1009
	PCO1013
	PCO1018
	PLR1036
	PLR1049
	PLR1050
	PLR1051
	PLR1052
	PLS1006
	PPU1025
2 ^e	COM6035
	COM6037
	COM6040
	LET7920
	LIJ6003
	LIJ6006
	PHD6268
	QCF6022
Total des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse dans ce département 42	

Département des sciences de l'éducation	
1 ^e	DID1122
	DID1138
	DID1142
	EEI1015
	EEI1016
	EEI1055
	EEI1067
	EEI1068
	EEI1070
	EEI1071
	ESR1004
	ESR1013
	PDG1026
	PDG1040
	PDG1041
	PDG1074
	PED1022
	PED1028
	PED1031
2 ^e	EDU6029
	EEI6001
	PED6006
Total des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse dans ce département 22	
Département des sciences de l'activité physique	
1 ^e	POD1096
	PPK1015
	PPK1043
Total des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse dans ce département 3	
Département des sciences infirmières	
1 ^e	PSS1001
	SOI1050

	SOI1051
	SPU1012
	SPU1022
Total des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse dans ce département 5	
TOTAL des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse dans ces départements 182	

Annexe 2

Cycles	Sigles des cours directs	Sigles des cours indirects	Sigles des cours rejetés	Total
2 ^e	ORT6026 ORT6030 ORT6041 ORT6068	ORT6025	ORT6027 ORT6031 ORT6044 ORT6045 ORT6049 ORT6055 ORT6057 ORT6058 ORT6059 ORT6061 ORT6062 ORT6063 ORT6064 ORT6066 ORT6067	20
3 ^e		PHD6274		1
1 ^{er}	ANG1031 ANG1066 ANG1079 PDG1072 PLR1056		ALL1010 ALL1011 ANG1041 ANG1043 ANG1073 ANG1082 DLA1019 DLA1020 DLA1038 DLA1039	40

			DLA1042 DLA1115 DME1011 ESP1012 ESP1013 ESP1017 ESP1018 ESP1020 ESP1021 ESP1022 ESP1023 ESP1025 ESP1026 ESP1027 JPN1001 PDG1037 PDG1073 TRA1050 TRA1081 TRA1088 TRA1089 TRA1090 TRA1097 TRA1101 TRA1103	
2°	DID6019 DID6020	ANG6003	ANG6002 DME6004 TRA6010 TRA6017 TRA6022 TRA6023	10

			TRA6025	
1 ^{er}	AEG1005 AEG1026 AEG1031 AEG1036 AEG1038 POL1001 PPK1043	AEG1015 AEG1023 AEG1027 AEG1029	AEG1016 AEG1024 AEG1040	14
2 ^e	SLO6052 SLO6082			2
1 ^{er}	PHI1004 PHI1152 PHI1156 PSO1022		EAR1037	5
2 ^e	ART6012 PHI6045 PHI6053 PHI6054		PHI6035 PHI6041	6
1 ^{er}	PSE1028 PSE1065 SCH1214 SOC2311TSO1303	PSE1050 TSO1140 TSO1306	PSE1027 PSE1088	10
2 ^e	PSE6009	PHD6277		2
1 ^{er}	COM1181DCA1010 DLA1018 GLR1003 LNG1069 LNG1083 PCO1018 PLR1049 PLR1051	LFR1062 LFR1075 LNG1071	AEG1019 ALS1001 ARD1008 ARD1017 ARD1021 CUN1001 DCA1014 ECR1014	34

			GLR1001 HAR1009 LFR1077 LFR1082 LFR1088 LNG1078 MCO1007 PCO1009 PCO1013 PLR1036 PLR1050 PLR1052 PLS1006 PPU1025	
2 ^e	COM6035 COM6040 LET7920 LIJ6003 LIJ6006		COM6037 PHD6268 QCF6022	8
1 ^{er}	ESR1004 ESR1013 PED1022 PED1031 PDG1074	DID1122 DID1138 DID1142 EEI1016 EEI1055 EEI1067 EEI1068 PDG1040 PDG1041	EEI1015 EEI1070 EEI1071 PDG1026 PED1028	19
2 ^e	EDU6029 EEI6001 PED6006			3

1 ^{er}			POD1096 PPK1015 PPK1043	3
2 ^e				
1 ^{er}	SOI1051 SPU1012 SPU1022	SOI1050	PSS1001	5
Sous-totaux				
1 ^{er}	38	20	72	130
2 ^e	21	3	27	51
3 ^e		1		1
Totaux	59	24	99	182

Annexe 3

Grille d'analyse des plans de cours

Remplie par :

Sigle:

Session :

Groupe :

1- Objectifs ou intentions (principales et spécifiques) <i>(tel qu'apparaissant dans le PDC)</i>	
2- Part de la diversité dans le cours (%) <i>(Fraction XX/15)</i>	
3- Marqueurs	<input type="checkbox"/> Ethnicité/culture <input type="checkbox"/> Autochtonie <input type="checkbox"/> Statut migratoire/immigration <input type="checkbox"/> Langue <input type="checkbox"/> Religion <input type="checkbox"/> Appartenance raciale/couleur <input type="checkbox"/> Autres ou pas certain: _____
4-Approches	<input type="checkbox"/> Approche systémique critique : (Dé)colonisation/racisme/préjugés/discrimination... <input type="checkbox"/> Approche réflexive (ses identités, ses propres valeurs, ses propres biais...) <input type="checkbox"/> Compétence (inter)culturelle
5- FORMATION <u>SUR LA</u> DIVERSITÉ	

Concepts /approches théoriques;	
Informations descriptives (statistiques, par ex)	
Ressources abordant différentes thématiques (historique, documentaire, etc...)	
5- FORMATION <u>PAR</u> LA DIVERSITÉ	
Invités (quel profil?)	
Activités de contact/jumelage	
Ressources donnant accès à témoignages/voix minorisées	
Auteurs (textes)	
6- FORMATION <u>POUR</u> LA DIVERSITÉ	
Réflexivité individuelle ou collective	
Engagement	
Pratiques d'équité comme stratégie d'enseignement	
Pratiques de transformation sociale comme stratégie d'enseignement	
7- Modes d'évaluation des apprentissages <i>(tel qu'apparaissant dans le PDC)</i>	

Annexe 4

Questionnaire

La prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation des étudiant.e.s à l'UQTR : état de la situation et leviers d'action

Nous vous invitons à remplir ce questionnaire dans le cadre du projet *La prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation des étudiant.e.s à l'UQTR : état de la situation et leviers d'action*. Ce projet, soutenu dans le cadre de l'appel à projets Plan stratégique 2020-2025 et ayant reçu l'appui de 9 départements de l'UQTR dont le vôtre, est sous la responsabilité des professeures Corina Borri-Anadon et Sivane Hirsch. Les données **sont recueillies uniquement dans le but d'établir un portrait général des pratiques en cours à l'UQTR afin de soutenir la formation offerte et nullement pour d'autres fins**. Elles seront anonymisées. Si vous avez des problèmes techniques ou des questions, vous pouvez contacter maika.lemieux-gervais@uqtr.ca ou lea.lefevre-radelli@uqtr.ca.

Merci à l'avance de votre participation!

** Indique une question obligatoire*

1. Adresse e-mail *

2. Merci d'identifier le(s) cours que vous avez offert(s) entre l'été 2020 et l'hiver 2023 où vous abordez le sujet de la diversité ethnoculturelle, religieuse et/ou linguistique. **Faites ci-dessous la liste des sigles et titres du ou des cours concerné(s).**

La formation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse ou linguistique

3. Nous vous invitons à **sélectionner un de vos cours pour répondre à ce questionnaire.** *

Merci d'indiquer ici le sigle et titre du cours choisi.

Prenez note qu'à la fin de ce questionnaire, vous pourrez répondre à nouveau pour un autre cours, si vous le jugez pertinent.

4. **#1 De manière générale, quels sont vos objectifs lorsque vous abordez la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation dans votre cours?** (*cochez tout ce qui s'applique) *

Plusieurs réponses possibles.

- Sensibiliser les étudiant.e.s à la diversité des réalités culturelles, linguistique ou religieuses au Québec
- Amener les étudiant.e.s à adapter leurs pratiques à l'égard des personnes des groupes minorisés
- Amener les étudiant.e.s à reconnaître les inégalités sociales et agir sur elles
- Autre : _____

5. **#2 Votre cours aborde-t-il la diversité ethnoculturelle de manière intentionnelle et planifiée?** Si vous abordez des populations spécifiques, précisez lesquelles dans "Autre".

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
- Non
- Autre : _____

6. **#3 Votre cours aborde-t-il les réalités autochtones de manière intentionnelle et planifiée?** Si vous abordez des nations ou des groupes autochtones spécifiques (par ex., les Inuit, les autochtones en milieu urbain), précisez lesquels dans "Autre".

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non
 Autre : _____

7. **#4 Votre cours aborde-t-il la diversité religieuse de manière intentionnelle et planifiée?** Si vous abordez des religions en particulier (par ex., les Juifs), précisez lesquelles dans "Autre".

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non
 Autre : _____

8. **#5 Votre cours aborde-t-il la diversité linguistique manière intentionnelle et planifiée?** Si vous abordez des langues ou des situations linguistiques particulières (par ex., les anglophones, le bilinguisme), précisez lesquelles dans "Autre".

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non
 Autre : _____

9. **#6 Votre cours aborde-t-il la diversité des expériences liées au racisme de manière intentionnelle et planifiée?** Si vous abordez des groupes particuliers, précisez lesquels dans "Autre".

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
- Non
- Autre : _____

Pratiques d'enseignement

10. #7 Voici une liste des notions généralement abordées dans la formation offerte à l'UQTR, * selon notre analyse des descriptifs et plans de cours ciblés. **Dans cette liste, quelles sont les principales notions que vous abordez de manière intentionnelle et planifiée?** (*cochez jusqu'à 5 notions. Vous pouvez en ajouter dans Autre).

Plusieurs réponses possibles.

- Identité
- Traditions
- Cultures
- Valeurs
- Vulnérabilités (ex: violence décrochage difficultés d'apprentissage/de comportements/d'adaptation)
- Diversité des besoins
- Interculturalisme et multiculturalisme
- Préjugés, Stéréotypes
- Inclusion/exclusion
- Inégalités
- Discrimination
- Stigmatisation
- Microagression
- Racisme
- Colonialisme
- Biais inconscient
- Privilège
- Autre : _____

11. #8 Dans quelle(s) approche(s) vous reconnaissez-vous le plus? *

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Un peu	Non
Approche multi/interculturelle, qui cherche à reconnaître les spécificités culturelles, linguistiques ou religieuses et agir de manière compétente en tant que professionnel.le	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Approche critique/antiraciste, qui cherche à questionner les processus d'inégalité plus large (par ex. racisme, discrimination, colonialisme)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Approche comparative qui cherche à situer, à comparer les contextes ou à voir les convergences et les divergences	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Approche réflexive qui vise une réflexion individuelle, professionnelle et collective et implique de réfléchir à ses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

propres identités

12. #9 Parmi les pratiques suivantes, lesquelles mettez-vous en place ? *

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Un peu	Non
Invitation de conférencier.e.s issu.e.s des groupes concernés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lectures de textes écrits par les personnes des groupes concernés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Témoignages/ œuvres de personnes des groupes concernés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Initiatives permettant de rencontrer des personnes des groupes concernés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. #10 Parmi les pratiques suivantes, lesquelles mettez-vous en place ? *

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Un peu	Non
Adaptation/différenciation de la pédagogie aux étudiant.e.s de groupes concernés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Création d'espaces de partages d'expériences personnelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicitation de votre identité culturelle, religieuse ou linguistique en tant que formateur.trice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mise en place de pratiques réflexives individuelles ou collectives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mise en place de pratiques d'implication, d'engagement dans le milieu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. #11 Si vous le souhaitez, donnez un exemple plus détaillé d'une de ces pratiques mise en place dans votre cours.

15. **#12 Si vous le souhaitez, nommez d'autres pratiques mises en place dans votre cours**

16. **Est-ce que vos réponses seraient les mêmes pour les autres cours que vous avez identifié? ***

Une seule réponse possible.

oui *Passer à la question 58*

non *Passer à la question 17*

La formation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse ou linguistique

17. **Nous vous invitons à sélectionner un de vos cours pour répondre à ce questionnaire. *
Merci d'indiquer ici le sigle et titre du cours choisi.**

Prenez note qu'à la fin de ce questionnaire, vous pourrez répondre à nouveau pour un autre cours, si vous le jugez pertinent.

18. **#1 De manière générale, quels sont vos objectifs lorsque vous abordez la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation ?** *
(*cochez tout ce qui s'applique)

Plusieurs réponses possibles.

- Sensibiliser les étudiant.e.s à la diversité des réalités culturelles, linguistique ou religieuses au Québec
- Amener les étudiant.e.s à adapter leurs pratiques à l'égard des personnes des groupes minorisés
- Amener les étudiant.e.s à reconnaître les inégalités sociales et agir sur elles
- Autre : _____

19. **#2 Votre cours aborde-t-il la diversité ethnoculturelle de manière intentionnelle et planifiée?** Si vous abordez des populations spécifiques, précisez lesquelles dans "Autre".

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
- Non
- Autre : _____

20. **#3 Votre cours aborde-t-il les peuples autochtones de manière intentionnelle et planifiée?** Si vous abordez des nations ou des groupes autochtones spécifiques (par ex., les Inuit, les autochtones en milieu urbain), précisez lesquels dans "Autre".

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
- Non
- Autre : _____

21. **#4 Votre cours aborde-t-il la diversité religieuse de manière intentionnelle et planifiée?** Si vous abordez des religions en particulier (par ex., les Juifs), précisez lesquelles dans "Autre".

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non
 Autre : _____

22. **#5 Votre cours aborde-t-il la diversité linguistique manière intentionnelle et planifiée?** Si vous abordez des langues ou des situations linguistiques particulières (par ex., les anglophones, le bilinguisme), précisez lesquelles dans "Autre".

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non
 Autre : _____

23. **#6 Votre cours aborde-t-il la diversité des expériences liées au racisme de manière intentionnelle et planifiée?** Si vous abordez des groupes particuliers, précisez lesquels dans "Autre".

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
 Non
 Autre : _____

Pratiques d'enseignement

24. #7 Voici une liste des notions généralement abordées dans la formation offerte à l'UQTR, * selon notre analyse des descriptifs et plans de cours ciblés. **Dans cette liste, quelles sont les principales notions que vous abordez de manière intentionnelle et planifiée?** (*cochez jusqu'à 5 notions, vous pouvez en ajouter dans Autre).

Plusieurs réponses possibles.

- Identité
- Traditions
- Cultures
- Valeurs
- Vulnérabilités (ex: violence décrochage difficultés d'apprentissage/de comportements/d'adaptation)
- Diversité des besoins
- Interculturalisme et multiculturalisme
- Préjugés, Stéréotypes
- Inclusion/exclusion
- Inégalités
- Discrimination
- Stigmatisation
- Microagression
- Racisme
- Colonialisme
- Biais inconscient
- Privilège
- Autre : _____

25. #8 Dans quelle(s) approche(s) vous reconnaissez-vous le plus? *

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Un peu	Non
Approche multi/interculturelle, qui cherche à reconnaître les spécificités culturelles, linguistiques ou religieuses et agir de manière compétente en tant que professionnel.le	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Approche critique/antiraciste, qui cherche à questionner les processus d'inégalité plus large (par ex. racisme, discrimination, colonialisme)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Approche comparative qui cherche à situer, à comparer les contextes ou à voir les convergences et les divergences	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Approche réflexive qui vise une réflexion individuelle, professionnelle et collective et implique de réfléchir à ses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

propres identités

26. #9 Parmi les pratiques suivantes, lesquelles mettez-vous en place ? *

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Un peu	Non
Invitation de conférencier.e.s issu.e.s des groupes concernés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lectures de textes écrits par les personnes des groupes concernés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Témoignages/ œuvres de personnes des groupes concernés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Initiatives permettant de rencontrer des personnes des groupes concernés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. #10 Parmi les pratiques suivantes, lesquelles mettez-vous en place ? *

Une seule réponse possible par ligne.

	Oui	Un peu	Non
Adaptation/différenciation de la pédagogie aux étudiant.e.s de groupes concernés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Création d'espaces de partages d'expériences personnelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicitation de votre identité culturelle, religieuse ou linguistique en tant que formateur.trice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mise en place de pratiques réflexives individuelles ou collectives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mise en place de pratiques d'implication, d'engagement dans le milieu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. #11 Si vous le souhaitez, donnez un exemple plus détaillé d'une de ces pratiques mise en place dans votre cours.

29. #12 Si vous le souhaitez, nommez d'autres pratiques mises en place dans votre cours

30. Est-ce que vos réponses seraient les mêmes pour les autres cours que vous avez identifié? *

Une seule réponse possible.

oui *Passer à la question 58*

non *Passer à la question 31*