

# La prise en compte de la diversité dans la formation des personnes étudiantes à l'UQTR : état de la situation et leviers d'action

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

Corina Borri-Anadon  
Sivane Hirsch  
Frédérique Halliday  
Wejdene Guizani  
Léa Lefevre-Radelli  
Marianne Paul  
Farrah Bérubé  
Naima Bouabdillah  
Estibaliz Jimenez



Ce projet, initié à l'automne 2022 a bénéficié de la collaboration de plusieurs personnes : Émilie Cousineau, Kevin Croisetière-Otis, Polyana Cusson, Sandra Ercolano, Daline Flecher Jean-Baptiste, Gustavo Gonçalves, Renaud Goyer, Reyhaneh Khodaei, Maika Lemieux-Gervais, Karim Moussa, Ida Diane Odjoussou, Annie-Claude Piché. Nous les remercions vivement pour leur contribution.

**Comment citer ce rapport de recherche :**

Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Halliday, F., Guizani, W., Lefevre-Radelli, L. Paul, M., Bérubé, F., Bouabdillah, N., Jimenez, E. et Cousineau, E. (2025). *La prise en compte de la diversité dans la formation des personnes étudiantes 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

<b>1. Le contexte et les objectifs</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Le cadre de référence</b> .....	<b>9</b>
<b>3. La phase 1 : un état des lieux des pratiques de formation déclarées à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contextes éducatifs</b> .....	<b>12</b>
3.1. La démarche empruntée	12
3.1.1. L'identification des cours visant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse en contextes éducatifs à l'UQTR	12
3.1.2. L'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
3.1.3. La passation du questionnaire et l'analyse des données	20
3.2. Les résultats de la phase 1	23
3.2.1. Une prévalence du marqueur ethnoculturel en comparaison avec les marqueurs plus spécifiques et une diversité centrée exclusivement sur l'Autre	23
3.2.2. Des pratiques prépondérantes de formation sur la diversité, mais une pluralité de pratiques déclarées	25
3.2.3. Une centration sur la finalité d'équité et une place mitigée accordée à la finalité de transformation sociale	31
<b>4. Phase 2 : les pratiques mises en œuvre afin de favoriser la formation à la prise en compte de la diversité par les personnes formatrices de l'UQTR</b> .....	<b>33</b>
4.1. Le recrutement des personnes formatrices	33
4.2. La collecte de données	34
4.3. L'analyse des données et la préparation des fiches-synthèses	36
4.4. Les résultats de la phase 2	37
4.4.1. Les pratiques suscitant des rencontres interculturelles	38
4.4.2. Les pratiques visant le développement d'un regard réflexif sur soi et sur la pratique en contexte de diversité	40
4.4.3. Les pratiques visant la création d'espaces de partage d'expériences personnelles au sein du groupe classe	42
4.4.4. Les pratiques mettant de l'avant une pédagogie différenciée à l'égard des personnes étudiantes de groupes minorisés	44
<b>5. Discussion</b> .....	<b>45</b>
<b>6. Conclusion</b> .....	<b>48</b>

<b>Bibliographie.....</b>	<b>51</b>
<b>Annexe 1.....</b>	<b>53</b>
<b>Annexe 2.....</b>	<b>54</b>
<b>Annexe 3.....</b>	<b>59</b>
<b>Annexe 4.....</b>	<b>62</b>
<b>Annexe 5.....</b>	<b>64</b>
<b>Annexe 6.....</b>	<b>68</b>
<b>Annexe 7.....</b>	<b>70</b>

# Table des Figures

<b>Figure 1</b>	
Nombre de cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse selon le cycle .....	15
<b>Figure 2</b>	
Nombre de cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par département.....	15
<b>Figure 3</b>	
Nombre de cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par type.....	17
<b>Figure 4</b>	
Nombre de cours directs et indirects par département .....	18
<b>Figure 5</b>	
Nombre de cours directs et indirects par cycle.....	19
<b>Figure 6</b>	
Nombre de personnes répondantes par département .....	20
<b>Figure 7</b>	
Nombre de cours abordés dans le questionnaire par département et par type .....	21
<b>Figure 8</b>	
Nombre de réponses au questionnaire par département .....	22
<b>Figure 9</b>	
Présence des marqueurs de la diversité dans les cours dispensés par les personnes répondantes .....	23
<b>Figure 10</b>	
Proportion des marqueurs de la diversité abordés dans les cours dispensés par les personnes répondantes .....	24
<b>Figure 11</b>	
Objectifs poursuivis au sein des cours dispensés par les personnes répondantes.....	26
<b>Figure 12</b>	
Approches pédagogiques utilisées dans les cours dispensés par les personnes répondantes .....	27
<b>Figure 13</b>	
Notions abordées dans les cours dispensés par les personnes répondantes .....	28
<b>Figure 14</b>	
Pratiques par ou avec la diversité mises en œuvre dans les cours dispensés par les personnes répondantes .....	29
<b>Figure 15</b>	
Pratiques pour la diversité mises en œuvre dans les cours dispensés par les personnes répondantes .....	30

# Table des tableaux

<b>Tableau 1</b>	
Liste préliminaire de mots-clés .....	13
<b>Tableau 2</b>	
Cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité culturelle, linguistique ou religieuse par département et par cycle .....	14
<b>Tableau 3</b>	
Types de cours par département et par cycle .....	16
<b>Tableau 4</b>	
Outils de collecte de données (Phase 2) .....	35
<b>Tableau 5</b>	
Fiches-synthèses par catégorie.....	37
<b>Tableau 6</b>	
Catégorie A : fiches-synthèses des pratiques suscitant des rencontres interculturelles.....	38
<b>Tableau 7</b>	
Catégorie B : fiches-synthèses des pratiques visant le développement d'un regard réflexif sur soi et sur la pratique en contexte de diversité.....	40
<b>Tableau 8</b>	
Catégorie C : fiches-synthèses des pratiques visant la création d'espaces de partage d'expériences personnelles au sein du groupe classe .....	42
<b>Tableau 9</b>	
Catégorie D : fiches-synthèses des pratiques mettant de l'avant une pédagogie différenciée à l'égard des personnes étudiantes de groupes minorisés .....	44

# 1. Le contexte et les objectifs

Alors que l'université québécoise est confrontée à de nombreux défis qui risquent 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).

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 des populations issues de l'immigration ou racisées. À cet effet, l'adhésion des communautés universitaires aux principes d'équité, de diversité et d'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 des populations immigrantes et racisées s'est concentrée jusqu'à présent sur le contexte montréalais, et la recherche qui aborde les questions autochtones reste partielle et somme toute récente (Mc Andrew et al., 2015; Côté, 2019). Pourtant, les débats entourant la prise en compte de la diversité occupent 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 humaines et sociales) œuvrant en contextes éducatifs (de la petite enfance à l'université, en passant par les milieux scolaires et les milieux associatifs et communautaires) prennent en compte la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique font face à divers défis : 1) l'arrimage, parfois difficile et souvent inexistant, entre les cours d'un même programme; 2) l'absence de consensus sur les contenus et sur les 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, complexe et réfléchie de ces défis, 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 humaines 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 déclarées par les personnes formatrices de l'UQTR quant à la formation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contextes éducatifs (phase 1).

#### **Objectif 2**

Documenter différentes pratiques mises en œuvre afin de favoriser la formation à la prise en compte de la diversité par les personnes formatrices de l'UQTR (phase 2).

Initialement, le projet proposé se voulait partenarial, c'est-à-dire reposant sur la création d'un comité paritaire de suivi regroupant des membres de la communauté universitaire et des représentants d'organisations externes. Le tableau détaillé des activités réalisées avec les partenaires se trouve par ailleurs à l'annexe 1. Celles-ci témoignent des efforts mis en place pour établir un partenariat. Or, elles ne se sont pas traduites concrètement par le développement et par l'expérimentation d'initiatives porteuses en matière de formation. En effet, des difficultés sont survenues quant à la mise en œuvre du comité de suivi paritaire, dont la surcharge de travail et l'écart entre les besoins spécifiques des organismes partenaires et les objectifs du projet. La phase 2 s'est par conséquent limitée aux pratiques mises en œuvre par les personnes formatrices de l'UQTR.

Le présent rapport fait donc état des résultats ayant émergé des deux phases du projet.

## 2. Le cadre de référence

Afin de répondre aux objectifs du projet, 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 les marqueurs 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 » (p. 30). Ainsi, la diversité est conçue comme une construction sociale créée par la mobilisation de ces marqueurs, à travers des identités ou des 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 ils sont considérés importants dans la définition des personnes : 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 un 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 défi en recherche et en formation compte tenu de son caractère polysémique et mouvant ainsi que des risques d'essentialisation encourus, notamment lorsque l'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 personnes 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 à deux finalités en particulier, 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'une personne appartenant à un groupe historiquement discriminé ou considéré comme cumulant plusieurs facteurs de vulnérabilité est susceptible de subir en conséquence des pratiques ou des 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 participation sociale accrue de tous et toutes, dans une perspective de coresponsabilité (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 : 1) des pratiques de formation SUR la diversité; 2) des pratiques de formation *PAR* ou *AVEC* la diversité et 3) 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 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 personnes 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 plutôt vers une approche critique et antiraciste, entre autres 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 (p. ex., les difficultés associées à la rémunération des personnes externes au milieu universitaire ou la 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 antiracistes et inclusives 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 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 que 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 les 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. Soulignons d'entrée de jeu que le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR a confirmé que le présent projet ne nécessite pas de certification éthique, mais que les lignes directrices en matière de conduite responsable en recherche ont tout de même été suivies.

# 3. La phase 1 : un état des lieux des pratiques de formation déclarées à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contextes éducatifs

Cette section présente la démarche empruntée afin de répondre à l'objectif 1 du projet, soit de faire un état des lieux des pratiques déclarées par les personnes formatrices de l'UQTR quant à la formation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contextes éducatifs (phase 1), ainsi que les résultats qui en émergent.

## 3.1. La 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.

### 3.1.1. L'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 et travail social; philosophie; orthophonie; loisir, culture et tourisme; lettres et communication sociale; langues modernes et traduction; 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 le 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	Médiate*
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*	Noms de pays, de régions ou de continents
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 liste<sup>1</sup>. 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 participants, dont 130 au premier cycle et 52 aux cycles supérieurs (voir le 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 2 - et la figure 1. *Nombre de cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse selon le cycle*).

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

**Tableau 2**  
**Cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité culturelle, linguistique ou religieuse par**  
**département et par cycle**

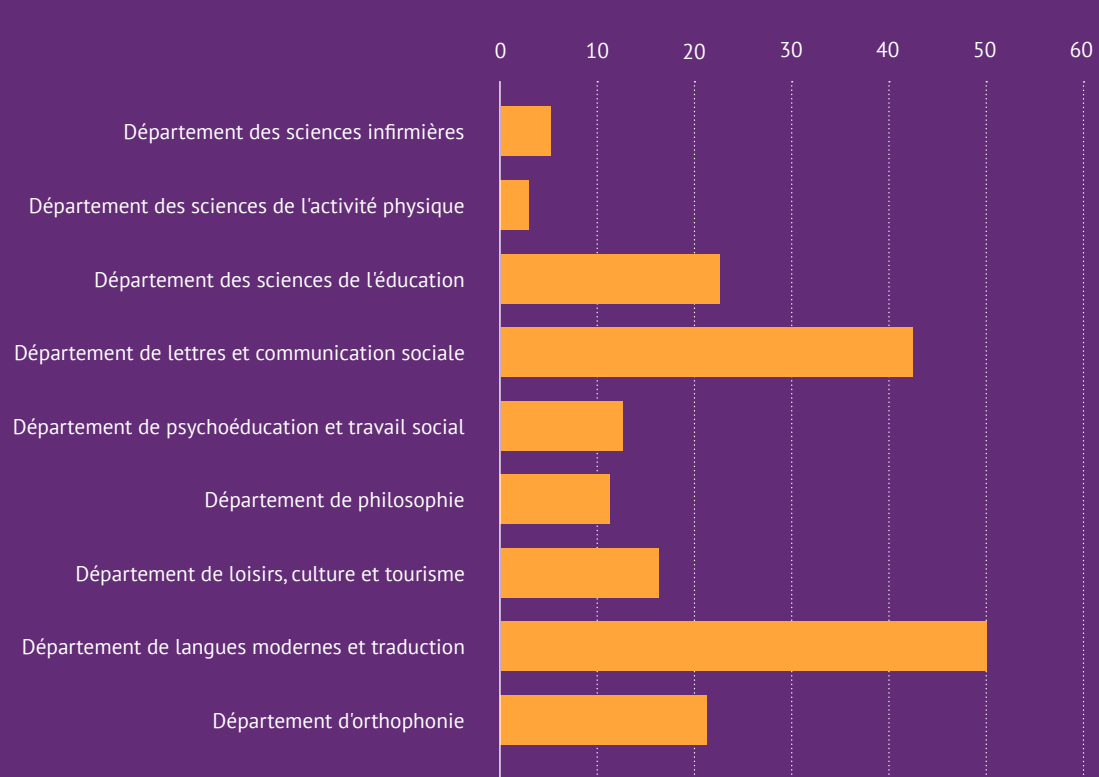
Département	Cycle	Total des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par département
Orthophonie	2 <sup>e</sup>	20
	3 <sup>e</sup>	1
Langues modernes et traduction	1 <sup>er</sup>	40
	2 <sup>e</sup>	10
Loisir, culture et tourisme	1 <sup>er</sup>	14
	2 <sup>e</sup>	2
Philosophie	1 <sup>er</sup>	5
	2 <sup>e</sup>	6
Lettres et communication	1 <sup>er</sup>	34
	2 <sup>e</sup>	8
Psychoéducation et travail social	1 <sup>er</sup>	10
	2 <sup>e</sup>	2
Sciences de l'éducation	1 <sup>er</sup>	19
	2 <sup>e</sup>	3
Sciences de l'activité physique	1 <sup>er</sup>	3
	2 <sup>e</sup>	0
Sciences infirmières	1 <sup>er</sup>	5
	2 <sup>e</sup>	0
<b>TOTAL</b>		<b>182</b>

**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 la 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 dénombrant 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**



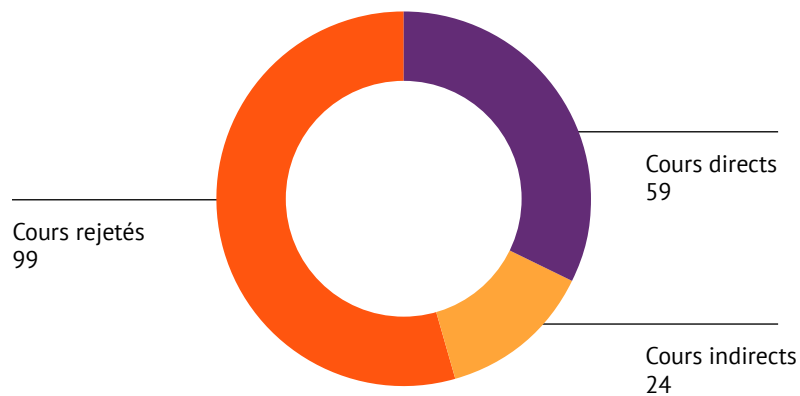
Dans un second temps, les départements participants ont été contactés afin que soient transmis les plans de cours identifiés au tableau 2. Une analyse de tous les plans de cours reçus, incluant les objectifs et le calendrier détaillé, a permis de confirmer les cours visant la prise en compte de la diversité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

Département	Cycle	Total des cours directs	Total des cours indirects	Total des cours rejetés	Total
Orthophonie	2 <sup>e</sup>	4	1	15	20
	3 <sup>e</sup>	0	1	0	1
Langues modernes et traduction	1 <sup>er</sup>	5	0	35	40
	2 <sup>e</sup>	20	1	7	10
Loisir, culture et tourisme	1 <sup>er</sup>	7	4	3	14
	2 <sup>e</sup>	2	0	0	2
Philosophie	1 <sup>er</sup>	4	0	1	5
	2 <sup>e</sup>	4	0	2	6
Lettres et communication	1 <sup>er</sup>	9	3	22	34
	2 <sup>e</sup>	5	0	3	8
Psychoéducation et travail social	1 <sup>er</sup>	5	3	2	10
	2 <sup>e</sup>	1	1	0	2
Sciences de l'éducation	1 <sup>er</sup>	5	9	5	19
	2 <sup>e</sup>	3	0	0	3
Sciences de l'activité physique	1 <sup>er</sup>	0	0	3	3
	2 <sup>e</sup>	0	0	0	0
Sciences infirmières	1 <sup>er</sup>	3	1	1	5
	2 <sup>e</sup>	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>		<b>59</b>	<b>24</b>	<b>99</b>	<b>182</b>

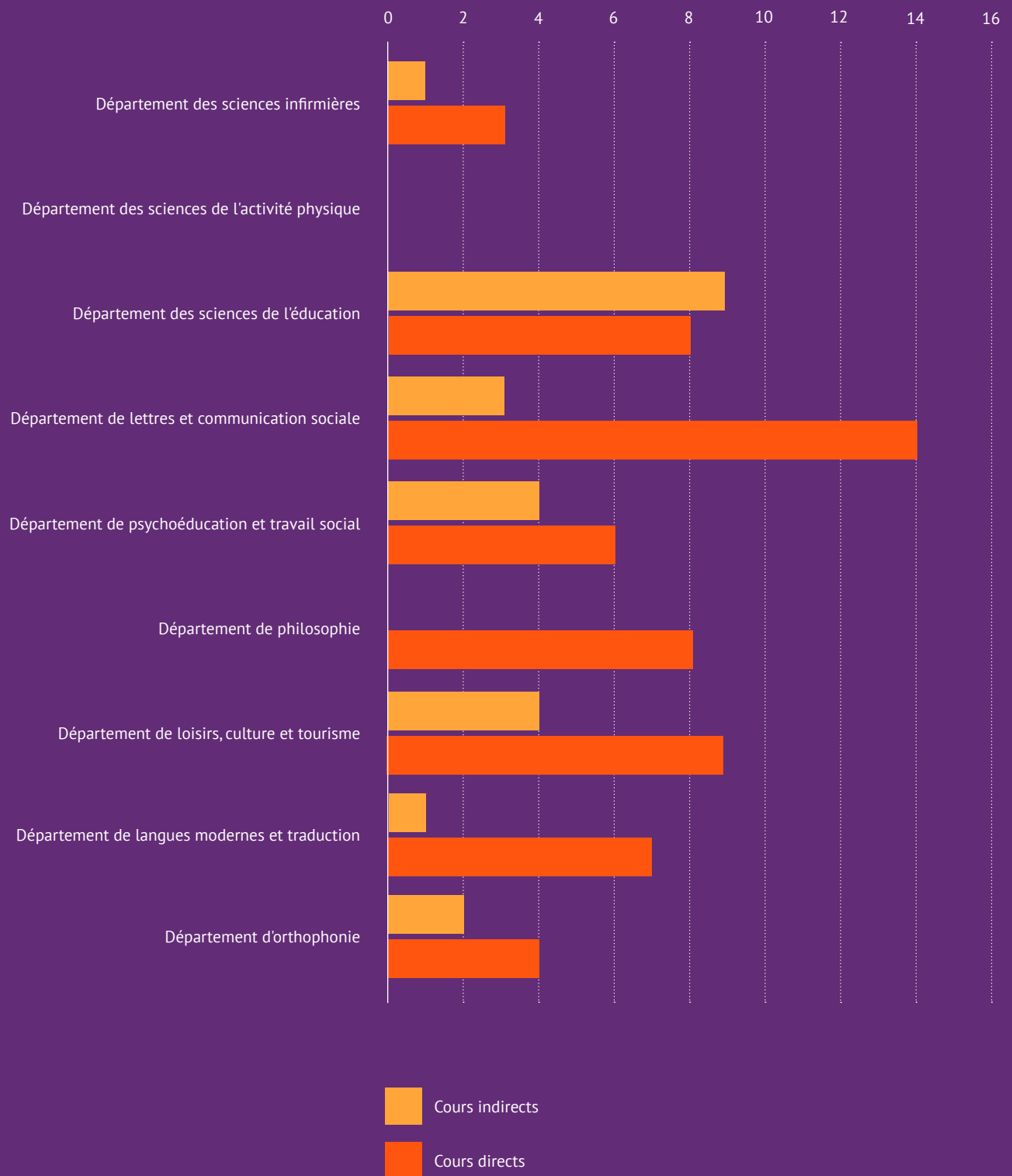
**Figure 3**  
**Nombre de cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par type**



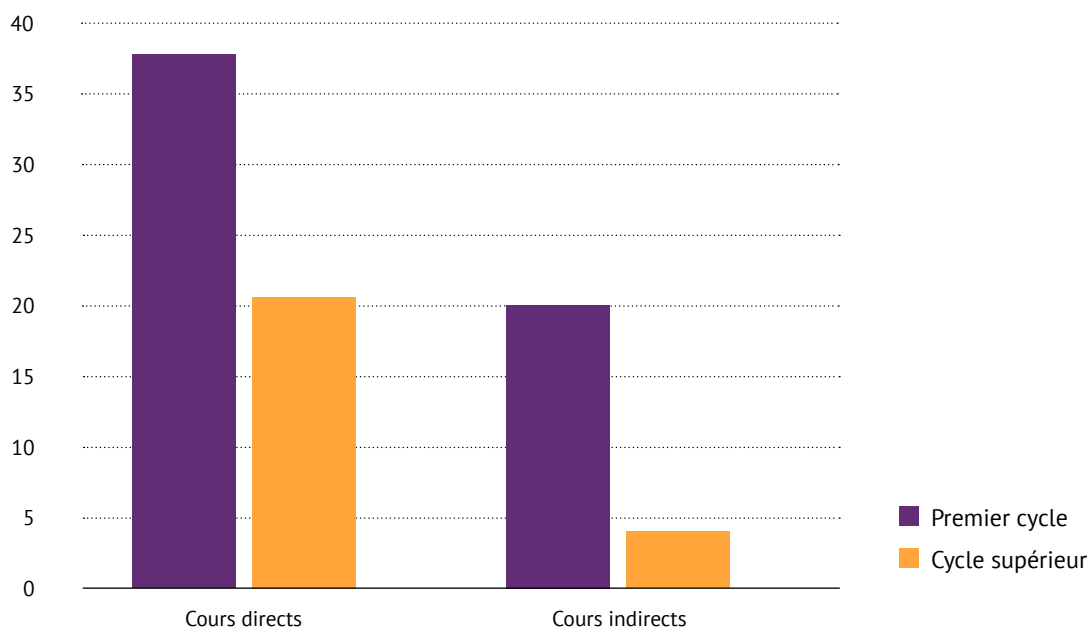
Ces cours se distribuent différemment par département. Les cours identifiés comme directs ou indirects concernent huit des neuf départements participants de l'UQTR puisqu'aucun cours n'a été identifié au Département d'éducation physique et sportive<sup>2</sup>, alors que le Département de langues modernes et traduction en compte 35 (voir la figure 4. *Nombre de cours directs et indirects par département*). Ces cours se trouvent à la fois au premier cycle et aux cycles supérieurs (voir la figure 5. *Nombre de cours directs et indirects par cycle*).

<sup>2</sup> 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.

**Figure 4**  
**Nombre de cours directs et indirects par département**



**Figure 5**  
**Nombre de cours directs et indirects par cycle**



### **3.1.2. L'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 nous 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 cinq plans de cours<sup>3</sup>, issus de quatre départements (sciences infirmières, psychoéducation et travail social, lettres et communication, sciences de l'éducation). Ces plans de cours ont été soumis à une grille d'analyse élaborée en cohérence avec le cadre de référence adopté (voir l'annexe 4) 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 l'annexe 5). Celui-ci avait comme objectif de documenter les pratiques mises en place dans les cours par les personnes formatrices et leurs intentions pédagogiques (en lien avec les entrées SUR, PAR et POUR la diversité) et d'identifier plus spécifiquement les contenus qu'elles abordent (ou non) dans leurs cours.

<sup>3</sup> Il s'agit des cours PED1022, COM6035, PSE6009, SPU1022, SPU1012

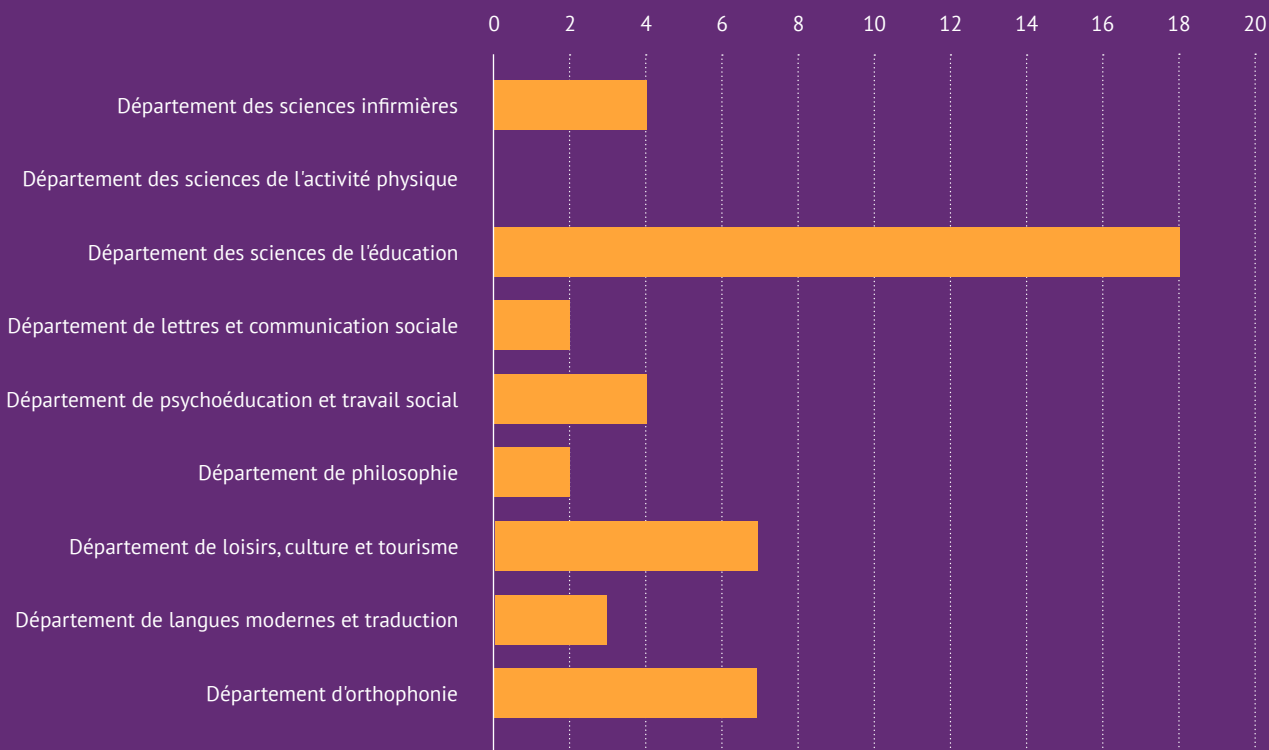
### 3.1.3. La passation du questionnaire et l'analyse des données

La consultation du répertoire de cours de l'UQTR a permis d'identifier 93 personnes formatrices de l'UQTR, soit l'ensemble du corps professoral et des personnes chargées 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 et invitées à participer à une consultation par le biais d'un questionnaire en ligne<sup>4</sup>.

Chaque personne a été contactée individuellement par l'envoi d'un courriel précisant la liste des cours identifiés comme directs et indirects qui la concernait. Lors de la passation du questionnaire, les personnes répondantes étaient invitées à remplir le questionnaire pour chacun de ces cours et avaient la possibilité d'indiquer lorsque les mêmes réponses s'appliquaient à 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 aussi invitées à transmettre le questionnaire à des collègues susceptibles d'être concernés par la démarche.

Ces efforts ont donné lieu à la 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 huit départements participants pour lesquels des cours directs ou indirects ont été identifiés (voir la figure 6. *Nombre de personnes répondantes par département*).

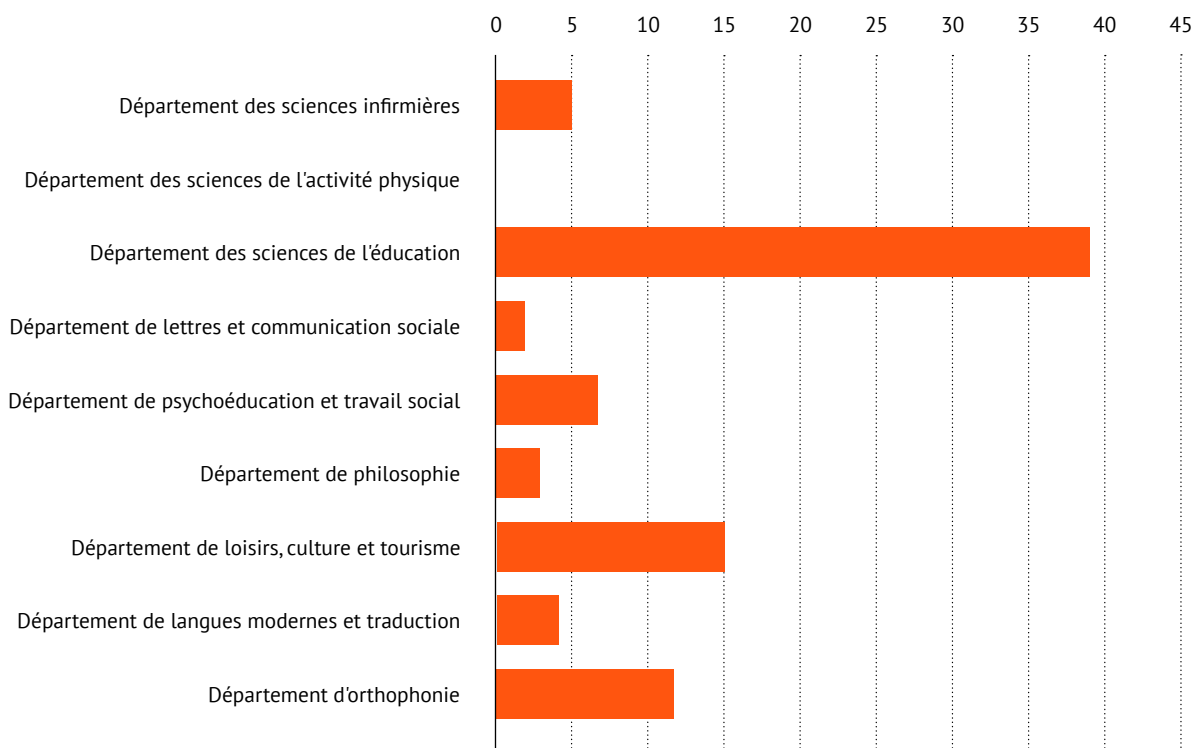
**Figure 6**  
**Nombre de personnes répondantes par département**



<sup>4</sup> Cet écart s'explique notamment par des adresses courriel désuètes ou erronées.

Ainsi, 69 cours ont été abordés dans le questionnaire, soit 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 considérés au départ. Il s'agit donc surtout d'une stratégie de recrutement permettant d'inviter un grand nombre de personnes (voir la figure 7. *Nombre de cours abordés dans le questionnaire par département et par type*).

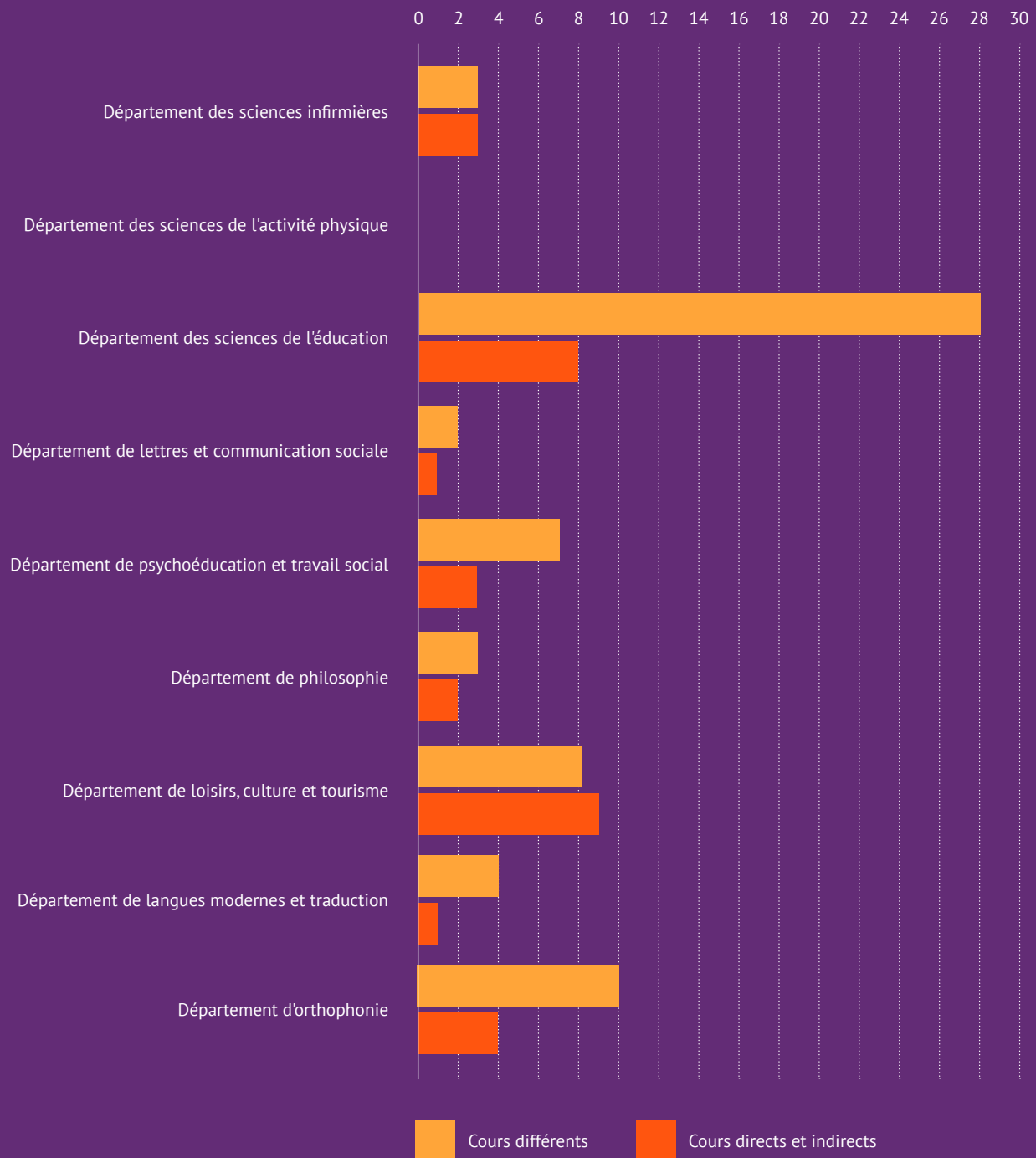
**Figure 7**  
**Nombre de cours abordés dans le questionnaire par département et par type<sup>5</sup>**



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

<sup>5</sup> Les cours directs et indirects ont été fusionnés.

**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 personnes répondantes 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 à plusieurs des choix proposés. Par la suite, nous avons dégagé des constats généraux dont fait état la prochaine section.

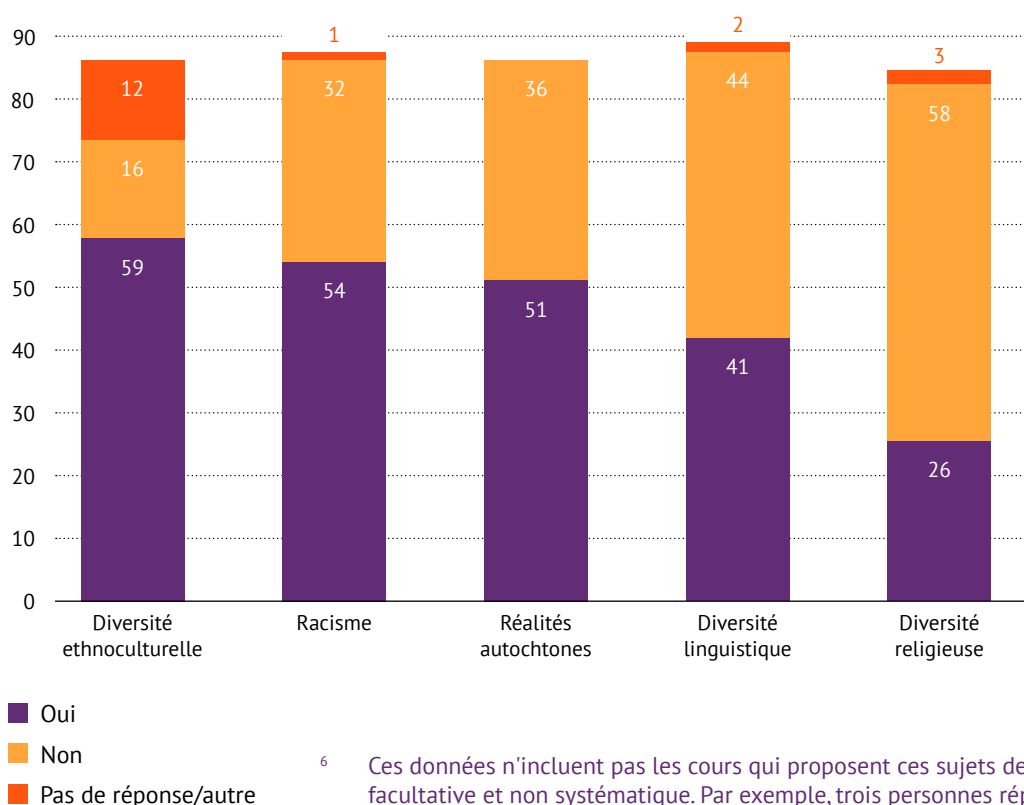
## 3.2. Les résultats de la phase 1

Trois principaux constats structurent cette section, en fonction 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.

### 3.2.1. Une prévalence du marqueur ethnoculturel en comparaison avec les 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 cours<sup>6</sup>. La diversité ethnoculturelle est celle qui est la plus souvent abordée, suivi de l'expérience du racisme, des réalités autochtones, de la diversité linguistique et enfin, de la diversité religieuse<sup>7</sup> (voir la 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**

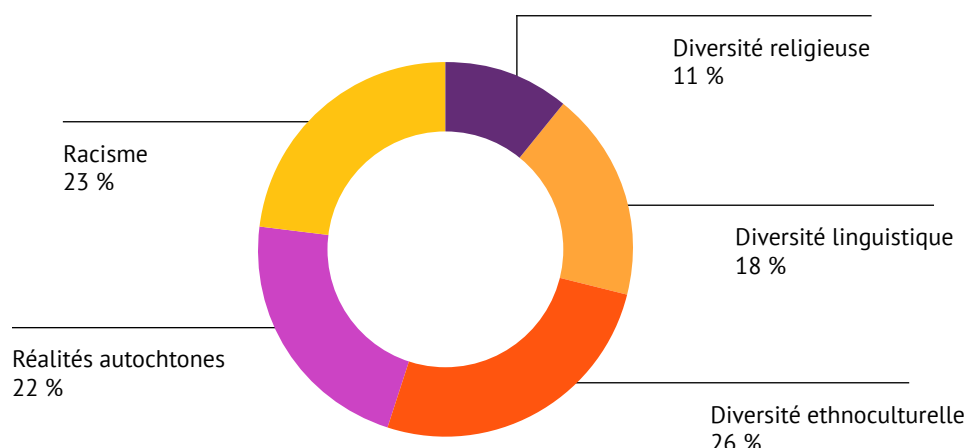


<sup>6</sup> Ces données n'incluent pas les cours qui proposent ces sujets de façon facultative et non systématique. Par exemple, trois personnes répondantes ont mentionné qu'elles proposaient ces thèmes lors des séminaires ou des travaux au choix des personnes étudiantes. Ces réponses ne sont pas comptabilisées ici.

<sup>7</sup> Bien que les différents marqueurs puissent se superposer, nous avons choisi de les distinguer en permettant aux personnes répondantes de répondre oui à tous ceux qui s'appliquent. En outre, alors que les personnes racisées et autochtones peuvent être considérées comme faisant partie de la diversité ethnoculturelle, elles font l'objet de questions spécifiques compte tenu de leurs réalités et de leurs expériences différentes. Nous reconnaissons ainsi que les groupes racisés n'ont pas nécessairement les mêmes défis 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 la 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 les groupes spécifiques abordés. Ces réponses libres permettent de fournir des exemples ou de distinguer entre les personnes qui abordent les réalités de manière générale et celles qui abordent des groupes précis. Sur les dix précisions apportées, sept abordent la question de manière générale (p. ex., les « populations immigrantes »)<sup>8</sup> et trois se basent sur des exemples spécifiques, dont des régions du monde et des groupes ethnoculturels en particulier<sup>9</sup>. 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 neuf réponses qui ont apporté des précisions, sept abordent des nations autochtones (les peuples nommés sont : les Attikameks, les Cris, les Inuits et les Innus) ou des problématiques spécifiques (« accueil en milieu scolaire », « autochtones en milieu urbain ») et quatre abordent les réalités autochtones de manière plus générale, sans nommer une nation en particulier (« peuples autochtones en général »)<sup>10</sup>. C'est le cas également de la diversité linguistique<sup>11</sup> et de la diversité religieuse<sup>12</sup>, où ce qui est mis de l'avant est une connaissance plus précise de certains groupes ou de certaines réalités.

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

<sup>9</sup> 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 ».

<sup>10</sup> D'autres exemples nommés sont : « Premières Nations », « Premiers Peuples » et « différences culturelles ».

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup> Les précisions mentionnées dans six 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.

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 marqueur le plus souvent 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 qui sont liées à l'immigration de manière générale.

De plus, à part le marqueur culturel, qui semble être abordé de façon assez générale, les autres marqueurs sont abordés de façon plutôt 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 spécifique, quant à elle, peut démontrer une connaissance plus précise de certains groupes ou de certaines réalités, mais pose la question 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 politiques. »

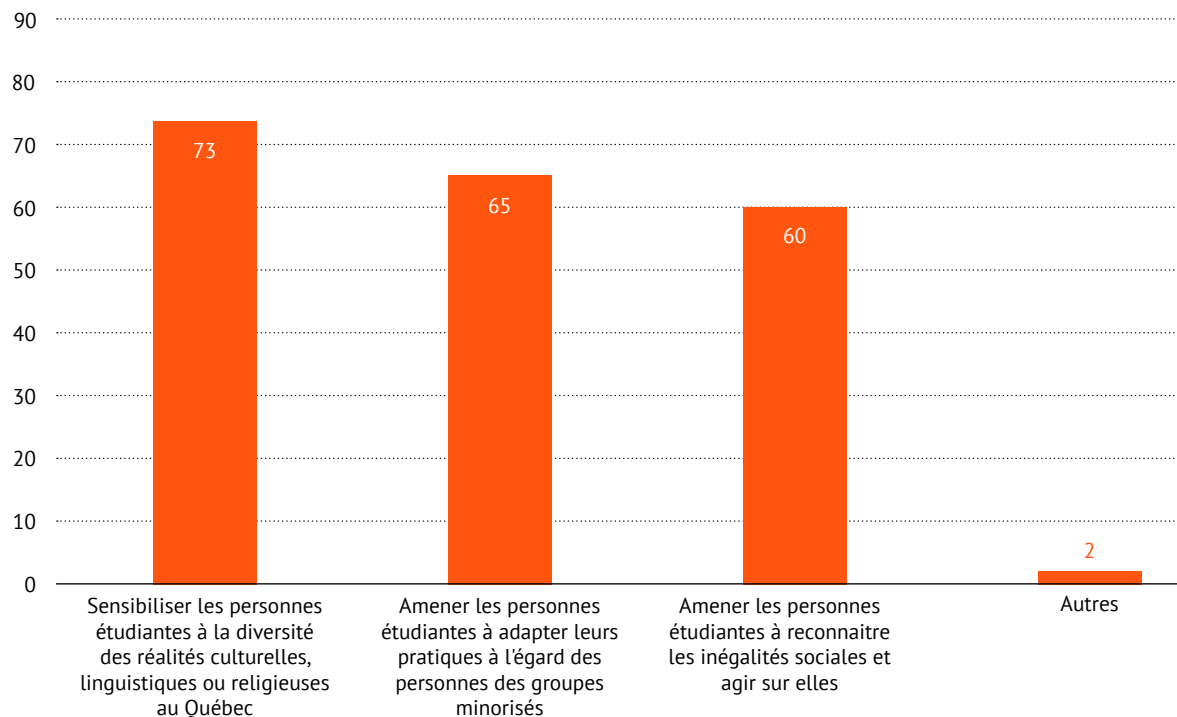
Ainsi, tel que discuté dans le cadre de référence, nos données tendent à confirmer le fait que la formation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contextes éducatifs peine à reconnaître la participation du groupe majoritaire à ce rapport social.

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

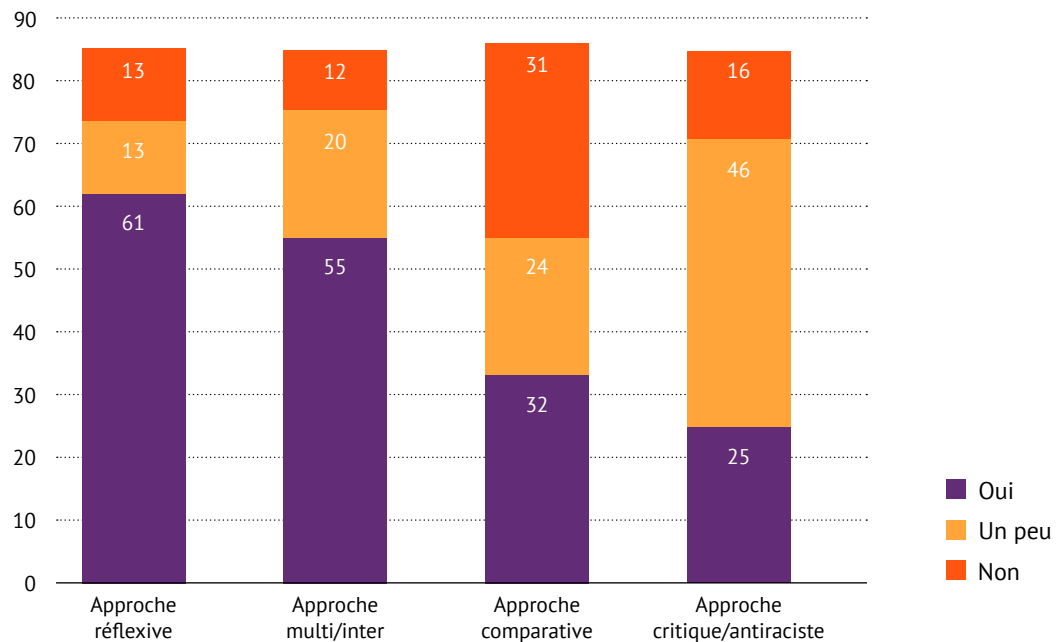
**Figure 11**  
**Objectifs poursuivis au sein des cours dispensés par les personnes répondantes**



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

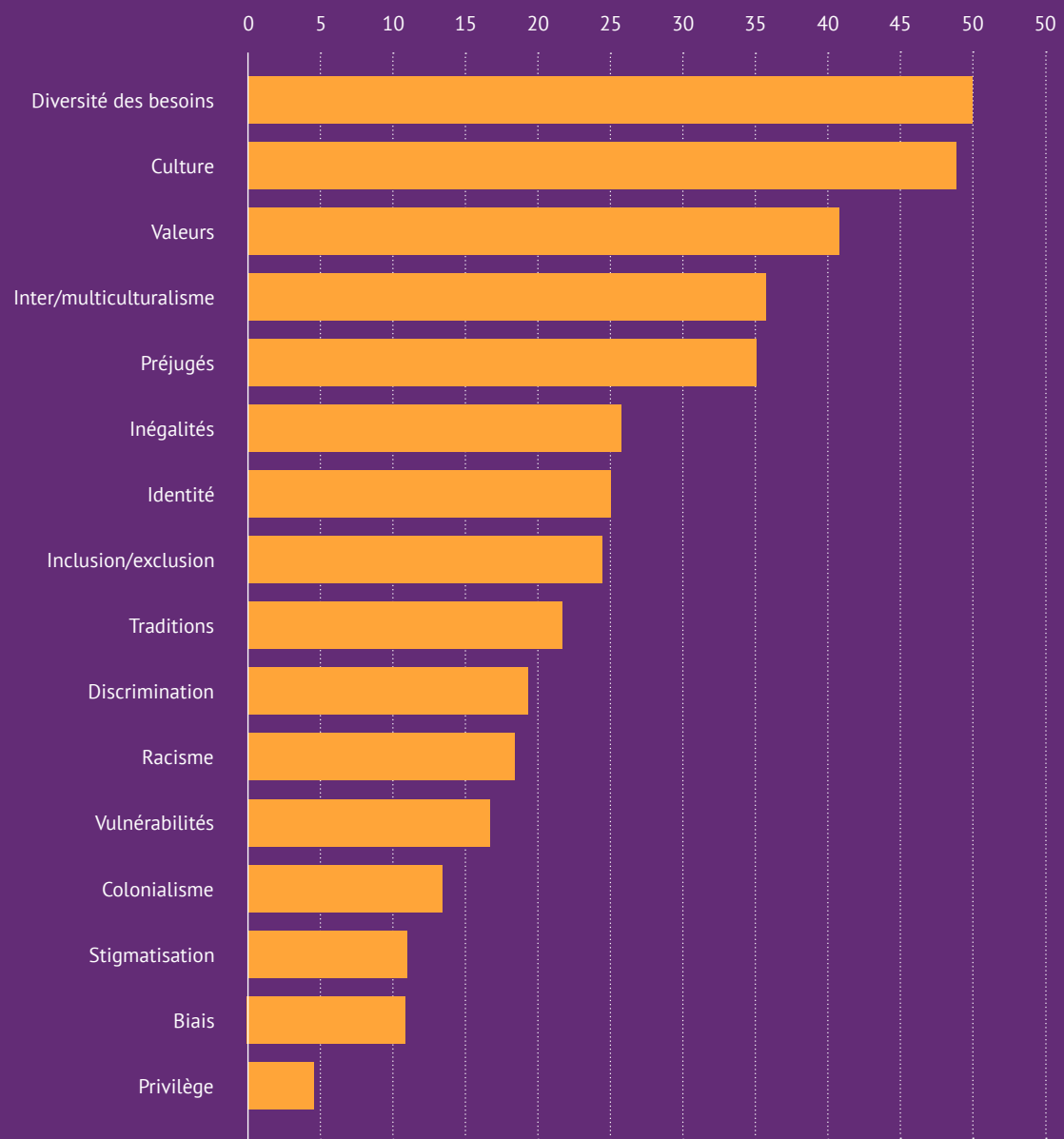
Ainsi, la place importante qu'occupe l'approche de sensibilisation à la diversité ethnoculturelle se manifeste aussi lorsque les personnes répondantes sont invitées à identifier l'approche qu'elles mettent de l'avant. En effet, une forte prévalence pour l'approche multi/interculturelle ou de l'approche comparative ont été identifiées respectivement dans 63 % et 37 % des réponses (voir la 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 les « cultures », les « valeurs » et le « multi/interculturalisme » aux deuxième, troisième et quatrième rangs (voir la figure 13. *Notions abordées dans les cours dispensés par les personnes répondantes*).

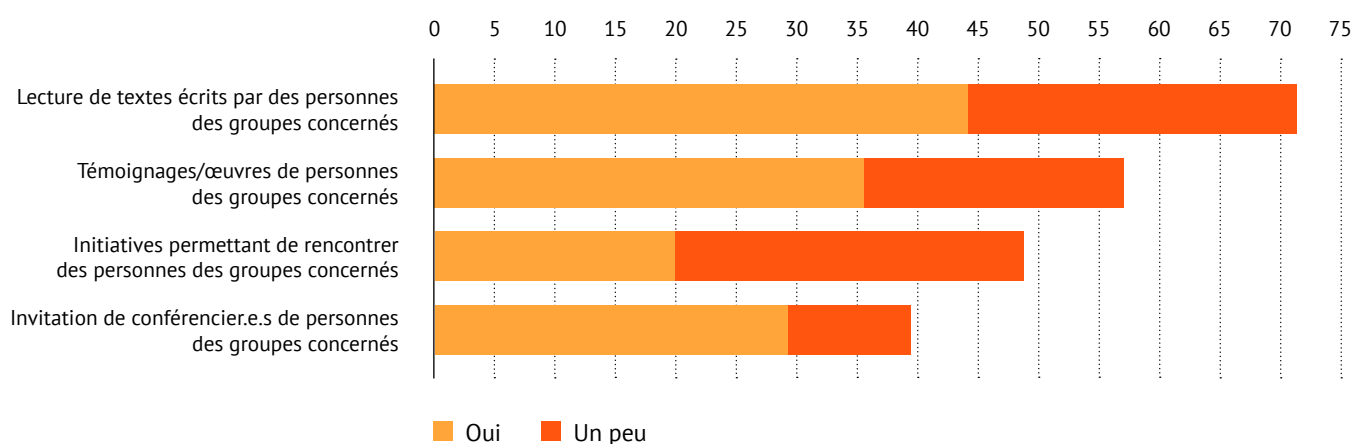
**Figure 13**  
**Notions abordées dans les cours dispensés par les personnes répondantes**



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 variété 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 à des œuvres réalisés par ces dernières, 55 % à des initiatives permettant de les rencontrer et 45 % à des conférences données par ces dernières (voir la figure 14. *Pratiques par ou avec la diversité mises en œuvre dans les cours dispensés par les personnes répondantes*). Seulement sept personnes formatrices (soit 14,5 %) ont dit n'adopter 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 peut s'expliquer par le fait qu'elles demandent plus de ressources financières et logistiques et plus de planification.

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

« Comme travail de session, je demande aux personnes étudiantes 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 constate ici aussi une grande variation entre les pratiques mises en œuvre (voir la figure 15. *Pratiques pour la diversité mises en œuvre dans les cours dispensés par les personnes répondantes*). Les pratiques les plus

souvent 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'espaces de partage d'expériences personnelles (76 %). Cela est cohérent avec le fait qu'une part importante des personnes répondantes disent avoir recours à l'approche réflexive (voir la figure 12). De plus, les commentaires de certaines 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. »

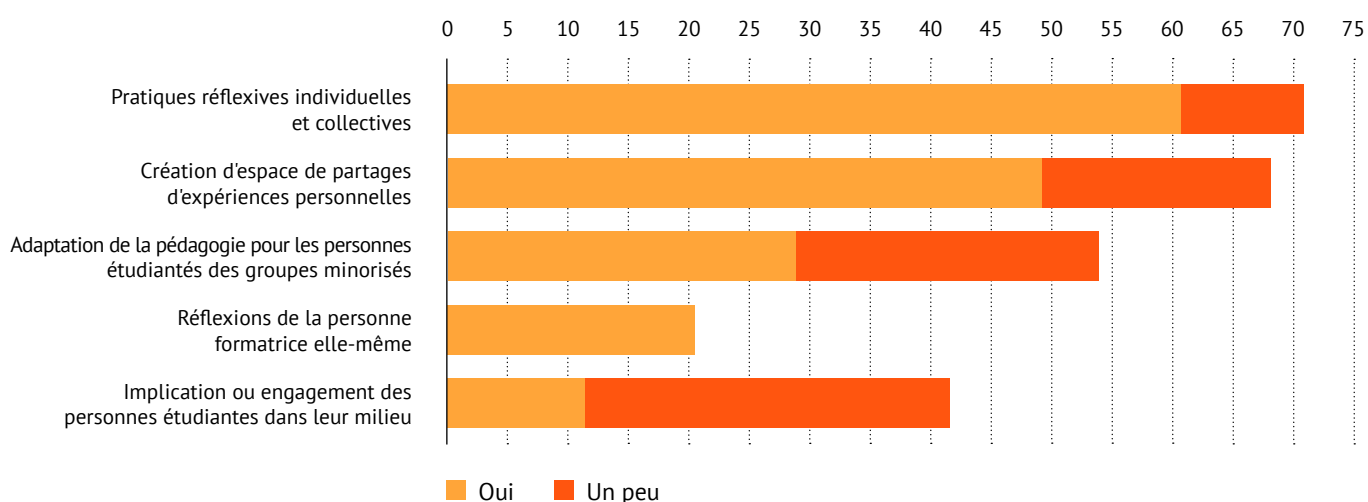
Toutefois, les pratiques liées à la réflexivité de la personne formatrice elle-même sont moins présentes (48 %). Voici deux des commentaires qualitatifs qui accompagnaient cette pratique et qui mettent de l'avant l'appartenance de la personne formatrice au groupe majoritaire ou non :

« 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 personnes formatrices semblent favoriser la réflexion chez les personnes étudiantes plutôt que leur action effective dans une perspective de transformation. De plus, les personnes formatrices semblent 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 comme objet de réflexion avec la population étudiante.

### 3.2.3. 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 la figure 11) et à travers les notions abordées, où la « diversité des besoins » est la notion la plus souvent sélectionnée parmi les notions proposées (voir la figure 13).

À l'inverse, la finalité de transformation sociale occupe une place plutôt mitigée dans les données recueillies. D'une part, l'objectif d'amener les personnes étudiantes à reconnaître les inégalités sociales et à agir sur elles est l'objectif le moins fréquent, mais est tout de même le choix de 30 % des réponses (voir la 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 la figure 12). Enfin, malgré un intérêt à parler sur le racisme et sur les inégalités qui est perceptible dans les marqueurs mobilisés où l'expérience liée au racisme est mentionnée dans 23 % des réponses<sup>13</sup> (voir la figure 10), les notions de « préjugés » et d'« inégalités » n'arrivent qu'en 5<sup>e</sup> et en 6<sup>e</sup> position et les notions les moins citées de toute la liste sont la « discrimination », le « racisme », le « colonialisme », la « stigmatisation », les « biais » et les « privilèges » (voir la 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 plutôt 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 personnes étudiantes dans leur milieu sont peu mises en œuvre). Cela pourrait indiquer un certain malaise ou une certaine difficulté à mettre en œuvre l'approche critique antiraciste ou décoloniale en contexte de formation universitaire initiale et continue<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> D'après les précisions volontaires apportées, certaines personnes répondantes abordent le racisme contemporain vécu au Québec (p. 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<sup>e</sup> siècle, perception d'une supériorité raciale dans le cadre de la colonisation de l'Afrique).

<sup>14</sup> 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 personnes étudiantes sont appelées à lier certains articles médiatiques aux dimensions économiques, idéologiques et politiques de la conjoncture. »

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 pour cette approche, mais sans oser l'approfondir, ou bien qu'elles n'ont pas le sentiment de bien la maîtriser. Le commentaire d'une personne formatrice va 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 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. »

La première phase de ce projet a permis de broser un portrait des pratiques déclarées de formation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans divers contextes éducatifs à l'UQTR. Cet état des lieux met en lumière la nécessité de porter un regard plus approfondi sur les pratiques *PAR/AVEC* et *POUR* la diversité, qui ont été déclarées en plus faible nombre dans la phase 1, dans l'optique de soutenir la formation à la prise en compte de la diversité dans les cours offerts à l'UQTR.

## 4. Phase 2 : les pratiques mises en œuvre afin de favoriser la formation à la prise en compte de la diversité par les personnes formatrices de l'UQTR

Cette section présente la démarche empruntée afin de répondre à l'objectif 2 du projet, soit de documenter différentes pratiques mises en œuvre afin de favoriser la formation à la prise en compte de la diversité par les personnes formatrices de l'UQTR (phase 2), ainsi que les résultats qui en émergent. Elle s'organise autour de trois étapes réalisées, soit 1) le recrutement des personnes formatrices ayant confirmé la mise en place de pratiques de prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse en contextes éducatifs à l'UQTR; 2) la collecte de données et 3) l'analyse des données en vue de l'élaboration des fiches-synthèses des différentes pratiques recensées.

### 4.1. Le recrutement des personnes formatrices

Les résultats émergeant de la phase 1 ont montré que les pratiques de formation prépondérantes à l'UQTR sont des pratiques *SUR* la diversité. Il nous semblait alors pertinent de nous intéresser particulièrement, dans le cadre de la phase 2, aux pratiques *PAR/AVEC* et *POUR* la diversité. Ceci a permis, d'une part, de limiter l'échantillon et, d'autre part, de documenter des pratiques plus complètes et complexes à cet égard.

Remplacer par « Le recrutement des personnes formatrices a donc reposé, dans un premier temps, sur les 18 personnes sondées lors de la passation du questionnaire de la phase 1 et ayant déclaré des pratiques *PAR/AVEC* et *POUR* la diversité ainsi que sur leur intérêt à participer à la suite du projet dans le cadre de la phase 2 (avril 2023).

Dès le début de la phase 2 (octobre 2023), les personnes formatrices concernées ont été invitées à une entrevue et/ou une observation. De ce nombre, trois personnes n'ont pas donné suite et cinq se sont désistées. En outre, quatre nouvelles personnes formatrices (informées par le biais de collègues qui participaient déjà au projet ou à la suite des présentations effectuées sur les constats de la phase 1) se sont montrées intéressées dont deux personnes formatrices qui donnent conjointement le même cours.

Ainsi, 14 personnes formatrices, pour 13 cours donnés dans sept départements de l'UQTR (sciences de l'éducation, sciences infirmières, psychoéducation et travail social, orthophonie, lettres et communication sociale, langue modernes et traduction, ergothérapie) ont finalement participé à la phase 2 du projet.

## 4.2. La collecte de données

Dans le cadre de la phase 2 du projet, deux méthodes de collecte de données ont été préconisées, soit des entrevues individuelles semi-dirigées et des observations. Dans un premier temps, nous avons procédé à l'élaboration des grilles d'entrevue et d'observation visant à documenter les pratiques de formation *PAR/AVEC* et *POUR* la diversité.

La grille d'entrevue (voir l'annexe 6) contenait toutes les thématiques importantes prédéterminées ayant servi de support lors de l'entrevue nous permettant de récolter des informations détaillées sur les pratiques initialement déclarées à la phase 1 du projet. Chaque thématique contenait une série de questions et de sous-questions à poser à chaque personne formatrice. Ainsi, la grille d'entrevue nous a permis de faire un retour avec les personnes formatrices sur les différentes pratiques déclarées, en se concentrant particulièrement sur les pratiques *PAR/AVEC* et *POUR* la diversité. Elle nous a également permis d'identifier de nouvelles pratiques non déclarées initialement dans le questionnaire. Nous avons ainsi pu documenter les pratiques mises en place dans les cours par les personnes formatrices, leurs intentions pédagogiques (en lien avec les entrées *PAR/AVEC* et *POUR* la diversité) ainsi que les défis qui en découlent.

La grille d'observation (voir l'annexe 7), en revanche, était composée de différentes parties nous permettant de décrire la pratique telle que mise en œuvre en contexte d'enseignement authentique. Les entrevues et les observations ont été réalisées entre octobre 2023 et octobre 2024. Nous avons réalisé 13 entrevues avec les personnes formatrices dont quatre entrevues post-observation. Les entrevues se sont déroulées principalement en ligne, sur la plateforme Zoom (12 entrevues), alors qu'une entrevue a eu lieu en présentiel. Leur durée était d'un maximum d'une heure. Au début de chaque rencontre, le sujet à l'étude, les objectifs du projet et les thèmes abordés lors de l'entretien étaient rappelés aux personnes formatrices. Tout au long de l'entrevue, l'écoute active et la flexibilité dans l'ordre des questions étaient de mise, laissant ainsi les personnes participantes s'exprimer à leur aise. Quand elles démontraient une incompréhension de la question ou une hésitation à répondre, la question était reformulée afin de la rendre la plus claire et la plus simple possible.

Sept observations ont également été réalisées, dans le cadre de six cours donnés sur le campus de Trois-Rivières et d'un cours donné sur le campus de Drummondville. Au cours de ces observations, la personne observatrice remplissait le guide d'observation en prenant des notes sur le déroulement des activités réalisées en classe, sur les outils pédagogiques utilisés, sur les objectifs déclarés, sur les défis observés ainsi que sur toute autre information jugée pertinente.

De plus, huit des personnes formatrices participantes ont partagé avec l'équipe de recherche les documents utilisés dans le cadre des cours donnés et des pratiques mises en place (plan de cours, présentations PowerPoint, consignes de travaux).

Le tableau 4. *Outils de collecte de données (Phase 2)* précise le nombre d'entrevues et d'observations réalisées, les dates de celles-ci ainsi que les documents partagés par les personnes formatrices pour chacun des cours concernés.

**Tableau 4**  
**Outils de collecte de données (Phase 2)**

Cours	Entrevue	Observation	Entrevue post observation	Documents partagés
COM6035	(1) Décembre 2023	(3) Avril 2024	(1) Mai 2024	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PowerPoint</li> <li>• Consignes de travaux</li> <li>• Exercices</li> </ul>
PSE1050-00	(1) Mars 2024			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de cours</li> <li>• PowerPoint</li> </ul>
PSE1101-B1		(1) Octobre 2024	(1) Octobre 2024	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de cours</li> <li>• Consignes de travaux</li> </ul>
DLA1019	(1) Février 2024			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consignes de travaux</li> <li>• Exercices</li> </ul>
PDG1040	(1) Mars 2024			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de cours</li> <li>• PowerPoint</li> <li>• Exercices</li> </ul>
EEl1067		(1) Février 2024		
DID1107		(1) Octobre 2023	(1) Octobre 2023	
PDG1041-B1	(1) Mars 2024			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de cours</li> <li>• Consignes de travaux</li> </ul>
ORT6068	(1) Avril 2024			<ul style="list-style-type: none"> <li>• PowerPoint</li> <li>• Texte utilisé en cours</li> </ul>
ORT6030	(1) Mars 2024			
SPU1012	(1) Mars 2024			
SOI1051	(1) Mars 2024			
ERG6007		(1) Février 2024	(1) Avril 2024	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan de cours</li> <li>• PowerPoint</li> <li>• Consignes de travaux</li> </ul>

### 4.3. L'analyse des données et la préparation des fiches-synthèses

Dans le cadre de la phase 2 du projet, nous visions à documenter les pratiques *PAR/AVEC* et *POUR* la diversité mises en place par les personnes formatrices dans le cadre des cours offerts à l'UQTR. Les réponses issues des entrevues ont d'abord été analysées de façon descriptive, avant de procéder à une fine interprétation des données afin de dégager plus de sens quant aux intentions et aux défis liés à la pratique. Ensuite, nous avons minutieusement relu les grilles d'observations pour nous permettre d'avoir une vue d'ensemble de la pratique observée en classe, tout en dégageant les informations pertinentes nous permettant de la décrire de manière précise. Les entrevues post-observation réalisées avec certaines personnes formatrices ont également été finement analysées à ce même moment afin de préciser des informations pertinentes non observables en classe.

Enfin, nous avons procédé à la rédaction des fiches-synthèses dont nous avons au préalable préparé le gabarit (voir l'annexe 8). Lors de la rédaction des fiches-synthèses, nous avons poussé plus loin l'analyse grâce aux documents partagés par les personnes formatrices (plan de cours, présentations PowerPoint, consignes de travaux et exercices) afin de bonifier la présentation des pratiques recensées en y apportant le plus de précisions possible. Dans certains cas, une fiche-synthèse peut regrouper des pratiques similaires mises en place par deux personnes formatrices.

Une fois finalisées, après les vérifications de l'équipe de recherche, les fiches-synthèses ont été envoyées aux personnes formatrices. Nous les avons invitées à valider les informations proposées sur la fiche-synthèse au regard de chaque pratique et/ou à formuler des suggestions de modifications ou de précisions, au besoin<sup>15</sup>. Des questions spécifiques quant à la description de la pratique, notamment en lien avec son intention et avec les défis liés à la pratique, ont parfois été formulées à la personne formatrice dans le but de préciser certaines informations (p. ex., Pourquoi cette ressource/cet outil plutôt qu'un ou une autre? Quelles questions étaient posées aux personnes étudiantes à tel moment? Quelle était la nature des échanges?). Cette étape nous a permis de nous assurer de la rigueur des résultats d'analyse. Nous avons également demandé aux personnes formatrices la manière dont elles souhaitaient être désignées.

<sup>15</sup> Deux fiches n'ont pas pu être validées par la personne formatrice concernée en raison d'une absence de retour, malgré nos tentatives de contact.

## 4.4. Les résultats de la phase 2

Les étapes réalisées dans le cadre de la phase 2 ont permis l'élaboration de 27 fiches-synthèses, étant donné que plusieurs pratiques étaient mises en place dans le cadre du même cours et par la même personne formatrice. Ces fiches-synthèses ont été regroupées selon leurs caractéristiques communes en quatre catégories (A-B-C-D) afin de faciliter leur appropriation.

La catégorie A regroupe dix fiches-synthèses qui s'inscrivent dans des pratiques de formation *PAR/AVEC* la diversité en suscitant des rencontres interculturelles par la mobilisation de ressources externes au groupe classe. Parmi les trois autres catégories qui s'inscrivent dans des pratiques de formation *POUR* la diversité, deux reposent sur les ressources internes au groupe classe dans une finalité de transformation. La catégorie B regroupe huit fiches-synthèses qui visent le développement d'un regard réflexif sur soi et sur la pratique en contexte de diversité. La catégorie C, quant à elle, regroupe six fiches-synthèses qui visent la création d'espaces de partage d'expériences personnelles au sein du groupe classe. Enfin, la catégorie D regroupe trois fiches-synthèses dont les pratiques s'inscrivent dans la finalité d'équité. Ici, la personne formatrice agit comme modèle alors que ses choix pédagogiques, et surtout leur explicitation, constituent des exemples de prise en compte de la diversité des besoins, des réalités et des expériences des personnes étudiantes. Soulignons que cette catégorisation n'est pas exclusive : une même fiche-synthèse aurait pu se trouver dans plusieurs catégories. Dans ce cas, nous avons privilégié le lien avec la catégorie permettant de mettre de l'avant l'aspect novateur de la pratique. À titre d'exemple, nous avons choisi de placer la fiche-synthèse 25 dans la catégorie D puisqu'elle présente des pratiques à propos de la différenciation pédagogique. En revanche, cette même fiche-synthèse aurait pu être placée dans la catégorie C puisqu'elle permet aussi la création d'espaces de partage d'expériences personnelles au sein du groupe classe.

**Tableau 5**  
**Fiches-synthèses par catégorie**

Fiches-synthèses	Catégorie associée
Fiches-synthèses 1 à 10	A. Pratiques suscitant des rencontres interculturelles
Fiches-synthèses 11 à 18	B. Pratiques visant le développement d'un regard réflexif sur soi et sur la pratique en contexte de diversité
Fiches-synthèses 19 à 24	C. Pratiques visant la création d'espaces de partage d'expériences personnelles au sein du groupe classe
Fiches-synthèses 25 à 27	D. Pratiques mettant de l'avant une pédagogie différenciée à l'égard des personnes étudiantes de groupes minorisés

#### 4.4.1. Les pratiques suscitant des rencontres interculturelles

Les pratiques incluses dans cette catégorie reposent sur la contribution de personnes invitées, d'œuvres et de visites afin de faire place aux perspectives et aux expériences des personnes issues de groupes minorisés. Elles visent à susciter des rencontres interculturelles pour découvrir et mieux comprendre des réalités culturelles diversifiées. Cette première catégorie compte neuf pratiques différentes (voir le tableau 6, *Catégorie A : fiches-synthèses des pratiques suscitant des rencontres interculturelles*).

**Tableau 6**  
**Catégorie A : fiches-synthèses des pratiques suscitant des rencontres interculturelles**

Numéro	Titre	Description
Fiche-synthèse 1	Vivre la communication interculturelle par la réalisation du récit de vie d'une personne d'une autre culture	Dans le but de découvrir la communication interculturelle, les personnes étudiantes sont amenées à produire le récit de vie d'une personne d'un autre groupe que le leur sur une thématique liée à la diversité culturelle. Leur analyse doit se faire à l'écrit et à l'oral, devant la classe.
Fiche-synthèse 2	Rencontrer un aîné autochtone	Dans le cadre du cours Communication interculturelle dans un monde interrelié, les personnes formatrices ont invité Monsieur Jacques Newashish, aîné autochtone en résidence à l'UQTR, afin d'échanger sur la réalité passée et présente de sa communauté. De manière informelle, il répond aux questions du groupe tout en faisant un portrait de sa communauté. Plusieurs thèmes sont abordés : le maintien de la langue atikamekw nehironowin, la relation entre les nations autochtones et entre ces dernières et le Québec ou le Canada, les cultures autochtones et leur résilience ainsi que le rôle de la musique dans la culture atikamekw. Il termine la séance avec une prestation musicale de chant avec tambour.
Fiche-synthèse 3	Analyser les inégalités sociales entre hier et aujourd'hui à partir de chansons Hip-Hop des États-Unis des années 1980-1990	Cette pratique invite les personnes étudiantes à réaliser une analyse historique à partir de chansons Hip-Hop de chanteurs noirs américains des années 1980-1990, afin de découvrir les problèmes sociaux abordés, dont les tensions raciales, la brutalité policière, le profilage racial et le racisme. La personne formatrice suscite aussi une réflexion sur les procédés utilisés par les artistes.
Fiche-synthèse 4	Visiter un musée afin de découvrir diverses perspectives, dont celles des personnes issues de groupes minorisés	Les personnes étudiantes sont invitées à visiter différents musées afin de découvrir des récits porteurs de mémoire et de réflexions de personnes issues de groupes minorisés présentés dans les différentes expositions. Elles doivent ensuite intégrer ces diverses perspectives dans des activités pédagogiques proposées dans le cours.
Fiche-synthèse 5	Rencontrer des personnes Témoins de Jéhovah	Des personnes appartenant au mouvement religieux les Témoins de Jéhovah sont invitées à rencontrer les personnes étudiantes afin d'aborder leurs croyances religieuses en lien avec des questions relatives à la santé, notamment celle du refus de la transfusion sanguine. La conférence est suivie d'une discussion avec les personnes étudiantes sous forme de questions-réponses.
Fiche-synthèse 6	Aborder le racisme et la discrimination à partir d'un texte écrit par des personnes autrices issues de groupes minorisés	À partir de la lecture d'un chapitre de l'ouvrage <i>Les racistes n'ont jamais vu la mer</i> , écrit par un auteur d'origine haïtienne et une autrice d'origine palestinienne, les personnes étudiantes découvrent un récit personnel qui aborde le vécu de la discrimination raciale dans une relation amoureuse. Dans ce sens, les personnes étudiantes sont amenées à réfléchir à des expériences très différentes de celles qu'elles connaissent.

Fiche-synthèse 7	Prendre part à un parcours culturel	Cette activité, qui offre des points boni à la fin de la session, invite les personnes étudiantes à participer, à l'extérieur de la classe, à deux activités liées à la diversité culturelle, soit la formation obligatoire du réseau de la santé sur les réalités autochtones ou une activité de découverte culturelle comme une visite au musée, la participation à un cours de langue ou le visionnement d'un film, et ce, afin de découvrir la diversité culturelle en contexte réel.
Fiche-synthèse 8	Explorer un territoire autochtone à travers l'approche terrain	Cette activité est une sortie sur le territoire autochtone atikamekw, le Nitastikan, organisée avec des partenaires de la nation atikamekw. Ces personnes partagent avec les personnes étudiantes plusieurs aspects de leur réalité et de leur culture en mettant l'accent sur leur rapport avec la nature. Les personnes étudiantes sont invitées à faire preuve d'ouverture et de décentration.
Fiche-synthèse 9	Apprendre de l'expérience d'une personne innu pour réfléchir à notre façon d'écouter l'Autre	La personne formatrice d'origine innu invite une personne de sa communauté à partager avec les personnes étudiantes son récit de vie et les difficultés psychosociales complexes qu'elle rencontre encore aujourd'hui tout en abordant des éléments en lien avec le cours, dont l'approche de la sécurisation culturelle. L'activité permet de s'ouvrir aux conceptions autochtones de l'intervention sociale et de développer un regard culturellement sensible et approprié.
Fiche-synthèse 10	Outiller les personnes infirmières pour de meilleures pratiques en contexte autochtone	Nicole O'Bomsawin, une enseignante originaire de la communauté d'Odanak, est invitée à partager son riche savoir sur l'histoire et la réalité des peuples autochtones avec les personnes étudiantes. Elle aborde notamment le sujet de la santé dans un contexte culturel distinct et le vocabulaire adapté en contexte autochtone. Cette conférence permet aux personnes étudiantes de développer de meilleures pratiques en contexte autochtone.

Dans cette catégorie, les pratiques s'inscrivent dans un statut *PAR/AVEC* la diversité. Ces pratiques de formation permettent en effet d'entendre la voix des personnes concernées. Ainsi, les personnes étudiantes sont exposées à diverses réalités culturelles et sont invitées à être attentives à ce qu'elles leur apprennent de nouveau sur les personnes qui les vivent ainsi que sur elles-mêmes.

Ces pratiques peuvent comporter plusieurs défis. En effet, il est possible qu'elles provoquent un malaise chez certaines personnes étudiantes minorisées, qui seront touchées par les récits mobilisés, notamment si elles ont vécu des difficultés comparables. La confrontation avec les expériences de racisme et de discrimination peut aussi mettre mal à l'aise l'ensemble des personnes étudiantes, notamment celles qui sont issues du groupe majoritaire qui peuvent ressentir de la culpabilité et de l'inconfort. Ces pratiques pourraient également susciter des critiques sur la validité des témoignages et des œuvres mobilisés. Dans le cas des œuvres, ces ressources ont parfois certaines limites, dont la difficulté à répondre aux questions des personnes étudiantes quand les personnes concernées sont absentes. Ainsi, la personne formatrice doit envisager la possibilité que ces situations surviennent lors des discussions en groupe.

De plus, ces pratiques se caractérisent par une certaine imprévisibilité, puisque la personne formatrice n'a pas le contrôle des témoignages, des récits et des expériences qui font l'objet de la discussion. Elle doit accepter le fait que les objectifs de la rencontre puissent ne pas être collés exactement à son plan de cours. Elle doit également tenir compte de certaines contraintes organisationnelles liées aux déplacements, au temps et à la reconnaissance des personnes sollicitées.

#### 4.4.2 Les pratiques visant le développement d'un regard réflexif sur soi et sur la pratique en contexte de diversité

Cette deuxième catégorie regroupe des pratiques visant le développement, chez les personnes étudiantes, d'un regard réflexif sur elles-mêmes et sur leur future pratique professionnelle en contexte de diversité. Pour ce faire, différentes stratégies pédagogiques sont mobilisées comme la présentation de vignettes, d'extraits audiovisuels et de textes afin de les amener à porter un regard sur leurs propres biais inconscients et leurs conceptions du bilinguisme, du racisme, de la discrimination, de la blancheur. Cette deuxième catégorie inclut huit pratiques différentes (voir le tableau 7, *Catégorie B : fiches-synthèses des pratiques visant le développement d'un regard réflexif sur soi et sur la pratique en contexte de diversité*).

**Tableau 7**

**Catégorie B : fiches-synthèses des pratiques visant le développement d'un regard réflexif sur soi et sur la pratique en contexte de diversité**

Numéro	Titre	Description
Fiche-synthèse 11	Réfléchir à la diversité linguistique à partir d'un échange avec une invitée autrichienne	Le groupe accueille une didacticienne autrichienne enseignant en Allemagne afin d'échanger sur l'existence des différentes variétés d'une même langue et de réfléchir, dans une approche comparative, sur les défis d'inclusion dans les systèmes éducatifs allemand et québécois. Cette activité permet aux personnes étudiantes de réfléchir à la manière de faire place à la diversité linguistique dans leur future pratique professionnelle en enseignement.
Fiche-synthèse 12	Développer un regard critique sur l'intervention en contexte de bilinguisme	À l'aide d'une vignette mettant en scène l'apprentissage d'une langue chez un enfant bilingue, les personnes étudiantes réfléchissent à l'impact du bilinguisme dans le développement langagier d'une personne. Pour enrichir leur réflexion, la personne formatrice invite les personnes étudiantes à se mettre dans la peau d'une personne bilingue. Cette activité vise à ce que les personnes étudiantes soient mieux préparées à tenir compte de la diversité linguistique dans leur future pratique professionnelle.
Fiche-synthèse 13	Poser un regard critique sur sa propre culture à partir des notions en lien avec l'éthique professionnelle en enseignement	Les personnes étudiantes sont invitées dès le premier cours à produire un texte de présentation personnelle où elles définissent leur propre culture. Elles sont ensuite invitées, à différents moments de la session, à revenir à leur texte initial et à se questionner sur les potentiels changements dans leur positionnement après la compréhension de certains concepts abordés pendant le cours. Cette activité les amène à porter un regard critique sur leur propre culture et sur la façon d'en parler.
Fiche-synthèse 14	Réfléchir au racisme systémique, au colonialisme médical et à la blancheur de l'ergothérapie à partir du documentaire <i>Briser le code</i> et du matériel utilisé en ergothérapie	Au moyen de diverses ressources documentaires, la personne formatrice explique le concept de racisme systémique. Elle s'arrête notamment sur l'incident raciste dont a été victime Joyce Echaquan, et qui a causé son décès, pour parler de colonialisme médical et de la blancheur de l'ergothérapie. L'activité vise à ce que les personnes étudiantes comprennent mieux ces concepts, qu'elles voient comment ils touchent les personnes racisées et qu'elles initient une réflexion à cet égard pour leur future pratique professionnelle.

Fiche-synthèse 15	Réfléchir au racisme et aux pratiques inclusives en milieu professionnel à partir d'une présentation orale incluant une mise en situation	L'activité propose aux équipes étudiantes de présenter à leurs collègues des textes abordant le racisme. En plus d'en faire la synthèse, chaque équipe doit proposer à ses pairs une situation qui reflète le racisme et qui est susceptible de se produire en contexte professionnel, afin de discuter des manières d'agir face à celle-ci.
Fiche-synthèse 16	Réfléchir à sa propre position à l'égard d'une communauté racisée	À la suite d'une lecture de deux textes reflétant des énoncés de position contre le racisme dans la profession infirmière, les personnes étudiantes sont amenées à prendre conscience, en répondant à un questionnaire, de leurs biais cognitifs, racistes ou liés à des formes de discrimination.
Fiche-synthèse 17	Comprendre les biais inconscients et analyser les siens	Le concept de biais inconscient est présenté à l'aide des capsules explicatives du documentaire <i>Briser le code</i> . Les personnes étudiantes répondent aussi à un questionnaire inspiré du <i>Privilege and Responsibility Curricular Exercise</i> . Ainsi, à travers cette pratique, la personne formatrice cherche à faire comprendre aux personnes étudiantes le concept de biais inconscients théoriquement, mais aussi pratiquement, en les invitant à identifier leurs propres biais.
Fiche-synthèse 18	Réfléchir aux inégalités raciales et aux pratiques inclusives à partir du matériel utilisé en orthophonie	L'histoire de Joyce Echaquan est présentée dans ce cours à l'aide d'extraits de témoignages liés aux événements qu'elle a vécus. Les personnes étudiantes sont amenées à mieux comprendre les injustices et les inégalités subies par les groupes minorisés et le rôle qu'elles peuvent jouer pour y remédier.

Les pratiques regroupées dans cette catégorie s'inscrivent dans un statut *POUR* la diversité avec une finalité de transformation sociale, puisqu'elles visent à amener les personnes étudiantes à porter un regard sur leurs propres biais et à prendre conscience des inégalités, du racisme systématique, des préjugés et de la discrimination qui peuvent traverser leur future pratique professionnelle.

Les activités proposées dans ces fiches-synthèses comportent plusieurs défis. D'abord, comme pour la première catégorie, il se peut que certaines activités provoquent de l'inconfort chez les personnes étudiantes. Par ailleurs, puisqu'elles proposent d'aborder les biais des personnes étudiantes elles-mêmes, ces pratiques peuvent aussi ébranler leurs croyances sur elles-mêmes et sur leur entourage. Ensuite, la composition du groupe classe, notamment la présence de personnes issues du groupe majoritaire ou des groupes minorisés parmi la personne formatrice et les personnes étudiantes, constitue un facteur à considérer pour l'implantation de pratiques abordant les thèmes de racisme, de diversité linguistique ou de croyances religieuses. Ceci fait écho aux pratiques de la catégorie « Pratiques visant la création d'espaces de partage d'expériences personnelles au sein du groupe classe ». Enfin, considérant le cadre universitaire, le temps consacré à la discussion collective est limité, malgré sa pertinence. De plus, en utilisant des ressources existantes, il peut être plus difficile pour les personnes formatrices de s'adapter à la réalité de la classe. D'ailleurs, le manque de ressources audiovisuelles adaptées est aussi un défi nommé par les personnes formatrices.

### 4.4.3 Les pratiques visant la création d'espaces de partage d'expériences personnelles au sein du groupe classe

La catégorie C se centre sur le partage d'expériences personnelles entre les personnes formatrices et les personnes étudiantes au sein du groupe classe. Des espaces de discussion sont créés afin de mettre de l'avant les expériences des personnes de l'international, minorisées ou racisées. Cette troisième catégorie inclut six pratiques différentes (voir le tableau 8, *Catégorie C : fiches-synthèses des pratiques visant la création d'espaces de partage d'expériences personnelles au sein du groupe classe*).

**Tableau 8**  
**Catégorie C : fiches-synthèses des pratiques visant la création d'espaces de partage d'expériences personnelles au sein du groupe classe**

Numéro	Titre	Description
Fiche-synthèse 19	Réfléchir à la diversité à partir de la prononciation des prénoms	Chaque personne étudiante est invitée à se présenter et à décrire ce qui l'intéresse dans l'enseignement de la langue, en s'arrêtant sur la bonne prononciation de son prénom. Cette activité vise à susciter une réflexion sur la construction identitaire, à créer un climat convivial et à renforcer la cohésion du groupe.
Fiche-synthèse 20	Partager ses expériences personnelles d'insécurité linguistique	En partant de ses expériences personnelles d'insécurité linguistique en lien avec les différents accents et les variétés linguistiques dans différentes langues, la personne formatrice invite les personnes étudiantes à partager leurs propres expériences à cet égard, notamment en lien avec les accents.
Fiche-synthèse 21	Provoquer des échanges entre les personnes étudiantes résidentes québécoises et celles de l'international	Afin de favoriser les interactions au sein du groupe, la personne formatrice invite les personnes étudiantes à suivre son exemple et à partager quelques aspects de leur vie quotidienne, comme leurs activités de loisir et leur plat préféré. Elle vise ainsi à encourager les échanges en classe et à instaurer un climat plus ouvert à la diversité.
Fiche-synthèse 22	Réfléchir aux inégalités vécues par les personnes immigrantes en contexte de soins à partir de capsules vidéo et de partages d'expériences des personnes étudiantes	Des documents audiovisuels exposant les réalités et les expériences des personnes immigrantes et les services offerts aux nouveaux arrivants sont présentés afin d'encourager un dialogue entre les personnes étudiantes sur leurs expériences liées aux discriminations en contexte de soin de santé.
Fiche-synthèse 23	Réfléchir à la discrimination raciale à partir du documentaire <i>Briser le code</i> et du partage d'expériences personnelles	À partir du visionnement d'un documentaire mettant en scène des personnes issues des groupes minorisés et abordant la discrimination raciale et ses défis, les personnes étudiantes sont invitées à partager des expériences d'exclusion, vécues ou observées en milieu scolaire, à discuter et à susciter une réflexion critique sur la discrimination, sur ses différentes manifestations et sur ses défis, et sur le rôle du personnel enseignant à cet égard.
Fiche-synthèse 24	Offrir un espace sécuritaire et respectueux pour favoriser les échanges	Dans le cadre d'un cours abordant explicitement les questions d'appartenance culturelle, la formatrice offre aux personnes étudiantes un temps pour partager leurs expériences personnelles de nature culturelle ou religieuse. Elle vise ainsi à créer un espace sécuritaire pour échanger sur ces thématiques aussi abordées théoriquement dans le cours.

Ces six fiches-synthèses mettent de l'avant l'importance de créer des lieux d'échange où les personnes étudiantes peuvent partager leurs expériences et témoignages. Le but est d'instaurer des climats propices aux discussions sur des thèmes souvent sensibles comme le racisme, les préjugés, la discrimination et l'insécurité linguistique.

C'est pourquoi le statut accordé à la diversité dans ces pratiques est surtout *POUR* la diversité avec finalité de transformation. Les pratiques de formation jouent en effet le rôle d'exemples où les réalités des personnes minorisées au sein même du groupe classe sont abordées en vue d'amorcer une réflexion ou une discussion collective.

Ces pratiques présentent quelques défis. D'abord, il est possible que ce partage d'expériences provoque de l'inconfort, du malaise et de la retenue chez les personnes étudiantes minorisées, qui peuvent se sentir utilisées ou surexposées. Ce moment de partage peut d'ailleurs susciter chez elles une réaction émotionnelle intense, mais aussi provoquer des jugements de la part de leurs collègues. Ainsi, pour les personnes minorisées, ces pratiques induisent une certaine prise de risque. Concernant l'ensemble des personnes étudiantes, il convient de mentionner les risques liés à leur réceptivité face aux expériences partagées, au sentiment de culpabilité qui peut surgir ainsi qu'à la possibilité de dérapage dans les discussions. Il importe donc pour la personne formatrice de réaliser une préparation au préalable auprès des personnes qui pourraient se sentir interpellées par cet espace de partage et d'éviter que l'expression de récits traumatiques devienne banale. On gagne à s'interroger sur la façon de traiter les expériences partagées avec suffisamment de respect ou de profondeur et de maintenir un climat de travail et de confiance nécessaire et approprié à un cadre pédagogique.

#### 4.4.4 Les pratiques mettant de l'avant une pédagogie différenciée à l'égard des personnes étudiantes de groupes minorisés

Cette catégorie regroupe des pratiques qui traduisent des ajustements pédagogiques afin de répondre aux besoins des personnes étudiantes de certains groupes minorisés. Il s'agit par conséquent de pratiques qui visent à rendre explicites certains éléments de l'enseignement en contexte universitaire et à offrir un accompagnement ou un soutien supplémentaire. Cette catégorie inclut trois activités (voir le tableau 9, *Catégorie D : fiches-synthèses des pratiques mettant de l'avant une pédagogie différenciée à l'égard des personnes étudiantes de groupes minorisés*).

**Tableau 9**  
**Catégorie D : fiches-synthèses des pratiques mettant de l'avant une pédagogie différenciée à l'égard des personnes étudiantes de groupes minorisés**

Numéro	Titre	Description
Fiche-synthèse 25	Imposer des équipes mixtes pour la réalisation des travaux	Cette pratique amène les personnes étudiantes à réaliser des travaux en équipe diversifiée afin de briser l'isolement des personnes étudiantes de l'international et de leur permettre d'avoir accès à différentes ressources pour réaliser leurs travaux.
Fiche-synthèse 26	Adapter sa pédagogie aux réalités et aux expériences des personnes étudiantes de l'international	Cette pratique prend en compte les réalités et les expériences des personnes étudiantes de l'international en insistant sur l'explicitation des attentes concernant, notamment, la préparation et la présentation des travaux. Des pratiques de différenciation sont prévues, par exemple, l'enregistrement des présentations à l'avance ou la rétroaction intermédiaire.
Fiche-synthèse 27	Reconnaître les inégalités chez les personnes étudiantes dans ses choix pédagogiques	Cette pratique consiste en un ajustement des attentes et des méthodes pédagogiques afin de mettre en place des pratiques qui reconnaissent les inégalités au sein de la classe. Cela se fait en démontrant plus de flexibilité par rapport aux délais de remise des travaux et en consacrant, au besoin, plus de temps d'explication des travaux à faire dans le cadre du cours.

Dans ces pratiques, le statut accordé à la diversité est surtout *POUR* la diversité avec la finalité de l'équité puisque les personnes formatrices adaptent leurs cours et leur mode d'évaluation aux personnes étudiantes des groupes minorisés. Ce faisant, elles agissent comme modèles et sont amenées à justifier leurs choix pédagogiques, contribuant ainsi à la formation de toutes les personnes étudiantes.

Les personnes formatrices qui mettent en place ces pratiques peuvent faire face à différents défis. Par exemple, il est possible que les personnes étudiantes questionnent leur pertinence, notamment si elles sont réservées à certains profils de personnes étudiantes, ce qui peut d'ailleurs participer à leur marginalisation. Ainsi, un défi important auquel est confrontée la personne formatrice est de trouver le moyen d'assurer une équité envers toutes les personnes étudiantes peu importe leur groupe d'appartenance, de ne pas exclure les personnes des groupes minorisés et de justifier ses choix pédagogiques.

## 5. Discussion

Cette seconde phase visait à documenter différentes pratiques mises en œuvre afin de favoriser la formation à la prise en compte de la diversité par les personnes formatrices de l'UQTR. En effet, alors que les résultats de la phase 1 ont mis en lumière la prédominance des pratiques de formation *SUR* la diversité de même que leurs limites, la phase 2 a voulu documenter plus particulièrement des exemples de pratiques mises en œuvre *PAR/AVEC* et *POUR* la diversité, afin de favoriser leur déploiement à l'UQTR.

Rappelons que ces pratiques sont considérées, en complémentarité avec celles de formation *SUR* la diversité, comme porteuses pour tendre vers les finalités d'équité et de transformation sociale, dans une approche critique et antiraciste (voir la section 2), et ce, de deux manières. D'une part, elles obligent une certaine négociation du contenu proposé avec les personnes concernées, elles valorisent la voix de populations minorisées et elles reconnaissent leur contribution effective dans la formation. D'autre part, elles visent à soutenir la réflexivité des personnes formatrices et étudiantes, issues du groupe majoritaire et des groupes minorisés, de même que sur leur engagement concret à agir au sein même de leur communauté, en considérant leurs propres biais et préjugés de même que les inégalités qui traversent le contexte sociohistorique et politique plus large (Hirsch et Borri-Anadon, 2018).

Or, les pratiques de formation *PAR/AVEC* et *POUR* la diversité ne peuvent se faire sans reconnaître que la contribution des personnes concernées est légitime et même essentielle à la formation. En ce sens, elles exigent plus de ressources financières, logistiques ou de planification. Ces ressources sont en effet nécessaires pour équilibrer le risque de conduire à une sursollicitation des membres des groupes minorisés. Un autre risque est de mettre la responsabilité de la réussite de ces formations sur les épaules de ces personnes, alors que les personnes formatrices, souvent issues de groupes majoritaires, n'osent pas aborder certains contenus et se réfugient dans l'idée assez répandue que la diversité ne concerne pas les membres du groupe majoritaire, évacuant ainsi les rapports sociaux construisant ce qui est entendu par diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique (Hirsch et al., 2023).

L'analyse des pratiques à travers quatre catégories permet de mettre en lumière la diversité des intentions pédagogiques sous-jacentes à leur conception et à leur mise en œuvre. Chacune de ces catégories participe à la formation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Celles de la première catégorie invitent à une expérience concrète de l'altérité (A- Pratiques suscitant des rencontres interculturelles). Celles de la deuxième catégorie proposent de prendre un recul critique et d'analyser ses propres biais (B- Pratiques visant le développement d'un regard réflexif sur soi et sur la pratique en contexte de diversité). Les pratiques de la troisième catégorie portent sur la mutualisation des savoirs expérientiels (C- Pratiques visant la création d'espaces de partage d'expériences personnelles au sein du groupe classe) et celles de la quatrième catégorie vont jusqu'à la transformation progressive des pratiques pédagogiques (D- Pratiques mettant de l'avant une pédagogie différenciée à l'égard des personnes étudiantes de groupes minorisés). Cependant, l'analyse révèle également certains écarts entre les pratiques déclarées par les personnes formatrices (Objectif 1) et celles qui sont effectivement mises en œuvre dans les contextes de formation (Objectif 2). Si les intentions pédagogiques sont claires et ambitieuses, leur traduction dans l'action demeure inégale. Certaines pratiques sont sporadiques ou limitées à des moments isolés de la formation, ce qui en réduit la portée transformative. D'autres sont mises en œuvre de façon plus systématique,

mais parfois sans que les finalités inclusives soient pleinement explicitées aux personnes étudiantes. Ces tensions soulignent l'importance d'un arrimage plus étroit entre visée, action et accompagnement réflexif dans les dispositifs de formation. Par ailleurs, plusieurs défis à la mise en œuvre de ces pratiques ont été documentés chez les personnes formatrices. Bien que plusieurs soient partagés, ils semblent plus saillants pour certaines catégories de pratiques.

Plus particulièrement, dans le cas de certaines des pratiques de la catégorie A visant à susciter des rencontres interculturelles qui s'inscrivent dans l'entrée *PAR/AVEC*, il arrive que la personne formatrice ressente une perte de contrôle sur le contenu abordé puisque celui-ci est tributaire de l'expérience des personnes des groupes minorisés engagées. Ce type de pratique confronte aussi la personne formatrice à des défis organisationnels comme la prévision d'un budget ou d'une autre activité en cas d'annulation. Les personnes formatrices ont également exprimé leurs préoccupations par rapport à un éventuel manque d'intérêt de la part des personnes étudiantes lorsqu'une personne partage son expérience. Enfin, dans le cas où des œuvres sont mobilisées, l'impossibilité d'interaction laisse une grande place à la personne formatrice qui ne possède pas toujours les réponses aux questions posées par les personnes étudiantes.

Pour ce qui est des pratiques de la catégorie B visant le développement d'un regard réflexif sur soi et sur la pratique en contexte de diversité, qui s'inscrivent majoritairement dans l'entrée *POUR* la diversité et poursuivent la finalité de transformation sociale, quatre principaux défis ont été recensés. D'abord, mentionnons l'inconfort que peuvent ressentir aussi bien les personnes étudiantes face aux thèmes abordés, comme le racisme et la discrimination, que la personne formatrice elle-même qui peut se manifester par une retenue, voire des stratégies d'évitement à partager ses propres réflexions et expériences personnelles. Si ces inconforts ne doivent pas être évités, puisqu'ils témoignent de la confrontation des personnes avec des savoirs et des expériences qui remettent les leurs en question (Pagé, 2019), ils restent difficiles à gérer pour la personne formatrice. D'ailleurs, ces doutes et ces questionnements ont été mentionnés par des personnes formatrices du groupe majoritaire qui craignent que l'on s'interroge sur leur légitimité à aborder ces questions. Ils ont également été mentionnés par des personnes formatrices issues de groupes racisés ou minorisés qui redoutent de vivre des expériences d'altérisation, alors que, dans leur rôle de formatrices, elles n'ont pas l'habitude de se faire questionner sur les savoirs présentés (Lehmans, 2021). Par ailleurs, lorsqu'une mise en commun des réalisations étudiantes est prévue, il est essentiel pour la personne formatrice de s'assurer que ces réalisations ne renforcent pas de préjugés ou d'idées reçues (Journell, 2021).

En ce qui concerne les pratiques de la catégorie C visant la création d'espaces de partage d'expériences personnelles au sein du groupe classe, les personnes formatrices mentionnent leurs craintes quant à l'utilisation de termes qui peuvent être jugés inappropriés ou choquants lors des discussions engagées en classe, reconnaissant la tension ou les inconforts que ces termes peuvent susciter (Taher, 2023). De plus, elles se préoccupent du fait que les personnes étudiantes des groupes minorisés semblent avoir de la difficulté à s'exprimer sur leurs propres expériences de discrimination face à leurs pairs du groupe majoritaire ou qu'elles font parfois face à des commentaires inappropriés. Ceci engendre par conséquent un défi par rapport à la gestion de la classe où la personne formatrice doit être capable d'instaurer un climat respectueux et sécurisant pour toutes et tous.

Enfin, les pratiques de la catégorie D qui visent à mettre de l'avant une pédagogie différenciée à l'égard des personnes étudiantes de groupes minorisés, que l'on associe à la finalité d'équité, visent à réduire ou à éviter les désavantages que les personnes étudiantes appartenant à un groupe historiquement discriminé sont susceptibles de subir dans la classe. Ce faisant, ces pratiques constituent une occasion pour l'ensemble des personnes étudiantes de voir l'équité

« en train de se faire ». Ce type de pratiques comporte deux principaux défis. Le premier est la nécessité pour la personne formatrice de composer avec la perception d'une injustice chez certaines personnes étudiantes auxquelles ces pratiques ne sont pas destinées. Cette possibilité peut amener les personnes formatrices à éviter ces pratiques (Zembylas et Papamichael, 2017). Le deuxième défi est lié à la gestion des propos racistes, des incompréhensions et des malentendus attribuables aux codes culturels différents. Certaines personnes étudiantes peuvent même refuser de travailler avec leurs pairs issus de groupes minorisés, d'autant plus lorsque le contexte de collaboration est déterminé par la personne formatrice (Bérubé et al., 2021).

Ces différents défis témoignent de la complexité et de l'importance du rôle que jouent les personnes formatrices. Leurs choix pédagogiques, qu'il s'agisse des œuvres présentées, des questions posées, des personnes mobilisées, des modalités de discussion mises en place ou des dispositifs d'évaluation proposés, influencent directement le développement de la prise en compte de la diversité des personnes étudiantes. Ainsi, former à la prise en compte de la diversité ne peut se réduire à transmettre des savoirs sur « les autres ». Il s'agit surtout de réunir les conditions d'une mise en dialogue des identités, des expériences et des points de vue, en cultivant une éthique de la relation et en analysant de manière critique les rapports de pouvoir qui les traversent (Murray, 2016). Plus largement, cela exige une posture réflexive et engagée (Hess, 2004) de la part des personnes formatrices, permettant du même coup aux personnes étudiantes de reconnaître leur propre positionnement dans ces dynamiques.

Cela dit, cette responsabilité ne peut reposer uniquement sur les épaules des personnes formatrices. Pour que ces pratiques puissent s'inscrire dans la durée et avoir un impact réel sur les cultures professionnelles, un soutien institutionnel est indispensable (Pilote et Benabdeljalil, 2007). Cela suppose une reconnaissance formelle de la responsabilité de chaque personne formatrice en matière de diversité, peu importe sa discipline, du temps consacré à la conception de dispositifs, de l'accès à des formations spécifiques, des conditions d'enseignement qui rendent possible l'innovation pédagogique ainsi qu'un financement stable des projets porteurs. De plus, des contraintes structurelles persistent, telles que l'homogénéité relative de certains groupes de personnes étudiantes, la standardisation des contenus de formation ou l'insuffisance des ressources pédagogiques adaptées.

## 6. Conclusion

Ce rapport a fait état du projet *La prise en compte de la diversité dans la formation des personnes étudiantes à l'UQTR : état de la situation et leviers d'action financé dans le cadre du Plan stratégique 2020-2025* de l'UQTR qui veut 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. Pour ce faire, il présente le contexte, le cadre de référence, la démarche empruntée et les résultats pour chacune des phases.

Dans le cadre de la phase 1, l'analyse repose sur 87 réponses à un questionnaire en ligne données par des personnes formatrices de huit départements de l'UQTR. Ces réponses se rapportent à 71 cours offerts par 48 personnes 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 de cette première phase qui permettent de nuancer ces constats et de reconnaître la complexité de l'objectif poursuivi.

Tout d'abord, malgré la démarche en plusieurs étapes pour identifier les personnes formatrices les plus à même de répondre audit 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 personnes formatrices qui les ont dispensés. Nous reconnaissons ainsi que des cours et des personnes formatrices pertinentes ont pu demeurer méconnus.

Ensuite, dans le cadre de la phase 1, l'outil lui-même, soit le questionnaire, choisi pour des questions de faisabilité, n'a pas permis d'appréhender de manière compréhensive les pratiques mises en œuvre par les personnes 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 a été difficile de s'assurer d'une compréhension univoque des termes utilisés 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.

De plus, l'analyse quantitative réalisée à la phase 1 est restée purement descriptive et a visé à dégager les principaux constats quant à la prise en compte de la diversité dans la formation des personnes étudiantes à l'UQTR. Considérant les limites citées précédemment, il était 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 la phase 1 ont constitué un point de départ important pour la suite du projet en permettant de dégager des leviers d'action. Ils étaient également en cohérence avec d'autres démarches similaires réalisées par le passé (Larochelle-Audet et al., 2013; Borri-Anadon et al., 2018). Il est donc apparu opportun d'enrichir l'état des lieux établi à la phase 1 du projet avec une documentation plus contextualisée des pratiques mises en œuvre par les personnes formatrices de l'UQTR.

Ainsi, la phase 2 a documenté des pratiques *PAR/AVEC* et/ou *POUR* la diversité mises en place par 14 personnes formatrices participantes de sept départements dans le cadre de 13 cours donnés à l'UQTR. Les données recueillies dans le cadre de la phase 2 ont ainsi permis de réaliser 27 fiches-synthèses de pratiques inspirantes *PAR/AVEC* et/ou *POUR* la diversité. Divers constats ont émergé de cette démarche :

- L'intérêt de mobiliser les entrées *PAR/AVEC* et/ou *POUR* et de considérer la pluralité des intentions pédagogiques qu'elles recouvrent afin d'analyser et de soutenir les pratiques de formation à la prise en compte la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.
- La nécessité d'un arrimage accru entre les visées, l'action et l'accompagnement réflexif dans les pratiques documentées. Par exemple, les intentions pédagogiques des personnes formatrices sont variées et parfois ambitieuses, mais les finalités inclusives ne sont pas toujours clairement explicitées aux personnes étudiantes.
- La réflexivité et la mise en place de diverses pratiques de formation, au-delà de l'inconfort exprimé par plusieurs personnes formatrices et étudiantes lorsqu'il est question, notamment, de racisme, de diversité religieuse ou de la violence de l'histoire coloniale.

Dans le cadre de la phase 2 du projet, une limite est plutôt liée à la méthode de collecte de données préconisée par la recherche qualitative, soit l'entrevue, et plus précisément à la production de données par les personnes formatrices participantes lors des entrevues. En effet, cette méthode donne la parole aux personnes participantes pour se remémorer des expériences ou des événements vécus dans le passé. Elles peuvent alors oublier certains détails entourant le sujet à l'étude et qui pourraient être pertinents, ou encore déformer les faits, n'ayant pas été capables de mettre des mots dessus, ce qui peut donner lieu à un portrait non exhaustif des pratiques documentées.

En outre, l'objectif 2 du projet, soit de documenter différentes pratiques mises en œuvre afin de favoriser la formation à la prise en compte de la diversité par les personnes formatrices de l'UQTR reposait sur la participation des organismes partenaires externes afin d'expérimenter des pratiques conjointes dans le cadre des cours dispensés à l'UQTR. Or, malgré plusieurs rencontres et un renforcement des collaborations avec plusieurs organismes de la région, il n'a pas été possible d'établir un niveau de collaboration permettant de contribuer à la visée du projet centrée sur la formation à la prise en compte de la diversité à l'UQTR. Une meilleure considération de leurs réalités permettrait de s'assurer de mieux concilier les besoins respectifs.

**En synthèse, ce projet a permis de faire certaines recommandations :**

- **Diffuser largement ce rapport et créer des espaces de réflexion et d'échanges entre personnes formatrices;**
- **Réaliser un état des lieux similaire de façon régulière pour documenter les initiatives porteuses et les freins à considérer;**
- **Mettre en place des mesures institutionnelles permettant de répondre aux contraintes exprimées (formation, accompagnement, mobilisation de la communauté universitaire, conditions d'enseignement-apprentissage, etc.);**
- **S'intéresser aux points de vue, aux expériences et aux perspectives des personnes étudiantes;**
- **Renforcer les partenariats avec les organismes de la région qui opèrent en contexte de diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, dont ceux des Premiers Peuples, afin d'instaurer des relations durables et de confiance qui assurent la pertinence des pratiques de formation et de leur analyse.**

# 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.
- Bérubé, F. et coll. (2021). Rapport de recherche « Les étudiant.e.s internationaux.ales dans le réseau des universités du Québec : pour une meilleure connaissance des interactions en contexte interculturel ». [https://uqtrspt-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/farrah\\_berube\\_uqtr\\_ca/EeKoknVDJmdFme6sbWJLoSwBgc1VWwiVkJaYna\\_IPBXt1w](https://uqtrspt-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/farrah_berube_uqtr_ca/EeKoknVDJmdFme6sbWJLoSwBgc1VWwiVkJaYna_IPBXt1w)
- 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)*, 3(1), 23-45. [http://bild-lida.ca/journal/wp-content/uploads/2019/06/JBILD\\_Cote\\_3\\_1\\_2019.pdf](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*. <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*. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/07/frq\\_strategieedi\\_fr-2.pdfz](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/07/frq_strategieedi_fr-2.pdfz)
- Gouvernement du Canada (2019). *Dimensions : équité, diversité et inclusion Canada*. [https://www.nserc-crsng.gc.ca/InterAgency-Interorganismes/EDI-EDI/Dimensions-Charter\\_Dimensions-Charte\\_fra.asp](https://www.nserc-crsng.gc.ca/InterAgency-Interorganismes/EDI-EDI/Dimensions-Charter_Dimensions-Charte_fra.asp)
- Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS: Political Science & Politics*, 37(02), 257-261.
- 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. [http://ofde.ca/wp-content/uploads/2019/06/Rapport\\_Synthèse\\_5e-Sommet\\_2018.pdf](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* (p. 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* (2e édition) (p. 37-47). Anjou, Québec : Fides Éducation.
- Hirsch, S., Borri-Anadon, C., Lemaire, E., Kharchi, Z., Guillot, S. et Maynard, C. (2023). *Pour une meilleure compréhension de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire : guide d'accompagnement des fiches régionales*. Laboratoire Éducation et Diversité en Région (UQTR) et ministère de l'Enseignement supérieur [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC3636/O0005424397\\_Guide\\_d\\_accompagnement\\_\\_Pour\\_une\\_meilleure\\_compr\\_hension\\_de\\_la\\_diversit\\_ethnoculturelle\\_religieuse\\_et\\_linguistique\\_en\\_milieu\\_scolaire.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC3636/O0005424397_Guide_d_accompagnement__Pour_une_meilleure_compr_hension_de_la_diversit_ethnoculturelle_religieuse_et_linguistique_en_milieu_scolaire.pdf)
- Journell, W. (2021). Taking a reasoned stance against misinformation. *Phi Delta Kappan*, 102(5), 12-17. <https://doi.org/10.1177/0031721721992559>

- 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](http://ofde.ca/wp-content/uploads/2019/10/portrait_formation2013_vFinale.pdf)
- Lehmans, A. (2021). Éduquer à l'incertitude : culture de l'information et esprit critique, une approche comparée. *Education et sociétés*, 45(1), 57-77. <https://doi.org/10.3917/es.045.0057>
- Mc Andrew, 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*. Presses de l'Université de Montréal.
- Murray, N. (2016). Dealing with diversity in high education: awareness-raising and a linguistic perspective on teachers' intercultural competence. *International Journal for Academic Development*, 21(3), 166-177.
- Pagé, G. (2019). Pouvoir, inconfort et apprentissage : les cours féministes peuvent-ils et doivent-ils être des espaces préfiguratifs et sécuritaires? *Éthique en éducation et en formation* (7), 8-29. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1066655ar>
- Pilote, A. et Benabdeljalil, A. (2007). Supporting the Success of Foreign Students in Canadian Universities/Favoriser la réussite éducative des étudiants étrangers dans les universités canadiennes : une étude exploratoire. *Higher Education Perspectives*, 3(2), 24-46.
- 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. (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., Larochelle-Audet, J., Campbell, M.-É., Kingué Élongué, 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>
- Taher, S. (2023). Discours public québécois sur l'affaire du mot en « n » : entre dénonciation d'une insulte raciale et défense des libertés universitaires. *Canadian Journal of Political Science*, 56(4), 950–974. doi:10.1017/S0008423923000550
- 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.
- Zembylas, M. et Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education, *Intercultural Education*, 28(1), 1-19, DOI: 10.1080/14675986.2017.1288448

# Annexe 1

Activité avec les partenaires	Date
Lancement des travaux du comité de suivi : <ul style="list-style-type: none"><li>• Présentation des constats de la phase 1</li><li>• Discussions autour du mandat du comité (composition, échéancier, formulation d'objectifs communs)</li></ul>	Novembre 2023
Mise en place d'un projet PICOM avec Développement Mauricie	De janvier 2024 à avril 2024
Participation à l'activité Le mois de l'histoire des Noirs, coorganisée par Développement Mauricie à l'UQTR	Février 2024
Rencontre avec la MRC Maskinongé et ses partenaires	Mars 2024
Présentation dans le cadre de la Rencontre régionale en immigration, Développement Mauricie	Mai 2024
Présentation dans le cadre de l'activité de partage et de réflexion « Le rôle de la famille dans la réussite éducative du jeune issu de la diversité ethnoculturelle », Table Régionale de l'Éducation de la Mauricie	Mai 2024

# Annexe 2

Cycles	Sigles des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par département
Département d'orthophonie	
2 <sup>e</sup>	ORT6025
	ORT6026
	ORT6027
	ORT6030
	ORT6031
	ORT6041
	ORT6044
	ORT6045
	ORT6049
	ORT6055
	ORT6057
	ORT6058
	ORT6059
	ORT6061
	ORT6062
	ORT6063
	ORT6064
	ORT6066
ORT6067	
ORT6068	
3 <sup>e</sup>	PHD6274
Total des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse dans ce département : 21	

Cycles	Sigles des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par département
Département de langues modernes et traduction	
1 <sup>e</sup>	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

1 <sup>e</sup>	PLR1056
	TRA1050
	TRA1081
	TRA1088
	TRA1089
	TRA1090
	TRA1097
	TRA1101
	TRA1103
2 <sup>e</sup>	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	

Cycles	Sigles des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par département
Département de loisir, culture et tourisme	
1 <sup>e</sup>	AEG1005
	AEG1015
	AEG1016
	AEG1023
	AEG1024
	AEG1026
	AEG1027
	AEG1029
	AEG1031
	AEG1036
	AEG1038
	AEG1040
	POL1001
	PPK1043
2 <sup>e</sup>	SLO6052
	SLO6082
Total des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse dans ce département : 16	

Cycles	Sigles des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par département
Département de philosophie	
1 <sup>e</sup>	EAR1037
	PHI1004
	PHI1152
	PHI1156
	PSO1022
2 <sup>e</sup>	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	

Cycles	Sigles des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par département
Département de psychoéducation et travail social	
1 <sup>e</sup>	PSE1027
	PSE1028
	PSE1050
	PSE1065
	PSS1088
	SCH1214
	TSO1140
	TSO1303
	TSO1306
SOC2311	
2 <sup>e</sup>	PHD6277
	PSE6009
Total des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse dans ce département : 12	

Cycles	Sigles des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par département
Département des lettres et communication	
1 <sup>e</sup>	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

1 <sup>e</sup>	PLR1052
	PLS1006
	PPU1025
2 <sup>e</sup>	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	

Cycles	Sigles des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par département
<b>Département des sciences de l'éducation</b>	
1 <sup>e</sup>	DID1122
	DID1138
	DID1142
	EEl1015
	EEl1016
	EEl1055
	EEl1067
	EEl1068
	EEl1070
	EEl1071
	ESR1004
	ESR1013
	PDG1026
	PDG1040
	PDG1041
	PDG1074
	PED1022
	PED1028
	PED1031
	2 <sup>e</sup>
EEl6001	
PED6006	
Total des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse dans ce département : 22	

Cycles	Sigles des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par département
<b>Département des sciences de l'activité physique</b>	
1 <sup>e</sup>	POD1096
	PPK1015
	PPK1043
Total des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse dans ce département : 3	

Cycles	Sigles des cours susceptibles d'aborder la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse par département
<b>Département des sciences infirmières</b>	
1 <sup>e</sup>	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 3

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

2 <sup>e</sup>	DID6019 DID6020	ANG6003	ANG6002 DME6004 TRA6010 TRA6017 TRA6022 TRA6023 TRA6025	10
1 <sup>er</sup>	AEG1005 AEG1026 AEG1031 AEG1036 AEG1038 POL1001 PPK1043	AEG1015 AEG1023 AEG1027 AEG1029	AEG1016 AEG1024 AEG1040	14
2 <sup>e</sup>	SLO6052 SLO6082			2
1 <sup>er</sup>	PHI1004 PHI1152 PHI1156 PSO1022		EAR1037	5
2 <sup>e</sup>	ART6012 PHI6045 PHI6053 PHI6054		PHI6035 PHI6041	6
1 <sup>er</sup>	PSE1028 PSE1065 SCH1214 SOC2311 TSO1303	PSE1050 TSO1140 TSO1306	PSE1027 PSE1088	10
2 <sup>e</sup>	PSE6009	PHD6277		2
1 <sup>er</sup>	COM1181 DCA1010 DLA1018 GLR1003 LNG1069 LNG1083 PCO1018 PLR1049 PLR1051	LFR1062 LFR1075 LNG1071	AEG1019 ALS1001 ARD1008 ARD1017 ARD1021 CUN1001 DCA1014 ECR1014 GLR1001 HAR1009 LFR1077 LFR1082 LFR1088 LNG1078 MCO1007 PCO1009 PCO1013 PLR1036 PLR1050 PLR1052 PLS1006 PPU1025	34

2 <sup>e</sup>	COM6035 COM6040 LET7920 LIJ6003 LIJ6006		COM6037 PHD6268 QCF6022	8
1 <sup>er</sup>	ESR1004 ESR1013 PED1022 PED1031 PDG1074	DID1122 DID1138 DID1142 EEI1016 EEI1055 EEI1067 EEI1068 PDG1040 PDG1041	EEI1015 EEI1070 EEI1071 PDG1026 PED1028	19
2 <sup>e</sup>	EDU6029 EEI6001 PED6006			3
1 <sup>er</sup>			POD1096 PPK1015 PPK1043	3
2 <sup>e</sup>				
1 <sup>er</sup>	SOI1051 SPU1012 SPU1022	SOI1050	PSS1001	5
<b>Sous-totaux</b>				
1 <sup>er</sup>	38	20	72	130
2 <sup>e</sup>	21	3	27	51
3 <sup>e</sup>		1		1
<b>Totaux</b>	<b>59</b>	<b>24</b>	<b>99</b>	<b>182</b>

# Annexe 4

## Grille d'analyse des plans de cours

---

**Remplie par :**

**Sigle :**

**Session :**

**Groupe :**

---

**1. Objectifs ou intentions (principales et spécifiques)** (tel qu'apparaissant dans le PDC)

---

**2. Part de la diversité dans le cours (%)** (Fraction XX/15)

---

### **3. Marqueurs**

- Ethnicité/culture
  - Autochtonie
  - Statut migratoire/immigration
  - Langue
  - Religion
  - Appartenance raciale/couleur
  - Autres ou pas certain : \_\_\_\_\_
-

#### **4. Approches**

- Approche systémique critique : (Dé)colonisation/racisme/préjugés/discrimination...
  - Approche réflexive (ses identités, ses propres valeurs, ses propres biais...)
  - Compétence (inter)culturelle
- 

#### **5. Formation SUR la diversité**

Concepts/approches théoriques;

Informations descriptives (statistiques, p. ex.)

Ressources abordant différentes thématiques (historique, documentaire, etc.)

---

#### **5. Formation PAR la diversité**

Invités (quel profil?)

Activités de contact/jumelage

Ressources donnant accès à des témoignages/voix minorisées

Auteurs (textes)

---

#### **6. Formation POUR 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**

(tel qu'apparaissant dans le PDC)

# Annexe 5

## Guide d'entrevue

### 1. Introduction

#### Présentation

- Brève présentation de moi-même
- Objectifs de la recherche
  - o Objectif général

Documenter les pratiques de formation initiale et continue des personnes formatrices en ce qui a trait à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

- o Objectifs spécifiques

Faire un état des lieux des pratiques déclarées par les personnes formatrices de l'UQTR quant à la formation sur la prise en compte de la diversité.

Documenter différentes pratiques mises en œuvre quant à la prise en compte de la diversité par les personnes formatrices. Objectif poursuivi par cette entrevue.

- Présenter la structure de l'entrevue.
- Inviter la personne formatrice à se présenter :
  - o Discipline, niveau, expérience en recherche
  - o Contexte de travail à l'UQTR - recherche, autres cours, etc.

### 2. Retour sur les approches pédagogiques (*pratiques en enseignement et en évaluation*)

- Parlez-nous de votre approche pédagogique en matière de formation à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

### 3. Retour sur les pratiques déclarées dans le questionnaire

#### 3.1 PAR et AVEC la diversité

Dans le questionnaire, vous avez déclaré mettre en place les pratiques suivantes – qui visent à accorder une place aux personnes autochtones, minorisées ou racisées dans la formation (PAR) ou à collaborer avec elles (AVEC):

- o Invitation de personnes conférencières issues des groupes concernés
- o Lectures de textes écrits par les personnes des groupes concernés
- o Témoignages/œuvres de personnes des groupes concernés
- o Initiatives permettant de rencontrer des personnes des groupes concernés
- Pouvez-vous nous donner des exemples concrets de ces pratiques? Comment le faites-vous?

- Utilisez-vous des outils/ressources spécifiques pour mettre en œuvre ces pratiques? Lesquels? (Matériel, lectures, œuvres, films, vidéos, conférenciers)? Comment utilisez-vous ces outils/ressources?
  - o Qu'est-ce qui est abordé/présenté à travers cet outil?
- Comment voyez-vous le lien entre cette pratique et le cours donné?
  - o Pourquoi le faites-vous? Quelles sont vos intentions?
  - o Pourquoi est-ce important de le faire?
- Voyez-vous des défis/difficultés/malaises en lien avec ces pratiques? Pouvez-vous nous donner des exemples?
  - o Après des personnes étudiantes? (Une cristallisation de la représentation du groupe concerné)
  - o Après des personnes concernées? (Une instrumentalisation dans le cas d'une œuvre, une sursollicitation dans le cas des conférenciers, la question de la reconnaissance financière de cette contribution)
  - o Pour vous? (Le temps pour diversifier son matériel, ses sources, le fait que la personne formatrice puisse « perdre le contrôle » sur le contenu, dans le cas des pratiques collaboratives avec les partenaires externes : les efforts pour établir les liens et la déresponsabilisation de la personne formatrice)
  - o Comment pensez-vous qu'on pourrait surmonter ces défis (pistes d'amélioration)? Quels conseils donneriez-vous à un-e collègue qui veut mettre en place une telle pratique?

### 3.2 POUR la diversité

#### 3.2.1 POUR-équité

Dans le questionnaire, vous avez déclaré mettre en place les pratiques suivantes (...) qui visent à considérer les réalités et les expériences des personnes étudiantes autochtones, minorisées ou racisées dans la formation :

- Adaptation/différenciation de la pédagogie aux personnes étudiantes de groupes concernés
- Création d'espaces de partage d'expériences personnelles

- Pouvez-vous nous donner des exemples concrets de ces pratiques? Comment le faites-vous?
- Utilisez-vous des outils/ressources spécifiques pour mettre en œuvre ces pratiques? Lesquels? (Matériel, lectures, œuvres, films, vidéos, conférenciers)? Comment utilisez-vous ces outils/ressources?
  - o Qu'est-ce qui est abordé/présenté à travers cet outil?
- Comment voyez-vous le lien entre cette pratique et le cours donné?
  - o Pourquoi le faites-vous? Quelles sont vos intentions?
  - o Pourquoi est-ce important de le faire?
- Voyez-vous des défis/difficultés/malaises en lien avec ces pratiques? Pouvez-vous nous donner des exemples?

- o Après des personnes étudiantes? (Une cristallisation de la représentation du groupe concerné)
- o Après des personnes concernées? (Une instrumentalisation dans le cas d'une œuvre, une sursollicitation dans le cas des conférenciers, la question de la reconnaissance financière de cette contribution)
- o Pour vous? (Le temps pour diversifier son matériel, ses sources, le fait que la personne formatrice puisse « perdre le contrôle » sur le contenu, dans le cas des pratiques collaboratives avec les partenaires externes : les efforts pour établir les liens et la déresponsabilisation de la personne formatrice)
- o Comment pensez-vous qu'on pourrait surmonter ces défis (pistes d'amélioration)? Quels conseils donneriez-vous à un-e collègue qui veut mettre en place une telle pratique?

### 3.2.2 POUR-transformation

Dans le questionnaire, vous avez déclaré mettre en place les pratiques suivantes qui visent à contribuer à la reconnaissance et à la lutte contre le racisme et la discrimination et autre inégalités sociales dans la formation :

- Explicitation de votre identité culturelle, religieuse ou linguistique en tant que personne formatrice
- Mise en place de pratiques réflexives individuelles ou collectives
- Mise en place de pratiques d'implication, d'engagement dans le milieu
  - Pouvez-vous nous donner des exemples concrets de ces pratiques? Comment le faites-vous?
  - Utilisez-vous des outils/ressources spécifiques pour mettre en œuvre ces pratiques? Lesquels? (Matériel, lectures, œuvres, films, vidéos, conférenciers)? Comment utilisez-vous ces outils/ressources?
    - o Qu'est-ce qui est abordé/présenté à travers cet outil?
  - Comment voyez-vous le lien entre cette pratique et le cours donné?
    - o Pourquoi le faites-vous? Quelles sont vos intentions?
    - o Pourquoi est-ce important de le faire?
  - Voyez-vous des défis/difficultés/malaises en lien avec ces pratiques? Pouvez-vous nous donner des exemples?
    - o Après des personnes étudiantes? (Une cristallisation de la représentation du groupe concerné)
    - o Après des personnes concernées? (Une instrumentalisation dans le cas d'une œuvre, une sursollicitation dans le cas des conférenciers, la question de la reconnaissance financière de cette contribution)
    - o Pour vous ? (Le temps pour diversifier son matériel, ses sources, le fait que la personne formatrice puisse « perdre le contrôle » sur le contenu, dans le cas des pratiques collaboratives avec les partenaires externes : les efforts pour établir les liens et la déresponsabilisation de la personne formatrice)

- o Comment pensez-vous qu'on pourrait surmonter ces défis (pistes d'amélioration)? Quels conseils donneriez-vous à un-e collègue qui veut mettre en place une telle pratique?

## Conclusion

- Est-ce que nous pourrions avoir des traces de vos pratiques (selon ce qu'ils ont dit – consignes de travaux, plan de cours, extraits de présentations PowerPoint, photos, vidéos, etc.)?
- Avez-vous des pratiques spécifiques en ce sens prévues prochainement, par exemple des conférenciers à inviter ou une projection en classe en lien avec la diversité, auxquelles nous pourrions assister?
- Avez-vous des idées de pratiques que vous aimeriez mettre en place?
- Connaissez-vous des initiatives de formation à l'UQTR que nous devrions documenter? Des collègues à contacter?
- Y a-t-il quelque chose que vous aimeriez ajouter concernant votre expérience en tant que personne formatrice à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique?

Merci pour votre participation!

# Annexe 6

## Grille d'observation : Prise en compte de la diversité en enseignement

Nom de la personne formatrice :

Nom du cours :

Niveau/année/programme :

Département :

Date et heure de l'observation :

Contexte de la séance (le moment de la séance dans le cours/de la session, des liens probables annoncés avec d'autres séances) :

### 1. Description de la pratique (PAR/AVEC et POUR)

Quelle est l'activité?

Outil pédagogique utilisé (conférencier/invité, textes/auteurs des groupes concernés, exemples de la diversité, études de cas, documents utilisés, création espace d'échange, vidéos, films, œuvres)?

Quels sont les objectifs déclarés? (Comment l'activité est-elle présentée aux personnes étudiantes?)

Comment l'activité se déroule-t-elle?

## 2. Notions abordées en lien avec la diversité (racisme, valeurs, besoins, religion)

Comment ces notions sont-elles abordées?

## 3. Dynamique dans la classe (enjeux, tensions, questions)

- Au près des personnes étudiantes (Exemples de tensions : une cristallisation de la représentation du groupe concerné?)
- Au près des personnes concernées (Exemples de tensions : une instrumentalisation dans le cas d'une œuvre, une sursollicitation dans le cas des conférenciers, la question de la reconnaissance financière de cette contribution)
- Au près de la personne formatrice (Exemples de tensions : le temps pour diversifier son matériel, ses sources; le fait que la personne formatrice puisse « perdre le contrôle » sur le contenu; dans le cas des pratiques collaboratives avec les partenaires externes : les efforts pour établir les liens et la déresponsabilisation de la personne formatrice)

## 4. Observations générales (exemple : composition du groupe)

# Annexe 7

## Gabarit de la fiche-synthèse

Titre : Définir un titre descriptif qui donne une idée générale de la pratique

La fiche-synthèse de cette pratique est élaborée à partir de (outils de collecte de données : entrevues/observations/documents partagés par la personne formatrice)

Exemple : ... d'un entretien d'une durée approximative d'une heure en (mois-année).

### Contexte

La pratique est mise en place dans le cadre du cours ...

- Mettre le Nom du cours, (le sigle du cours) et le département
- Situer la séance à l'intérieur de la session (si possible)
- Nommer la pratique brièvement (action/travail à faire)

### Description de la mise en place de la pratique

- Expliquer le déroulement et les étapes de la pratique
- Présenter les thématiques abordées
- Utiliser des extraits du verbatim pour justifier

### Intention de la pratique

- Expliciter l'intention déclarée par la personne formatrice
- Utiliser des extraits du verbatim pour justifier

### Analyse du statut accordé à la diversité et des défis soulevés par la pratique

- Nommer le type de pratique (*PAR/AVEC* et/ou *POUR* la diversité) et justifier
- Nommer les défis déclarés par la personne formatrice, mais aussi ceux qui sont soulevés dans l'analyse de l'équipe de recherche