

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ACTEURS DU MILIEU UNIVERSITAIRE ET FORMATION INITIALE À LA
DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE EN ENSEIGNEMENT : ENTRE
ENGAGEMENT ET INSTITUTIONNALISATION

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN EDUCATION

PAR

JULIE LAROCHELLE-AUDET

MARS 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

De sincères remerciements méritent d'être adressés aux personnes m'ayant accompagné tout au long de ce projet de mémoire. D'abord à ma directrice Maryse Potvin, qui, au-delà de cette maîtrise, a guidé mon cheminement dans le milieu académique et de la recherche. Ta passion et ton œil avisé m'ont été précieux. Un remerciement tendre et sincère va à mon conjoint, François Godefroy, pour son soutien indéfectible. Ta confiance en moi et mes projets me donne des ailes! Une immense reconnaissance doit être adressée à mes parents, Lucie et Gérard, et à mon frère, Samuel. Votre support dans mes études et votre amour éclairent mon chemin, sans faillir. Un merci particulier revient à toutes les personnes rencontrées au Centre d'études ethniques des universités montréalaises. Votre présence inspirante a mis de la joie à mon quotidien au cours de ces mois de travail. Une pensée spéciale enfin à mes ami(e)s, notamment militant(e)s, avec lequel(le)s j'ai partagé des moments marquants au cours de l'année 2012.

Je remercie en outre les professeures ayant participé à cette étude. Votre collaboration sincère, votre grande ouverture et votre appui à la relève en recherche m'ont permis de poser un nouveau regard sur la formation initiale à l'enseignement.

Enfin, cette recherche a été rendue possible grâce à un certain nombre de bourses : la bourse d'études supérieures du Canada Joseph-Armand Bombardier du Conseil de recherches en sciences humaines, la bourse Denise-Véronneau de la Fondation de l'Université du Québec à Montréal et la bourse de fin de rédaction du Centre d'études ethniques des universités montréalaises.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ.....	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'éducation dans les sociétés pluralistes et démocratiques	3
1.1.1 Les finalités et les missions.....	5
1.1.2 La socialisation et le vivre-ensemble.....	7
1.1.3 Les systèmes éducatifs formels	9
1.1.4 Les enseignants, leur rôle et leur formation	10
1.2 La prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte québécois	12
1.2.1 L'encadrement politique	13
1.2.2 Les balises entourant la formation à l'enseignement.....	14
1.2.3 Tensions autour du discours normatif de l'interculturalisme.....	19
1.2.4 Une institutionnalisation décentralisée et fragmentaire	20
1.3 La pertinence sociale et scientifique de la recherche.....	23
1.4 La question de recherche.....	24
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL ET ORIENTATIONS THÉORIQUES	25
2.1 La diversité ethnoculturelle.....	26
2.1.1 La diversité.....	27
2.1.2 Les rapports ethniques et l'ethnicité	28
2.1.3 Les approches éducatives de la diversité ethnoculturelle au Québec .	30
2.1.4 Une conception ancrée dans la formation à l'enseignement	34

2.2	L'institutionnalisation	36
2.2.1	L'institution	36
2.2.2	L'institutionnalisation, versant processuel de l'institution	39
2.2.3	Une conception entre engagement et phénoménologie	41
2.3.	Des recherches antérieures sur le sujet	43
2.3.1	Le degré d'imprégnation de l'éducation multiculturelle (Stenhouse)	45
2.3.2	Des défis nuancés pour les formateurs universitaires (Gorski)	47
2.3.3	Les paradoxes du multiculturalisme (Mujawamariya et Moldoveanu)....	49
2.3.4	Un portrait québécois de la formation (Larochelle-Audet et al.).....	51
2.3.5	Une synthèse des recherches	53
2.4	Les objectifs de recherche	57
CHAPITRE III		
	CADRE MÉTHODOLOGIQUE	58
3.1	L'approche et le type de recherche	58
3.2	Les acteurs concernés par la recherche : population et recrutement	60
3.3	Le mode de collecte des données et l'instrument de recherche	63
3.3.1	La justification du mode de collecte des données	63
3.3.2	La description de l'instrument de recherche utilisé	65
3.4	Le traitement et la validation des données	67
3.4.1	Les processus d'analyse	67
3.4.2	La validité et la fiabilité des résultats	69
3.5	Les avantages et les limites	70
3.6	Les règles d'éthiques	72
CHAPITRE IV		
	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	74
4.1	Profil des acteurs interviewés	77
4.1.1	Informations générales	77
4.1.2	Expériences en contexte de diversité ou liées à sa prise en compte ...	78
4.1.3	Une question de définition	80

4.2	L'état actuel de cette institutionnalisation.....	82
4.2.1	Éléments institutionnalisés dans la formation initiale	82
4.2.2	Facteurs conjoncturels influençant l'institutionnalisation	89
4.2.3	Présence de la question autochtone	94
4.3	L'engagement des acteurs dans cette institutionnalisation	94
4.3.1	Processus d'institutionnalisation	95
4.3.2	Processus informels	100
4.4	Vision prospective de cette institutionnalisation	101
4.4.1	Axes d'institutionnalisation et de développement.....	102
4.4.2	Lieux et processus d'institutionnalisation et de développement	109
4.4.3	Défis et difficultés.....	114
4.5	Processus d'institutionnalisation visant des groupes de futurs enseignants ...	118
4.5.1	Université 1	119
4.5.2	Université 2	121
4.5.3	Université 3	121
CHAPITRE V		
	INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	123
5.1	L'état actuel de cette institutionnalisation.....	124
5.1.1	Les cours offerts par les universités.....	125
5.1.2	Les compétences professionnelles visées	127
5.2	L'engagement des acteurs dans cette institutionnalisation	128
5.2.1	Selon le poste occupé.....	129
5.2.2	Selon l'université d'attache.....	130
5.3	Visions prospectives de cette institutionnalisation	131
5.3.1	Selon le poste occupé.....	132
5.3.2	Selon l'université d'attache.....	134
5.4	Relations entre l'engagement et la vision prospective des acteurs.....	139
5.5	Résumé et perspectives	143
	CONCLUSION	146

APPENDICE A	
RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES.....	151
APPENDICE B	
TABLEAU SYNTHÈSE DES COMPÉTENCES 1, 3 ET 12.....	152
APPENDICE C	
GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES DIRECTIONS ET DOYENNES	155
APPENDICE D	
GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES PROFESSEURES.....	158
APPENDICE E	
Liste des codes utilisés pour l'analyse.....	161
APPENDICE F	
CERTIFICAT ÉTHIQUE	163
APPENDICE G	
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT.....	164
APPENDICE H	
COURRIEL MODÈLE DE SOLLICITATION	167
APPENDICE I	
FICHE DE RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES	169
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	170

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Facteurs intervenant sur les pratiques et les discours sur la diversité	47
3.1 Plan d'échantillonnage de la recherche	62
5.1 La relation entre l'engagement et les visions prospectives des acteurs	13939
5.2 Réseau notionnel de la relation engagement et visions prospectives.....	1411

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Synthèse des recherches antérieures sur le sujet.....	55
4.1 Résumé des codes et des choix d'échantillonnage.....	76
4.2 Présence de la diversité en formation initiale	83
5.1 Engagement dans des processus d'institutionnalisation.....	131
5.2 Visions prospectives des acteurs selon le poste occupé.....	134
5.3 Visions prospectives des acteurs selon leur université d'attache	136
5.4 Types de facteurs intervenant sur la relation étudiée	143

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ADEREQ	Association des doyens et directeurs pour l'enseignement et la recherche en éducation au Québec
CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CÉRPÉ	Comité d'éthique de la recherche pour étudiants
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
MCCI	Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MESRST	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

RÉSUMÉ

Depuis les dix dernières années, la formation à la diversité ethnoculturelle en enseignement a connu une expansion significative dans les universités québécoises, et ce, malgré l'absence d'énoncé ministériel récent sur la question (Mc Andrew, 2010). Or, un portrait sur l'état de ce champ montre que l'ancrage institutionnel de ce développement demeure décentralisé et faiblement concerté, à la fois à l'intérieur des universités et entre elles (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). Dans ce contexte, cette recherche qualitative de type exploratoire vise à documenter l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement au Québec, premièrement en précisant l'engagement de différents acteurs universitaires à cet égard, deuxièmement en décrivant leurs visions prospectives de cette institutionnalisation et troisièmement en explicitant la relation entre les deux.

Afin de mieux comprendre ce sujet encore peu étudié au Québec, neuf entretiens de recherche ont été menés auprès de professeures assurant l'enseignement de cours sur la diversité ethnoculturelle, de directions de programme et de directions de département ou doyennes, de trois universités francophones situées dans des régions ayant des réalités migratoires différentes. Ces acteurs ont été ciblés en raison de leur engagement dans l'institutionnalisation de ce champ, soit à cause de leur intérêt pour les questions entourant la diversité ethnoculturelle, soit étant donné leurs responsabilités institutionnelles dans le développement des programmes de formation initiale. Les résultats montrent qu'un engagement des acteurs d'une même université à cet égard peut correspondre à une vision prospective commune de l'institutionnalisation de la formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement, mais que d'autres facteurs comme l'institutionnalisation préalable, la présence de structures et d'opportunités de communication, le contexte régional et la réalité démographique, les expériences et perceptions des acteurs de la formation initiale à cet égard et le poste occupé au sein de l'établissement d'enseignement interviennent sur cette relation. Il apparaît en outre que les connaissances et les visions des acteurs rencontrés varient davantage selon le poste occupé que selon leur université d'attache. En somme, les processus d'institutionnalisation étudiés soulèvent de nouveaux questionnements sur la prise en compte d'enjeux de justice sociale en éducation, tant par le domaine éducatif que politique.

Mots-clés : formation initiale à l'enseignement, diversité ethnoculturelle, institutionnalisation, Québec

ABSTRACT

Despite the lack of recent ministerial statements (Mc Andrew, 2010), the teacher training for ethnocultural diversity in Quebec universities has expanded significantly over the past ten years. However, a quantitative and qualitative portrait of the state of the field showed numerous challenges, chiefly related to the lack of established institutional anchorage for this field (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew and Potvin, 2013). In this context, this qualitative exploratory study aims to document the institutionalization of initial teacher training for ethnocultural diversity in Quebec by addressing those objectives:

1. To explore the commitment of teacher educators regarding ethnocultural diversity institutionalization in teacher education programs.
2. To describe their prospective visions of this institutionalization.
3. To explain the relation between both.

Nine interviews were conducted with teacher educators providing courses on ethnocultural diversity and professors on the institutional level, such as deans, department directors and program directors. These participants have been chosen because of their possible commitment to the ethnocultural diversity institutionalization in teacher training, either because of their interest in the issues surrounding the ethnocultural diversity or because of their institutional responsibilities in the development of teacher education programs. The participants come from three francophone universities located in regions with different migration realities.

Findings reveal that the participants' commitment of a same university may correspond to a common prospective vision of ethnocultural diversity institutionalization in teacher training. Other factors such as prior institutionalization, structures and spaces for communication, regional context and demographics, experiences and perceptions about ethnocultural diversity, and title status within the university can influence that relation. Furthermore, findings show that the participants' knowledge and visions vary according to their title status. Overall, findings raise new questions on the inclusion of social justice issues in education, both in educational and political areas.

Keywords: Initial teacher training, ethnocultural diversity, institutionalization, Québec

INTRODUCTION

La prise en compte de la diversité ethnoculturelle en éducation occupe un champ à la fois vaste et complexe du domaine éducatif. D'abord, elle interpelle une multitude d'acteurs issus, d'une part, de milieux et d'instances diversifiés, dont les écoles, les commissions scolaires, les établissements d'enseignement supérieur, les gouvernements et les organisations internationales et, d'autre part, de nombreuses disciplines, telle que la sociologie, la science politique, la philosophie, l'anthropologie, ou encore la psychologie. En outre, elle se décline en plusieurs paradigmes éducationnels, à la popularité et l'usage fluctuants, dont l'éducation antiraciste, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation inclusive ou l'éducation interculturelle. Enfin, la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans le domaine éducatif mobilise un enseignement regroupant à la fois l'acquisition de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-vivre-ensemble, comme autant de composantes indissociables les unes des autres (Delors, 1996).

Au Québec, cette question a fait l'objet de diverses initiatives de développement en contexte éducatif, d'une façon plus marquée dans la région métropolitaine de Montréal, mises en œuvre ou soutenues par des acteurs du ministère de l'Éducation ou émanant directement des commissions scolaires, des écoles ou encore des programmes de formation à l'enseignement (Mc Andrew, 2001, 2010b, 2010c). Concernant spécifiquement la formation initiale à l'enseignement, la prise en compte de la diversité ethnoculturelle a connu une expansion significative au cours des dix dernières années, et ce, malgré l'absence d'énoncés ministériels récents sur le sujet (Mc Andrew, 2010b, 2010c). Or, un portrait dressé sur cette question fait état de limites au niveau de son institutionnalisation, laquelle demeure décentralisée et faiblement concertée, à la fois à l'intérieur des universités et entre elles (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). Par ailleurs, bien qu'il existe un certain nombre de recherches sur ce

champ dans la formation des enseignants au Québec, aucune autre étude n'a permis de documenter son institutionnalisation.

Afin de développer les connaissances scientifiques sur ce sujet, cette recherche vise à expliciter la relation entre l'engagement de différents acteurs du milieu universitaire à l'égard de la formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement et de son institutionnalisation. Elle permet en outre d'approfondir des dimensions peu abordées dans la recherche susmentionnée. Cette étude de type qualitative propose ainsi de révéler les regards de neuf de ces acteurs : professeures, directions de programmes, directions de département ou doyennes de trois universités francophones situées dans différentes régions du Québec. Ces acteurs ont été ciblés en raison de leur engagement dans le développement de ce champ, soit à cause de leur intérêt pour les questions entourant la diversité ethnoculturelle, soit étant donné leurs responsabilités institutionnelles dans le développement des programmes de formation initiale. Leurs propos ont été recueillis lors d'entretiens de recherche qualitatifs semi-dirigés, et interprétés à partir d'une grille d'analyse thématique émergente. Quoique cette recherche exploratoire comporte un certain nombre de limites, notamment en raison des choix d'échantillonnage, elle permet d'alimenter une réflexion éducative de haute importance dans une société pluraliste.

Ce mémoire comprend six chapitres. La problématique met en contexte l'objet de l'étude et pose la question de recherche. Puis, le cadre conceptuel et les orientations théoriques exposent les principaux concepts, l'état des connaissances scientifiques sur le sujet ainsi que les objectifs de recherche. Le cadre méthodologique présente ensuite la démarche et l'instrument de recherche choisis afin de répondre à la question et aux objectifs identifiés. Le chapitre suivant consiste en une présentation descriptive des données et des résultats, lesquels sont ensuite discutés et interprétés dans le chapitre cinq. Finalement, une conclusion générale résumant les principaux éléments de cette recherche est formulée.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre permet de situer l'expérience éducative québécoise de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, d'une part pour l'ensemble du système éducatif et d'autre part dans la formation initiale à l'enseignement, dans un contexte mondial en profonde mutation. Il vise en outre à faire état des différents acteurs y étant engagés, provenant des milieux scolaires, universitaires et gouvernementaux, mais aussi internationaux. La première section introduit certaines visions de l'éducation dans les sociétés pluralistes et démocratiques. La deuxième présente d'abord les principales balises politiques encadrant cette question dans le contexte québécois, puis certaines limites de sa prise en compte dans la formation initiale à l'enseignement. Finalement, la pertinence sociale et scientifique de ce projet est détaillée et permet de poser la question de recherche structurant l'ensemble de ce travail.

1.1 L'éducation dans les sociétés pluralistes et démocratiques

La composition hétérogène des « sociétés dites d'immigration » est un état de fait (Abdallah-Preteille, 2008; Porcher et Abdallah-Preteille, 1998). Sans être récente, cette diversité¹ prend un sens nouveau dans un environnement mondialisé où, de par sa présence « dans toutes les sociétés et dans toutes les sphères de la vie » (Bourgeault, 2003, p. 192), elle ne peut plus être considérée comme un « simple effet de surface » (Abdallah-Preteille, 2008, p. 18). De cette diversité émerge une inflation de valeurs,

¹ Ce concept sera défini à la section 2.2. Néanmoins, afin de faciliter la compréhension, précisons qu'il est restreint à la diversité ethnoculturelle.

ou un pluralisme de morales, entraînant la fin des normes implicites et évidentes qu'une société pouvait auparavant se donner en référence à une vision préalable et partagée du monde (Abdallah-Preteille, 2008; Bourgeault, 2003; Dubet, 2002, 2009). Dès lors, il n'est plus possible de miser, comme jadis, sur « l'adhésion non critique aux références et aux valeurs communes ou le développement du respect inconditionnel des institutions et d'une vision patriotique de l'histoire » (Tessier et Mc Andrew, 2001, p. 323). Dorénavant, les valeurs, les normes et les morales sont constituantes d'identités multiples, où « chaque individu participe, en même temps, à plusieurs univers sociaux et culturels qui sont parfois en contradiction voire en conflit » (Porcher et Abdallah-Preteille, 1998, p. 62).

Dans ce contexte, les sociétés ont comme défi, sans viser l'éradication des conflits², de parvenir à équilibrer la diversité ethnoculturelle des citoyens et l'unité de la communauté, à travers un ensemble de valeurs, d'idéaux et de buts communs essentiels au fonctionnement des États (Abdallah-Preteille, 2008; Banks et al., 2005; Banks, 2008b; Porcher et Abdallah-Preteille, 1998). Il faut alors replonger dans les chemins de l'élaboration afin d'énoncer un accord à la portée provisoire, qui n'est pas le produit de la coercition ou de la domination d'un groupe sur un autre et qui repose sur des valeurs et des normes communes (Abdallah-Preteille, 2008; Bourgeault, 2003). La vie sociale apparaît désormais comme un débat plus qu'un ordre (Dubet, 2009).

Un tel défi interpelle directement l'éducation et les systèmes éducatifs de toute société démocratique. Comme l'énonce John Dewey (1916/2011) dans l'ouvrage de référence *Démocratie et éducation*, « Cette société doit avoir un type d'éducation qui amène les individus à s'intéresser personnellement aux relations sociales et à la conduite de la société et leur donne les dispositions qui garantissent l'évolution sociale sans avoir

² « Dans une société ouverte et plurielle, le conflit ne peut pas être éradiqué, il n'est d'ailleurs pas souhaitable qu'il le soit » (Porcher et Abdallah-Preteille, 1998, p. 69-70).

recours au désordre » (p. 181). Les propos de Dewey rappellent que l'éducation dans les sociétés démocratiques a comme rôle d'aider les individus à faire face aux changements émanant d'un environnement mondial en profonde mutation.

1.1.1 Les finalités et les missions

Concluons en exprimant l'espoir que les autorités nationales responsables de l'éducation [...] reconnaîtront la nécessité, avant toute autre chose, de situer les problèmes de l'éducation dans une perspective globale, et de chercher des réponses à cette inquiétude fondamentale : l'instrument éducatif, tel qu'il est conçu, correspond-il réellement aux besoins et aux aspirations des hommes et des sociétés de notre temps? (Faure et al., 1972, p. 26)

C'est ainsi que les commissaires de la Commission internationale sur le développement de l'éducation³, sous la présidence d'Edgar Faure, ont conclu le premier chapitre du rapport *Apprendre à être* (1972). Convoquée par le directeur de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), cette commission internationale avait comme principal mandat la production d'une réflexion critique, indépendante et objective sur « la voie de solutions d'ensemble aux grandes questions que posent le développement de l'éducation dans un univers en devenir » (Faure et al., 1972, p. XV). Les conclusions de ce rapport proposent une orientation principale pour l'éducation : le développement de l'être humain complet, qui, par sa capacité à accroître le pouvoir qu'ont les peuples d'agir sur leur propre destin, constitue le fait le plus porteur pour l'avenir de l'éducation. Vaste entreprise, cet ouvrage demeure, encore aujourd'hui, un instrument majeur de réflexion et d'analyse sur l'éducation.

³ La Commission internationale sur le développement de l'éducation sera par la suite appelée la Commission Faure, du nom de son président, dans ce mémoire.

Au milieu des années 1990, le directeur général de l'UNESCO a convoqué une nouvelle commission internationale afin de mener une réflexion prospective sur l'éducation et l'apprentissage pour le vingt et unième siècle⁴. Sous la présidence de Jacques Delors, les commissaires de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle ont publié un rapport intitulé *L'éducation, un trésor est caché dedans* (Delors, 1996). Ils affirment dans ce rapport leur « foi dans le rôle essentiel de l'éducation dans le développement continu de la personne et des sociétés [...] au service d'un développement humain plus harmonieux, plus authentique, afin de faire reculer la pauvreté, l'exclusion, les incompréhensions, les oppressions, les guerres » (p. 13), réitérant de ce fait la vision humaniste de l'éducation formulée dans le rapport *Apprendre à être*. Les commissaires spécifient ainsi que :

L'éducation ne sert pas seulement à pourvoir le monde économique en qualifications : elle ne s'adresse pas à l'être humain en tant qu'agent économique, mais en tant que finalité du développement. Épanouir les talents et les aptitudes que chaque personne porte en elle répond à la fois à sa mission fondamentalement humaniste, à l'exigence d'équité qui doit guider toute politique éducative et aux véritables besoins d'un développement endogène respectueux de l'environnement humain et naturel, ainsi que de la diversité des traditions et des cultures. (Delors, 1996, p. 78-79)

Cette conception humaniste de l'éducation trouve écho dans les propos d'autres chercheurs et théoriciens, dont ceux d'Edgar Morin⁵ (1999), entre autres dans sa réflexion sur les sept savoirs fondamentaux pour l'éducation du futur élaborée à l'invitation du directeur de l'UNESCO et à partir du concept de « pensée complexe », et ceux de Louis Porcher et Martine Abdallah-Pretceille (1998) dans leur essai *Éthique*

⁴ La Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle sera par la suite appelée la Commission Delors dans ce mémoire.

⁵ Edgar Morin précise poursuivre ce qu'il qualifie d'idée profonde de l'humanisme, c'est-à-dire l'idée d'une communauté humaine où tout être humain a droit à la même dignité, à être respecté en tant que tel, quel que soit son âge, sa race, son sexe, et rejette l'humanisme qui veut faire de l'homme le maître et le possesseur de la nature (Bougnoux et Engelbaçh, 2008, 10 avril).

de la diversité et éducation, qui vise à clarifier les devoirs, les demandes et les besoins de l'école face aux questions d'éthique qui refont surface dans le contexte d'hétérogénéité croissante des sociétés.

1.1.2 La socialisation et le vivre-ensemble

Dans leur ouvrage sur l'éthique et la diversité en éducation, Porcher et Abdallah-Preteille (1998) postulent que la fonction de transmission des connaissances a absorbé les forces de l'école, au détriment de la fonction de socialisation.

Considérée d'abord comme une forme de sagesse, l'éducation a perdu, petit à petit, son enracinement philosophique pour devenir de plus en plus le lieu de l'expertise, de la technicité, de la transmission technicienne des savoirs [...] mais l'évolution du monde ne permet plus de réduire l'éducation à la seule transmission des savoirs. [...] Les enjeux actuels de l'école ne sont pas actuellement de l'ordre du fonctionnel, mais bien de l'ordre de l'éthique. (Porcher et Abdallah-Preteille, 1998, p. 37)

Cette fonction de socialisation, l'une des trois missions de l'école québécoise⁶, constitue l'un des mandats de l'école dans les sociétés pluralistes (Abdallah-Preteille, 2008; Delors, 1996; Faure et al., 1972; Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2006a; Porcher et Abdallah-Preteille, 1998).

Les systèmes éducatifs sont, sans en être prisonniers, dépendants d'un ensemble de constructions sociopolitiques et de représentations sociales (Faure et al., 1972; Porcher et Abdallah-Preteille, 1998). L'éducation et sa fonction de socialisation ne doivent

⁶ Dans le cadre de la dernière réforme de l'éducation, le MEQ a spécifié les trois fonctions de l'école au regard des orientations de l'UNESCO : « instruire avec une volonté réaffirmée, socialiser pour apprendre à mieux vivre-ensemble et qualifier selon des voies diverses » (MEQ, 1997b, p. 9).

donc pas être de simples rouages passifs de la société⁷, mais s'inscrire, explicitement, comme un facteur essentiel de son devenir et de ses transformations (Faure et al., 1972). Abdallah-Pretceille (2008) soutient en ce sens que la fonction de socialisation de l'école fait nécessairement référence à un référentiel de valeurs communes qui s'appuie sur une « éthique démocratiquement élaborée, reconnue et partagée » (p. 21). Les commissaires de la Commission Faure (1972) affirment en outre que les fins visées par la socialisation doivent être connues, minimalement de façon implicite, et ils posent un certain nombre de questions à cet effet : la fonction de socialisation est-elle employée comme un pouvoir libérateur ou comme « un instrument privilégié du maintien, par reconduction, des valeurs et des rapports de force existant » (p. 64)? Vise-t-elle à « favoriser l'éclosion d'individus ayant leur manière propre de concevoir sainement leurs relations avec le monde, ou [à] conditionner des individus soumis à des modèles imposés, et faciles à gouverner? » (p. 67). A-t-elle comme dessein de « stimuler la formation d'esprits épris de liberté et pourvus de sens critique ou sacraliser les hiérarchies? » (p. 67).

De plus, le respect du pluralisme constitue l'une des missions fondamentales de l'éducation pour le XXI^e siècle selon les commissaires de la Commission Delors (1996) :

L'une des missions de l'éducation est d'aider les hommes à voir dans l'étranger non pas une abstraction, mais un vivant réel, dans ses raisons, dans ses peines et dans ses joies, à déceler dans les différentes expressions nationales la communauté humaine. (p. 174)

Cette sensibilité au pluralisme dans l'éducation se reflète dans les quatre piliers de la connaissance proposés par les commissaires – apprendre à connaître, apprendre à faire,

⁷ Cet élément fait référence à la réification, telle que définie par Berger et Luckmann (1966/2012) (voir sect. 2.3.2).

apprendre à être, apprendre à vivre-ensemble – constituant la structure autour de laquelle doit être organisée l'éducation afin de répondre à ses principales finalités. Le pilier « apprendre à vivre-ensemble » vise à amener les individus à passer d'une interdépendance de fait à une solidarité voulue, à partir de deux voies complémentaires : la découverte progressive de l'autre, qui passe nécessairement par la connaissance de soi, et l'engagement dans des projets communs tout au long de la vie (Delors, 1996).

Le rapport Delors et sa structure à quatre pôles se reflètent dans de multiples travaux sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif, comme les *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation* (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2009b) et les *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle* (UNESCO, 2006). Dans ce dernier rapport, il est postulé que les objectifs de l'éducation interculturelle peuvent être résumés selon les quatre piliers de la connaissance, la concevant dès lors comme un apport majeur pour l'éducation dans son ensemble.

1.1.3 Les systèmes éducatifs formels

Afin d'influencer le développement du système éducatif, les finalités de l'éducation nécessitent une mise en pratique cohérente. La concordance entre de grands principes et des pratiques véritables est une responsabilité majeure pour les acteurs scolaires et politiques. Dans cette optique, les commissaires des Commissions Faure (1972) et Delors (1996) postulent que les systèmes éducatifs formels doivent occuper une place de premier plan.

Tant dans le présent que dans l'avenir, [...] tout organisme conçu pour dispenser un enseignement méthodique à la génération montante, reste et restera le facteur décisif pour la formation d'un homme apte à contribuer au développement de la société. (Faure et al., 1972, p. XXXI [sic])

Ainsi, malgré leur appel pour l'adoption d'une « éducation tout au long de la vie », entendue comme le développement d'une société éducative où tout peut être une occasion d'apprendre et d'épanouir ses talents, ces commissaires affirment que cela ne doit pas se faire au détriment de l'éducation formelle, dont l'école constitue le cœur, nécessaire à l'acquisition de l'éducation de base ou fondamentale devant donner « à chacun les moyens de modeler librement sa vie et de participer à l'évolution de la société » (Delors, 1996, p. 77). Dans les démocraties modernes, où l'éducation est largement institutionnalisée, ils interpellent donc les gouvernements à assurer la vitalité des systèmes éducatifs et, surtout, leur adéquation aux mutations sociétales et mondiales. Le rôle du politique selon ces commissaires est de guider, de manière cohérente et dans une vision à long terme, l'éducation formelle afin d'intégrer, tel que consigné dans le rapport Delors (1996), avec une attention égale les quatre types d'apprentissages fondamentaux, et éviter de délaissier davantage les pôles « apprendre à être » et « apprendre à vivre-ensemble ».

1.1.4 Les enseignants, leur rôle et leur formation

Les systèmes éducatifs formels constituent une forme hautement institutionnalisée de l'éducation. Pour accomplir ses différents mandats éducatifs, dont celui de socialisation, l'institution scolaire ainsi constituée nécessite l'action des enseignants (Dubet, 2002). Afin d'œuvrer dans ce monde institutionnel qu'est l'école, les futurs enseignants sont ainsi formés dans un autre contexte institutionnel, celui de la formation initiale (Berryman, 2007). Comme le postulent Cochran-Smith, Davis et Fries (2004), afin de saisir l'état des pratiques et des politiques concernant la prise en compte de la diversité

ethnoculturelle en formation à l'enseignement⁸, il est nécessaire d'adopter une compréhension plus large du contexte de cette formation et des rôles et responsabilités déléguées aux enseignants dans la société, à la fois au niveau des discours politiques et des pratiques. La formation des enseignants doit donc être conceptualisée de manière à prendre en compte tant les enjeux éducatifs que politiques à l'égard de la justice sociale (Cochran-Smith, 2004).

Concernant précisément le rôle des enseignants dans les sociétés pluralistes, les commissaires de la Commission Delors formulaient déjà au milieu des années 1990 des attentes élevées à leur égard afin de rendre effective leur vision de l'éducation pour le XXI^e siècle.

L'importance du rôle que joue l'enseignant en tant qu'agent de changement, favorisant la compréhension mutuelle et la tolérance, n'a jamais été aussi patente qu'aujourd'hui. Ce rôle sera sans doute encore plus décisif au XXI^e siècle. Les nationalismes étroits devront faire place à l'universalisme, les préjugés ethniques et culturels à la tolérance, à la compréhension et au pluralisme, le totalitarisme à la démocratie dans ses diverses manifestations, et un monde divisé, où la haute technologie est l'apanage de certains, à un monde technologiquement uni. Cet impératif confère d'énormes responsabilités aux enseignants, qui concourent à former les caractères et les esprits de la nouvelle génération. (Delors, 1996, p. 143-144)

Dans la littérature récente, la fonction de la formation initiale à l'enseignement est largement reconnue et promue pour l'atteinte de ce dessein (Banks, 2008a; Brett, Mompoint-Gaillard, Salema et Keating-Chetwynd, 2009; Cochran-Smith et al., 2004; Collins, 2009; Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, 2007; Fleury, 2009; Ghosh, 2002; Inglis, 2009; Larochelle-Audet, et

⁸ Dans le cadre de ce projet, lorsqu'il est fait référence à la « prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation (initiale) à l'enseignement » ou encore à la « formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement », il s'agit de sa présence comme opportunité d'apprentissage ou de développement pour les futurs enseignants (*voir* sect. 2.2.4).

al., 2013; Ouellet, 2002; Potvin, 2011; Toussaint, 2010; Toussaint et Fortier, 2002; UNESCO, 2006). La formation à la diversité ethnoculturelle en enseignement est même considérée par certains « comme la clé de tout changement significatif dans la façon dont l'école aborde la question de la diversité et de l'équité sociale » (Ouellet, 2002, p. 11-12). Une telle formation devrait permettre aux enseignants de développer plusieurs aptitudes, savoirs et attitudes en adéquation à la réalité pluraliste de leurs sociétés, telles que l'autonomie et l'autonomie professionnelle (Cochran-Smith et al., 2004; Gay, 2010; Ouellet, 2002; UNESCO, 2006), une conscience et un agir éthique (Fleury, 2009; Porcher et Abdallah-Preteceille, 1998), la maîtrise des nouveaux outils de la technologie (Delors, 1996; Gohier, 2003) et une pensée critique et réflexive (Gay, 2010; Ghosh, 1991, 2002; Gollnick et Chinn, 2013; UNESCO, 2006).

En somme, compte tenu de son imbrication dans les systèmes éducatifs formels, la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement doit être réalisée de façon à prendre en compte l'influence à la fois du domaine politique et des acteurs y étant directement engagés. C'est à la jonction de ces deux niveaux, dans le contexte québécois, que la présente recherche est menée.

1.2 La prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte québécois

Au Québec, la question de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans le milieu de l'éducation s'est posée de façon plus marquée à partir des années 1970, suite à l'intensification et à la diversification des flux migratoires, à l'intégration accrue des minorités ethniques dans les établissements francophones et à la prise de conscience de l'importance des enjeux d'équité, non seulement à l'égard de la présence immigrante, mais également aux diversités de longue date (Bouchard et Taylor, 2008; Mc Andrew, 2010c). Certains programmes, politiques et pratiques ont ensuite été instaurés afin de soutenir le développement d'initiatives à cet égard dans les différents milieux

concernés, dont les établissements universitaires chargés d'offrir la formation initiale à l'enseignement, et ce, d'une manière plus marquée depuis la mise en œuvre de la dernière réforme de l'éducation (Mc Andrew, 2001, 2010b).

1.2.1 L'encadrement politique

C'est ainsi qu'au cours des années 1970, le gouvernement du Québec a choisi l'interculturalisme comme modèle d'immigration et d'intégration. Ce choix de modèle, une troisième voie à la fois distincte du multiculturalisme canadien et du républicanisme français (Mc Andrew et Audet, 2010), survient à un moment où le statut de la majorité francophone s'affirme et où un besoin accru d'immigration émerge (Mc Andrew, 2001, 2010c). Dans son ouvrage sur le sujet, Bouchard (2012) en propose une définition :

L'interculturalisme, comme pluralisme intégrateur, est un modèle axé sur la recherche d'équilibres qui entend tracer une voie entre l'assimilation et la segmentation et qui, dans ce but, met l'accent sur l'intégration, les interactions et la promotion d'une culture commune dans le respect des droits et de la diversité. (p. 51)

Inscrit en 1981 dans le plan ministériel *Autant de façons d'être Québécois. Plan d'action à l'intention des communautés culturelles* (Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI), 1981), l'interculturalisme sera officiellement consigné dans la politique *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (MCCI, 1990) près de dix ans plus tard (Mc Andrew, 2001, 2010c). Il n'existe cependant pas, encore aujourd'hui, de document gouvernemental reconnaissant officiellement l'interculturalisme en tant que modèle d'intégration et de gestion de la diversité au Québec, à l'image de ce qui existe pour le multiculturalisme canadien (Bouchard, 2012).

L'adaptation du système éducatif à la diversité ethnoculturelle, et plus exactement son institution politique, est survenue quelques années plus tard avec la publication de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* et du *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998a, 1998b). Suite à une recommandation de la Commission des États généraux sur l'éducation (1995-1996) et dans la poursuite de l'énoncé de politique de 1990 (MCCI), l'éducation interculturelle devient alors le cadre normatif officiel d'adaptation du système scolaire québécois à la diversité ethnoculturelle. Trois principes généraux soutiennent cette orientation : l'égalité des chances, la maîtrise du français, langue commune de la vie publique, et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste. En outre, elle vise simultanément deux finalités : « guider l'action de la communauté éducative pour favoriser l'intégration scolaire des élèves immigrants et immigrantes et préparer l'ensemble des élèves à participer à la construction d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste » (MEQ, 1998a, p. IV). Par ailleurs, cette politique reprend la perspective proposée par l'UNESCO dans le rapport *L'éducation, un trésor est caché dedans* (Delors, 1996), largement détaillée dans le présent chapitre, et s'inscrit dans le cadre de la réforme scolaire amorcée à la fin des années 1990 (MEQ, 1997a).

1.2.2 Les balises entourant la formation à l'enseignement

La prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation des enseignants est également encadrée par des éléments de politiques. Tout d'abord, en 1995, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a fait de la sensibilisation à l'interculturel une exigence des programmes de formation initiale (Mc Andrew et Audet, 2010). Quelques années plus tard cette volonté a été clairement circonscrite au sein de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* et de son plan d'action (MEQ, 1998a, 1998b). La formation et le perfectionnement des enseignants constituent d'ailleurs l'un des trois principaux enjeux de l'éducation interculturelle au sein de cette

politique et le levier le plus important pour sa mise en œuvre et sa réussite (Mc Andrew et Audet, 2010). Les balises concernant précisément la formation des enseignants sont toutefois concises. Seules l'orientation 7 de la politique – « Le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise » (MEQ, 1998a, p. 32-33) – et la mesure 9 du plan d'action – « Soutenir le personnel scolaire par une formation appropriée » (MEQ, 1998b, p. 10-11) –, y font directement référence. Dans la politique (1998b), il est fait aussi état de types de compétences à atteindre, tant pour la formation initiale que continue :

Il faut donc développer chez tout le personnel des attitudes d'ouverture à la diversité; des habiletés pédagogiques pour travailler en milieu pluriethnique; des compétences pour résoudre efficacement les conflits de normes et de pratiques; des connaissances dans l'enseignement d'une langue seconde et d'une langue d'enseignement, pour adapter cet enseignement au cheminement de l'élève; des habiletés à transmettre des valeurs et des connaissances relatives au patrimoine québécois et à communiquer, quand le cas se présente, avec les parents allophones qui n'ont pas les mêmes valeurs éducatives, les mêmes coutumes; des compétences pour inclure le pluralisme dans le projet éducatif, etc. (p. 32)

Les compétences en elles-mêmes ont par contre été définies quelques années plus tard, dans le document *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles* (MEQ, 2001).

Instaurés suite à la dernière réforme de l'éducation, aussi appelée le « nouveau pédagogique », les référentiels⁹ inscrivent une approche par compétences¹⁰ dans les

⁹ Il existe un second référentiel, conçu spécifiquement pour la formation à l'enseignement professionnel.

¹⁰ Une littérature abondante et polarisée existe sur l'approche par compétences, qui constitue un « mode d'élaboration de cours ou de programmes d'études qui consiste à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'une profession et à les formuler, dans les approches, en objectifs et en standards » (Legendre, 2005, p. 115). Soulignons qu'une réflexion en profondeur sur l'impact de ce

programmes de formation à l'enseignement. Afin de voir leurs programmes de formation initiale agréés, et ainsi permettre la délivrance d'une autorisation d'enseigner, les acteurs des universités québécoises doivent par conséquent démontrer qu'ils sont conformes aux orientations relatives au développement des compétences professionnelles déterminées par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et publiées dans les référentiels de compétence. C'est le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement¹¹ (CAPFE) qui a le mandat d'agréer les programmes. Il doit assurer le ministre que les programmes proposés et agréés satisfont aux exigences du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante est formé de douze compétences (*voir* l'appendice A), qui sont elles-mêmes constituées en plusieurs composantes (MEQ, 2001). Certaines d'entre elles, réparties sous trois compétences (*voir* l'appendice B), se réfèrent à l'éducation interculturelle et à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle (Kanouté, Lavoie et Duong, 2004; Mc Andrew, 2001). Il s'agit de trois composantes de la compétence 1 – « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » – :

Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle des élèves. (Composante 1.3), Transformer la classe en un milieu ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun. (Composante 1.4), Poser un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social. (Composante 1.5);

modèle sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale n'a pas été menée dans le cadre de ce mémoire, mais qu'elle mériterait de plus amples considérations.

¹¹ Les informations concernant le CAPFE ont été repérées sur le site internet du comité : <http://www.capfe.gouv.qc.ca/>.

d'une composante de la compétence 3 – « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation. » – :

Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage. (Composante 3.4);

et d'une composante de la compétence 12 – « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions. » – :

Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues. (Composante 12.6).

Selon Ouellet (2002), le renouveau pédagogique comportait par ailleurs d'autres éléments susceptibles de favoriser la mise en œuvre de la politique sur l'éducation interculturelle du MEQ, tel que l'apprentissage en coopération, l'instruction complexe et la création de deux nouveaux programmes, soit l'éthique et la culture religieuse aux deux ordres d'enseignement et l'histoire et l'éducation à la citoyenneté au secondaire. S'agissant d'exigences ministérielles, ces deux programmes ont conduit à la création de nouveaux cours dans la formation initiale des enseignants où la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, et plus largement religieuse et linguistique, est traitée (Larochelle-Audet et al., 2013).

Outre ces balises ministérielles, les universités sont dotées de politiques institutionnelles et de plans stratégiques ou de développement pouvant concerner la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. C'est le cas par exemple des universités de la région montréalaise, où on retrouve des politiques d'adaptation à la diversité ethnoculturelle ou religieuse s'appliquant à l'établissement dans ensemble (Larochelle-

Audet et al., 2013). Ces politiques ne concernent toutefois pas uniquement la formation initiale, et ne balisent donc pas les contenus ou opportunités de développement y étant offerts. Certains modules, départements ou facultés¹² sont également dotés d'orientations ou de missions en lien avec la recherche ou la formation qui peuvent concerner cette question. La présence de telles balises n'a cependant pas été documentée jusqu'à présent. Certains programmes de formation initiale de l'Université du Québec à Montréal ont par ailleurs adopté une treizième compétence¹³, s'ajoutant aux douze déjà existantes, qui vise explicitement la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. Enfin, d'autres instances institutionnelles peuvent influencer les enjeux pris en compte par les facultés ou les départements des sciences de l'éducation, comme la Table MELS-universités¹⁴, où siègent entre autres des membres de l'Association des doyens et directeurs pour l'enseignement et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ).

¹² Les universités québécoises ont des structures différentes. Dans certaines universités les sciences de l'éducation constituent une faculté, alors que dans d'autres il s'agit plutôt d'un département ou d'un module. Spécifions ainsi que l'emploi du terme « départements et facultés » se veut inclusif des modules.

¹³ Cette compétence a été introduite pour la première fois il y a une dizaine d'années et est libellée ainsi : « S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise; se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques; développer les compétences de l'éducation interculturelle et antiraciste ». http://www.stages.uqam.ca/upload/files/stagiaires/evaluation/prescolaire_primaire/Grille_de_coevaluation_DDM_4500_janvier_2013.pdf.

¹⁴ Il est à noter que depuis le 19 septembre 2012, l'enseignement supérieur relève du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST).

1.2.3 Tensions autour du discours normatif de l'interculturalisme

La question de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle au Québec¹⁵ a occupé une place importante dans l'espace public québécois en 2006-2007, autour de la tenue de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, communément appelée la Commission Bouchard-Taylor. Cette commission et les débats et les prises de position l'entourant ont suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs, entre autres concernant ses impacts sur le milieu éducatif (Mc Andrew, 2010a; Mc Andrew et Audet, 2010; Potvin, 2008, 2010).

Les travaux de Potvin (2008) sur la participation des médias écrits à cette « crise des accommodements raisonnables », telle que baptisée dans l'espace public, montrent que cette commission et les débats l'ayant entourés ont été l'occasion de dérapages racisants sortant du discours normatif socialement admis sur l'égalité et l'interculturalisme au Québec. Potvin souligne d'ailleurs la présence de mécanismes discursifs populistes et (néo)racistes qui, banalisés dans l'espace médiatique, ont progressé et se sont durcis au fil du débat.

Dans un contexte où les acquis concernant la redéfinition pluraliste de l'identité québécoise sont encore fragiles, Marie Mc Andrew (2010a) formule certaines inquiétudes quant aux effets que pourrait avoir l'instrumentalisation politique des enjeux liés à l'immigration et à l'identité, observée lors de la « crise des accommodements raisonnables », sur la mise en place de pratiques novatrices de conciliation de la diversité, de l'égalité et des valeurs communes dans les institutions scolaires. De même, elle émet un constat préoccupant sur « l'existence et [...] la

¹⁵ Au moment de rédiger ce mémoire, cette question a refait surface autour du dépôt du projet de *Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodements*, d'abord appelée *Charte des valeurs québécoises*. Comme cette situation n'a pas encore été sérieusement documentée, elle ne sera toutefois pas prise en compte dans le cadre de cette recherche.

cristallisation de pratiques relevant de modèles ségrégatifs ou assimilationnistes, en porte-à-faux avec l'interculturalisme mis de l'avant dans les discours normatifs » (Mc Andrew, 2010a, p. 17-18). Par conséquent, même si les prises de position publiques et les mémoires présentés lors de la commission ont révélé une vision globalement positive du rôle de l'éducation dans la transformation identitaire au Québec, un écart important demeure entre les discours officiels des institutions gouvernementales et les réalités et perceptions des rapports intergroupes au sein de la société québécoise et de ses institutions, notamment scolaires (Mc Andrew et Audet, 2010; Potvin, 2008, 2010).

1.2.4 Une institutionnalisation décentralisée et fragmentaire

À l'aube de 2012, aucune étude d'envergure sur l'état de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les programmes de formation initiale offerts par les universités québécoises n'avait été menée, malgré un besoin de connaissances des décideurs gouvernementaux, universitaires et scolaires largement documentés lors d'évènements tenus sous l'égide du Centre d'études ethniques des universités montréalais (CEETUM) (Mc Andrew et al., 2013) et la réaffirmation de l'importance de cette formation dans des rapports adressés aux autorités gouvernementales, dont le rapport final de la commission Bouchard-Taylor (Bouchard et Taylor, 2008; Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, 2007; Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2010; Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2010) et par des acteurs et chercheurs de différents milieux éducatifs (Fleury, 2009; Kanouté et al., 2004; Potvin, 2008; Steinbach, 2012).

Face à ce besoin, une équipe de l'axe « Éducation et rapports ethniques » du CEETUM, sous la direction de Maryse Potvin et Marie Mc Andrew, a initié un large projet de recherche entourant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation du personnel scolaire (Potvin et al., CRSH 2012-2014). Le premier volet de ce projet

visait la réalisation d'un portrait descriptif sur l'état de la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises (Larochelle-Audet et al., 2013). À la fois quantitatif et qualitatif, il a été réalisé à partir de l'analyse des syllabus de 37 cours abordant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contexte éducatif et d'entretiens conduits auprès de 35 formateurs universitaires¹⁶ assurant cet enseignement. Les entretiens portaient d'une part sur le contenu des cours¹⁷, et d'autre part sur leurs perceptions des principaux défis sur le plan pédagogique et concernant l'ancrage de cette formation au sein de leurs établissements d'enseignement (Borri-Anadon, Larochelle-Audet, Mc Andrew, et Potvin, 2013; Larochelle-Audet et al., 2013).

Concernant précisément l'institutionnalisation de ce champ, l'étude montre que l'offre de cours dans le domaine s'est multipliée ces dix dernières années, notamment en raison de l'implantation des nouveaux programmes d'éthique et culture religieuse et d'histoire et éducation à la citoyenneté. De même, bien qu'une concentration de cette offre de cours soit notée dans la région de Montréal, il apparaît que les universités situées dans les autres régions du Québec ont amorcé un mouvement en ce sens. Malgré tout, l'engagement à cet égard est généralement étroitement lié à un « porteur de dossier », convaincu de l'importance de cet enjeu. Ainsi, les résultats de cette recherche mettent en évidence des défis au niveau de l'ancrage institutionnel de cette question dans la formation.

¹⁶ Le terme « formateurs universitaires » désigne les professeurs et chargés de cours assurant l'enseignement des cours de formation initiale.

¹⁷ Cette partie de l'entretien visait principalement à confirmer ce qui avait été préalablement identifié dans les syllabus des cours, soit la part occupée par la diversité, les populations étudiées, les concepts théoriques, les savoirs, les informations factuelles, les compétences ciblées, les activités pédagogiques, les modes d'évaluation et les approches théoriques.

Les entretiens, qui avaient une visée exploratoire pour ce volet, ont permis de relever des éléments de trois ordres à cet égard. Premièrement, l'ancrage de ce champ dans les universités est ambigu et limité, notamment en raison de l'absence d'exigences et d'orientations ministérielles claires qui susciteraient une intervention du CAPFE et de la faible influence des politiques institutionnelles. Deuxièmement, l'offre de formation générale sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique connaît d'importantes disparités, à la fois entre les universités et selon les profils de sortie des étudiants, et son développement se fait généralement sans concertation ou plan d'ensemble. Troisièmement, l'arrimage entre la formation fondamentale et les stages concernant les enjeux de la diversité est difficile ou inexistant.

Les résultats de cette recherche mettent donc en exergue certains défis liés au faible ancrage institutionnel de ce champ dans la formation des enseignants et plus largement au rôle assumé par le domaine politique. Depuis la fin des années 1990, aucun nouvel énoncé de politique sur la diversité ethnoculturelle dans la formation à l'enseignement n'a été publié. De même, aucune évaluation de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998a) n'a été complétée¹⁸. Les résultats de cette recherche montrent d'ailleurs que les compétences visées dans ces cours ne concordent pas nécessairement avec celles traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans le référentiel ministériel (compétences 1, 3 et 12 – voir sect. 1.2.2) et que les savoir-être¹⁹ sont moins présents que les autres types de savoirs dans la

¹⁸ Une évaluation est cependant en cours.

¹⁹ La part occupée par les savoirs (47%), les savoir-faire (33%) et les savoir-être (19%) dans les cours a été relevée à partir d'une analyse des objectifs spécifiques traitant directement de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique consignés dans les syllabus. « On peut définir les savoirs comme des connaissances disciplinaires ou multidisciplinaires (historiques, politiques, sociologiques, etc.), de nature factuelle ou théorique, qui portent sur des contenus variés [...] et que l'étudiant doit acquérir. L'acquisition des savoir-faire nécessite une démarche plus complexe puisque l'étudiant doit se fonder sur des savoirs disciplinaires et des savoirs d'expérience pour identifier le problème qu'il veut analyser et déterminer l'action ou l'intervention à entreprendre. Les savoir-être touchent plutôt le développement des attitudes, des compétences relationnelles et des capacités réflexives et critiques » (Larochelle-Audet et al., 2013, p. 49-50).

formation offerte. Le rôle du domaine politique, tel que défini par les commissaires de l'UNESCO (Faure et al., 1972; Delors, 1996), qui est de guider, de manière cohérente et dans une vision à long terme, l'éducation formelle afin d'intégrer les quatre types d'apprentissages fondamentaux apparaît ici lacunaire. En bref, l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement s'effectue actuellement d'une manière décentralisée, fluctuant d'une université à l'autre ou encore d'un programme à l'autre, et repose principalement sur l'engagement des acteurs des facultés ou départements des sciences de l'éducation.

Ces défis, mais aussi les limites de cette recherche appellent à un plus large développement de la recherche sur cette question, auquel entend répondre le présent mémoire. D'abord, soulignons que les données utilisées se concentrent uniquement sur le point de vue de professeurs et de chargés de cours assurant cet enseignement. De plus, la part des entretiens concernant précisément les enjeux liés à l'institutionnalisation du champ était restreinte, car les participants devaient également donner de l'information sur des enjeux pédagogiques et sur les contenus de leurs cours. Enfin, les résultats demeurent exploratoires et ne permettent pas d'approfondir les façons dont l'institutionnalisation se déroule effectivement dans les facultés et départements des sciences de l'éducation.

1.3 La pertinence sociale et scientifique de la recherche

Depuis le début des années 2000, plusieurs travaux ont étudié et soulevé des interrogations sur ce champ en formation initiale ou continue des enseignants au Québec et au Canada (Potvin, Larochelle-Audet, Campbell et Kingué-Longuélé, 2014). La question de l'institutionnalisation de ce champ en formation initiale à l'enseignement a toutefois suscité peu de recherches. Seuls les travaux présentés dans la section précédente ont visé cette question (Larochelle-Audet et al., 2013; Potvin et

al., CRSH 2012-2014). Les résultats de cette recherche pourront donc documenter un aspect peu exploré de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation à l'enseignement au Québec, mais également peu étudié ailleurs, notamment aux États-Unis (Gorski, 2012; Stenhouse, 2009).

De même, tel que souligné à la section 1.2.4, ce projet de recherche s'inscrit au cœur de préoccupations actuelles partagées par un certain nombre d'acteurs du milieu de l'éducation au Québec. Par son approche globale et pluridisciplinaire, cette recherche pourra donc intéresser les personnes qui se soucient du développement de ce champ en formation initiale des enseignants, que ce soit les formateurs universitaires, les intervenants des milieux scolaires ou encore les acteurs du domaine politique, comme les responsables du suivi du Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998b).

1.4 La question de recherche

Les enjeux éducatifs rencontrés par les sociétés pluralistes ainsi que les défis et limites de la formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement dans les universités québécoises ont conduit au développement de la présente recherche. Elle vise, d'une part, à accroître la compréhension de l'institutionnalisation ayant cours dans cette formation et, d'autre part, à documenter l'engagement et les visions de différents acteurs des milieux universitaires, à la fois des professeurs ayant un intérêt pour les questions entourant la diversité ethnoculturelle et des directions assumant un rôle institutionnel dans le développement des programmes de formation initiale. En somme, ce projet tentera d'éclairer l'institutionnalisation à partir de l'engagement de ces acteurs dans des processus à cet égard en posant la question suivante : Comment l'engagement de différents acteurs du milieu universitaire dans la formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement peut-il influencer son institutionnalisation?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL ET ORIENTATIONS THÉORIQUES

Ce chapitre précise le fondement théorique de la recherche, à partir de deux concepts centraux : la *diversité ethnoculturelle* et l'*institutionnalisation*. Chacun d'entre eux fait d'abord l'objet d'une analyse conceptuelle. Des recherches empiriques récentes liant ces deux concepts sont ensuite résumées. Enfin, les objectifs de la recherche sont introduits.

Avant d'amorcer ce chapitre, il apparaît pertinent, dans un souci de validité et de rigueur, de clarifier et d'objectiver les positions soutenant le fil et l'émergence de ce mémoire. Brièvement, précisons qu'une perspective pluridisciplinaire est adoptée, faisant écho au parcours de formation suivi par la chercheuse : la science politique, par l'étude de l'institutionnalisation, des politiques et des programmes; la sociologie des rapports ethniques, par l'objet visé, la diversité ethnoculturelle; une approche critique et antiraciste influençant la perception de cet objet et; les sciences de l'éducation, en lien avec l'intérêt pour le développement de champ dans les facultés des sciences de l'éducation et en formation initiale.

Par ailleurs, l'institution et ses processus offrent un contexte propice à la mise en œuvre d'une perspective pluridisciplinaire, car, comme l'énonce Freymond (2010), ils ne sont pas l'apanage d'une discipline en particulier, mais constituent une variable explicative qui peut être utilisée dans plusieurs cadres disciplinaires.

2.1 La diversité ethnoculturelle

Le pluralisme en contexte éducatif fait l'objet de nombreuses appellations issues de différents courants et approches composant ce champ. Outre le terme diversité ethnoculturelle, privilégié pour cette recherche, différents concepts et mots sont employés dans la littérature et dans les milieux éducatifs pour se référer à cette question. On retrouve par exemple les termes pluriethnicité, multiethnicité, multiethnique et interethnique, de même que l'éducation interculturelle, multiculturelle, inclusive, à la citoyenneté ou aux droits humains et « transformatives », critiques, antiracistes ou postcoloniales, ou encore d'autres adjectifs de la diversité comme religieuse, culturelle, ethnique ou linguistique. Pagé (1993), qui a élaboré une typologie fort influente dans ce champ de l'éducation, postule ainsi que peu importe la perspective adoptée, l'atteinte de trois objectifs principaux est souhaitée : « favoriser et soutenir le pluralisme culturel; travailler à l'instauration d'une société d'égalité; et contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses » (p. 3).

Le concept de diversité ethnoculturelle a été choisi dans le cadre de cette recherche en raison de son aspect générique, qui lui permet d'intégrer les nombreuses approches composant ce champ éducatif (*voir* sect. 2.2.3). Le choix de ce concept octroie en outre la latitude nécessaire afin d'accorder, lors de l'analyse, une importance de premier ordre aux perspectives et conceptions telles que les définissent les acteurs interviewés. Afin d'en offrir une définition claire, l'analyse de ce concept porte d'abord sur le terme « diversité » et ses multiples marqueurs (Banks et al., 2005). La conceptualisation des « rapports ethniques » selon l'analyse de Juteau (1999, 2000) et Guillaumin (1972/2002) permet ensuite de définir l'adjectif « ethnoculturel ». Enfin, un survol de différentes approches éducatives de la diversité ethnoculturelle selon leur émergence dans le contexte québécois est présenté.

2.1.1 La diversité

Selon Banks et al. (2005), la diversité se réfère à la vaste gamme de variations raciales, culturelles, religieuses, ethniques et linguistiques existant parmi et à travers les groupes composant les États multiculturels. Elle s'est fortement accru au cours des derniers siècles, notamment avec le commerce, l'exploration, la colonisation, la construction des empires et, plus récemment, les migrations internationales. Il spécifie par contre que ce même concept peut être considéré de façon plus large, incluant alors également des marqueurs de genre, de classe sociale, de handicap et d'orientation sexuelle.

Dans le cadre de cette recherche, la diversité, accolée au qualificatif ethnoculturel, se limitera au sens restrictif défini par Banks et al. (2005) et ne réfère donc pas directement aux marqueurs de genre, de classe sociale, de handicap, d'orientation sexuelle ou autres. Néanmoins, comme la définition des rapports ethniques proposée par Juteau (1999, 2000) permet de mettre en lumière les relations de domination et les rapports de pouvoir, elle ne peut être – et il serait dommageable qu'elle le soit – comprise comme étant complètement détachée des autres marqueurs d'inégalités sociales et de leur intersection²⁰. Patricia Hill Collins (2009) explique de façon imagée l'impact de ces différents marqueurs :

Depending of the social context, blackening is also possible. You would think that black is just black, but being rendered socially black can come from many forms. Because black is a social concept just as white is, any individual can be socially blackened, often using related concepts of age, religion, ethnicity, class, or other markers of subordinate status. Blackening typically means being pushed down a social scale of some kind. (p. 42)

²⁰ L'approche intersectionnelle va au-delà d'une simple reconnaissance de la multiplicité des systèmes d'oppression opérant à partir de ces marqueurs. Elle postule leur interaction dans la production et la reproduction des inégalités sociales (Crenshaw, 1989; Collins, 2000; Brah et Phoenix, 2004, cité dans Bilge, 2009).

Par ailleurs, les développements récents de l'éducation inclusive (*voir* sect. 2.1.3.3), notamment au Québec, se concentrent plutôt autour d'une approche large de la diversité, inclusive de ces différents marqueurs d'inégalités sociales (CSE, 2010; Potvin, 2011, 2013). Cette conception de la diversité s'inscrit également dans une culture des droits de la personne (*voir* sect. 2.1.3.2.), qui fait de chacun de ces marqueurs un critère parmi d'autres qu'un individu, du groupe majoritaire ou minoritaire, peut solliciter dans son autodéfinition identitaire (Tessier et Mc Andrew, 2001).

2.1.2 Les rapports ethniques et l'ethnicité

Danielle Juteau a élaboré une conception constructiviste et relationnelle des rapports ethniques²¹, appréhendés « comme réels bien que construits et tout autant concrets qu'idéels » (Juteau, 1999, p. 10), et de l'ethnicité²², « conçue comme fluide et construite à l'intérieur de relations inégalitaires, comme un rapport social possédant une face externe, rapport à autrui et une face interne, rapport à une histoire et à une origine communes » (Juteau, 2000, p. 53). Ces conceptions lui permettent de dépasser à la fois les approches essentialistes, qui définissent les groupes ethniques comme naturels et immuables, et celles qui les limitent à un simple construit idéologique (Juteau, 1999).

Selon Juteau (1999), « l'ethnicité constitue, en quelque sorte, l'humanité des autres » (p. 97). L'humanité est ici appréhendée comme le produit social de l'humanisation, c'est-à-dire le processus de construction des êtres humains, résultant de la socialisation

²¹ La conception proposée par Juteau est liée de près au processus de communalisation ethnique de Max Weber.

²² Cette définition de l'ethnicité fait état de ce que Juteau (1999) conceptualise comme étant les deux faces – externe et interne – des frontières ethniques.

et historiquement assuré par les femmes. Ces processus sont indissociables d'un troisième mouvement, l'« ethnicisation », car tous les êtres humains ainsi constitués sont tributaires d'une spécificité historique et culturelle (Juteau, 1999). Elle ajoute cependant que :

Chez les majoritaires, elle s'appelle humanité, tandis que chez les minoritaires, elle s'appelle ethnicité. Si l'humanité des dominants est glorifiée, celle des dominés est méprisée ou anéantie [...]. Le rapport de domination fait partie intégrante de la production de l'ethnicité qui est, à son tour, indissociable de ce qu'il y a d'humain en nous, de notre humanité. L'ethnicité résulte donc autant de l'action des personnes ethnicisées que de celle des majoritaires. (p. 18)

Les groupes ethniques sont, de ce fait, avant tout relationnels et ne peuvent être définis uniquement à l'égard de caractéristiques communes, historiques ou symboliques, figées, tel que l'appréhendent les approches essentialistes. Cette conception, qui a longtemps prédominé, conduit à l'occultation de la face externe des frontières ethniques²³ qui « se construi[sen]t dans le rapport inégalitaire constitutif du "nous" et du "eux" » (Juteau, 1999, p. 186) et, de ce fait, « naturalise » les groupes ethniques.

De même, comme le souligne Colette Guillaumin, dans son ouvrage de référence *L'idéologie raciste : Genèse et langage actuel*, les groupes « ne sont pas des données de la nature, mais bien des données naturalisées des rapports sociaux » (Guillaumin, 1972/2002, p. 353). C'est donc la domination qui mène à ce type de rapports, conduisant ensuite, par une étrange inversion, à faire de l'ethnicité la cause des conflits et de la domination plutôt que leur conséquence (Juteau, 1999).

²³ « Cette face externe de la frontière se construit dans le cadre des relations sociales qui résultent, par exemple, de la colonisation ou de la migration et qui produisent des formes de communalisation ethnique définies en termes économiques, politiques, culturels et idéologiques. Ces relations englobent des intérêts matériels et idéels comme le contrôle de l'économie et de l'État, des institutions comme l'éducation et les services sociaux, des pratiques culturelles et des normes, des représentations et des valeurs, de l'honneur et du prestige » (Juteau, 1999, p. 163).

Colette Guillaumin (1972/2002) propose un argumentaire semblable en référence à la catégorisation raciale. Le racisme, défini comme « une biologisation de la pensée sociale, qui tente par ce biais de poser en absolu toute différence constatée ou supposée » (Guillaumin, 1972/2002, p. 14), met en jeu la « race²⁴ », en tant que « vérité imaginaire » et non concrète. Ainsi, au-delà de leurs différences, ces deux modes de catégorisation affirment l'essence et imputent à la nature ce qui relève du social (Guillaumin, 1972/2002; Juteau, 1999).

Les conceptions de Juteau et Guillaumin permettent ainsi d'éviter d'essentialiser et de figer la diversité ethnoculturelle, au centre de ce mémoire, et de l'appréhender d'une manière relationnelle. Elles permettent en outre d'inscrire la prise en considération de la diversité ethnoculturelle en tant qu'enjeu éducatif à l'intérieur des rapports de domination la marquant.

2.1.3 Les approches éducatives de la diversité ethnoculturelle au Québec

Afin de naviguer plus aisément parmi les nombreuses approches et perspectives éducatives de la diversité ethnoculturelle, un survol de quatre catégories²⁵, selon la typologie de Potvin (Potvin et al., CRSH 2012-2014, 2014) sera maintenant esquissé parallèlement à leur émergence dans le contexte québécois.

²⁴ La « race » est définie par Guillaumin (1972/2002) comme un phénomène social, « défini par l'association "altérité, rapport au pouvoir, marque biologique" » (p. 14).

²⁵ Les quatre grandes catégories proposées par Potvin sont : « interculturelle » ou « multiculturelle »; d'éducation à la citoyenneté ou aux droits humains; « transformatives », critiques, antiracistes ou postcoloniales; et d'éducation inclusive. Chacune de ces catégories regroupe plusieurs approches, qui peuvent elles-mêmes être élaborées au confluent d'autres perspectives, et doit par conséquent être appréhendée de manière flexible.

2.1.3.1 L'éducation interculturelle et multiculturelle

Les premières initiatives éducatives relatives à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle se sont regroupées autour de la notion d'éducation interculturelle et concernaient avant tout l'intégration des enfants d'immigrants à la société d'accueil (Ouellet, 2002). Aujourd'hui, même si ces approches sont toujours présentes dans le domaine éducatif, elles partagent dorénavant le champ avec d'autres perspectives, principalement l'éducation à la citoyenneté et aux droits humains et l'éducation inclusive (Potvin et al., 2014).

Dénués de considérations idéologiques et politiques, les termes « interculturel » et « multiculturel » sont parfois employés comme des synonymes, le premier étant le plus courant en français pour désigner ce que les auteurs anglophones nomment par le second (Moldoveanu, 2005; Ouellet, 2002). Ouellet (2002) spécifie que l'un et l'autre sont tout aussi ambigus, nécessitant invariablement une définition lorsqu'ils sont employés. Il postule ainsi qu'une initiative éducative peut s'inscrire dans le champ de l'éducation interculturelle si elle poursuit quatre préoccupations ou valeurs : l'ouverture à la diversité ethnoculturelle et religieuse, la cohésion sociale, la participation critique à la vie et à la délibération démocratique, et l'égalité des chances et l'équité. Certains auteurs soutiennent toutefois que l'éducation interculturelle accorderait une plus grande importance à l'interaction et à l'échange entre les porteurs de cultures différentes que l'éducation multiculturelle (Pagé, 1993; Porcher et Abdallah-Preteille, 1998).

À partir des années 1970, le Québec s'est volontairement distingué des autres provinces canadiennes au niveau des idéologies relatives au pluralisme, notamment sur le plan normatif en adoptant la politique d'éducation interculturelle (Mc Andrew, 2010a). Les politiques québécoises sont davantage axées sur les enjeux linguistiques et culturels, ainsi que sur l'échange intercommunautaire, la transformation réciproque et la

promotion de valeurs civiques communes (Mc Andrew, 2010a). Toutefois, Mc Andrew (2010a) spécifie que dans la pratique, le modèle québécois ne s'oppose pas de manière cohérente au multiculturalisme, pas plus qu'il ne constitue, selon Helly (2009, cité dans Mc Andrew, 2010a), une réponse adéquate à la marginalisation ou l'exclusion.

2.1.3.2 L'éducation à la citoyenneté

Depuis le début des années 1990, l'éducation à la citoyenneté tend à s'imposer dans les États démocratiques, notamment au Québec, dans un contexte où la notion même de citoyenneté est en pleine redéfinition (Jutras, 2010; Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006; Tessier et Mc Andrew, 2001). Cette approche éducative s'inscrit dans la continuité des questionnements liés à la prise en compte de la diversité :

Ces interrogations, essentiellement axées au départ sur le respect des cultures et qui ont progressivement laissé place à un discours mettant l'accent sur la réciprocité des échanges entre la culture majoritaire et les autres cultures, renvoient maintenant aux modalités de la négociation d'espaces communs et aux conditions de la cohésion sociale dans une société caractérisée par un pluralisme multiforme. (Tessier et Mc Andrew, 2001, p. 322)

Suivant ce cheminement l'éducation interculturelle a progressivement été inscrite comme une composante importante de l'éducation à la citoyenneté au Québec, témoignant de la mise en avant de la cohésion sociale (Ouellet, 2002). Les milieux éducatifs ont d'ailleurs été directement interpellés par cette nouvelle conception de la citoyenneté afin d'assumer une tâche de formation sociale et politique devant fournir aux individus des balises et des repères pour interagir dans la vie publique (Jutras, 2010). Ce rôle, couramment résumé par l'expression « apprendre à vivre-ensemble²⁶ »

²⁶ Selon Duhamel (2011), l'utilisation de ce concept, ou quasi-concept, renvoie à sa faiblesse épistémique, qui en fait un « mot-emblème » ou un « mot-valise » pouvant masquer d'autres réalités et plus particulièrement des relations de pouvoir.

(Delors, 1996) a été largement relégué dans les politiques, orientations et missions destinées au milieu scolaire québécois dans un contexte pluraliste (Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, 2007; MEQ, 2006a, 2006b, 2007).

2.1.3.3 L'éducation inclusive

Cette approche éducative a récemment guidé le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) (2010) pour la réalisation d'un rapport sur l'état des besoins en éducation. Les principaux développements entourant cette approche ailleurs dans le monde sont eux-mêmes récents. En 2008, en marge de la 48^e session de la Conférence internationale de l'éducation, l'UNESCO a publié plusieurs documents visant à promouvoir l'éducation inclusive comme l'une des principales stratégies de l'« Éducation pour tous²⁷ » (Potvin, 2011, 2013; UNESCO, 2009a, 2009b).

Selon Potvin (2011), l'éducation inclusive marque un important changement de paradigme en matière d'égalité des chances, passant d'un objectif d'égalité d'accès ou de traitement, à un objectif d'égalité de résultats, d'acquis et de succès. Ses fondements sont organisés autour de trois grands principes : la responsabilité, l'équité et la justice sociale ainsi que la citoyenneté et la performance. Par ailleurs, contrairement aux approches présentées précédemment, l'éducation inclusive prend en compte tous les marqueurs de la diversité pouvant mener à l'exclusion en éducation ainsi que de l'absence de réponse à cette diversité (CSE, 2010; UNESCO, 2009b). Enfin, pour être effective, cette approche éducative nécessite à la fois une intégration systémique, qui suppose de changer et d'adapter à la fois la culture scolaire, les contenus, les approches,

²⁷ Le mouvement de l'Éducation pour tous (EPT) est un engagement global visant à assurer une éducation de base de qualité pour tous les enfants, jeunes et adultes. (<http://www.unesco.org/new/fr/our-priorities/education-for-all/>)

les structures, les pratiques et les stratégies, et un engagement sincère de tous les acteurs des milieux éducatifs et de la société civile dans sa mise en œuvre (CSE, 2010; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009; Potvin, 2011, 2013; UNESCO, 2009b).

2.1.3.4 Les approches « transformatives » et critiques

Au Québec, plus spécifiquement dans le milieu francophone, l'approche antiraciste de même que son vocable sont peu employés, mais son influence est perceptible au sein d'autres approches telles que l'éducation multiculturelle ou l'éducation à la citoyenneté (Potvin et al., 2006). Les approches « transformatives » et critiques sont par contre plus couramment utilisées dans les autres provinces canadiennes.

L'éducation antiraciste et la pédagogie critique de la race (*Critical Race Pedagogy*) sont les deux approches « transformatives » et critiques les plus étudiées et conceptualisées dans la littérature. Elles ont émergé à quelques années d'intervalle : la première dans les années 1970 en Grande-Bretagne, au Canada et aux États-Unis, et la seconde aux États-Unis, au début des années 1980. Leurs fondements s'appuient sur : la justice sociale, la centralité et l'intersectionnalité de la « race » et du racisme; la critique du discours essentialiste qui tend à l'homogénéisation ainsi que du discours libéral qui tend à l'individualisme et; la volonté de défier l'idéologie dominante et de transformer la société (Dei, 2005; Solórzano et Yosso, 2000).

2.1.4 Une conception ancrée dans la formation à l'enseignement

La diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement se réfère dans le cadre de cette recherche à des opportunités d'apprentissage, de sensibilisation ou de développement de compétences pour les futurs enseignants. Il peut s'agir par exemple de contenus de cours inscrits au curriculum, de conférences extrascolaires ou encore

de la prise en compte de cette question dans les stages. Ces opportunités d'apprentissage peuvent viser autant la préparation des futurs enseignants à intervenir auprès des élèves appartenant à des groupes minoritaires²⁸ qu'une formation plus globale afin de leur permettre de préparer l'ensemble des élèves à vivre dans une société pluraliste (MEQ, 1998a, 1998b).

Les conceptions des contenus et des orientations à privilégier dans le cadre d'une telle formation varient entre autres selon les approches, dont celles décrites à la section précédente, auxquelles les différents acteurs y intervenant adhèrent (Larochelle-Audet et al., 2013; Ouellet, 2002). Une revue de la littérature menée récemment par Potvin et al. (2014) sur les courants théoriques de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation du personnel scolaire indique par exemple que les théoriciens des approches « transformatives » et critiques mettent de l'avant l'importance d'une transformation en profondeur des programmes de formation à l'enseignement, de façon à s'attaquer aux inégalités structurelles présentes dans le système scolaire et la société, tandis que les théoriciens des approches interculturelle et multiculturelle priorisent plutôt un ajustement de cette formation afin de fournir aux futurs enseignants les compétences et les contenus nécessaires pour rencontrer les besoins d'une classe culturellement diversifiée.

Cependant, peu importe l'approche, les acteurs engagés dans cette formation reconnaissent généralement l'importance de la formation des enseignants afin que la prise en compte de la diversité ethnoculturelle soit effectivement mise en œuvre dans le milieu scolaire et, à terme, dans la société (Banks, 2008a; Brett et al., 2009; Cochran-

²⁸ Le concept de groupes minoritaires est utilisé en référence à la conception de Juteau (1999) : « Ainsi, quand je parle de dominés et de minoritaires, je me réfère aussi, sans préjuger de la légitimité d'une telle situation, aux groupes dont l'histoire et la culture ne sont pas celles qui reproduisent dans une société les institutions comme l'école et les médias » (p. 191).

Smith et al., 2004; Ghosh, 2002; Inglis, 2009; Ouellet, 2002; Potvin, 2011; UNESCO, 2006). Une autre tendance se dégage dans la littérature à l'effet de stimuler la responsabilité et l'engagement d'un nombre accru d'acteurs et de milieux, afin de contribuer à la mise en œuvre globale de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en milieu éducatif et d'entamer un processus de changement qui pourra contribuer à la diminution réelle des inégalités sociales et scolaires (Banks, 2004; Cochran-Smith et al., 2004; CSE, 2010; Ghosh, 2002; Potvin, 2011; UNESCO, 2009a, 2009b).

2.2 L'institutionnalisation

Cette recherche en éducation est menée sous l'angle de l'institution et de ses acteurs. L'institutionnalisation, appréhendée en tant que processus, permet d'entreprendre une analyse dynamique, à la fois systémique et relationnelle, de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement. L'institution et l'institutionnalisation seront donc définies, puis liées au concept d'engagement.

2.2.1 L'institution

L'institution, un terme polysémique utilisé depuis plusieurs siècles²⁹, effectue un retour en force dans les sciences sociales et humaines depuis environ trente ans (Lagroye et Offerlé, 2010; Tournay, 2011). La signification de ce concept, que Virginie Tournay (2011), associe à un artifice classificatoire utile pour figurer un monde communément partagé, demeure toutefois vaste et confuse.

²⁹ Le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) présente une première étymologie du terme datant de la fin du XII^e siècle (<http://www.cnrtl.fr/definition/institution>).

Dans son sens le plus englobant, une institution a comme fonction de cristalliser l'objectivité de la société et de transmettre les faits sociaux ainsi organisés – qui peuvent être à la fois des façons d'être, des objets ou des manières de penser – d'une génération à l'autre (Dubet, 2002; Tournay, 2011). Cette conception est semblable à celle d'Émile Durkheim, l'un des fondateurs de la sociologie moderne, pour qui « on peut [...] appeler institution, toutes les croyances et tous les modes de conduite institués par la collectivité » (1884/1967, p. 15).

Tournay (2011), spécifie que la conception durkheimienne de l'institution constitue actuellement l'un des trois cadres d'analyses principaux de l'institution, aux côtés d'une conception qui se consacre à la description du processus de travail spécifique à l'institution et d'une approche adoptant une définition plus dynamique et souple, faisant référence à la notion d'agencement ou d'organisation. Cette dernière notion, parfois employée indistinctement de celle d'institution, doit pourtant en être différenciée³⁰. À cet égard, François Dubet (2002) précise que la principale distinction entre les organisations et les institutions repose sur la fonction de socialisation assumée par ces dernières, toutes deux pouvant par contre « être organisées ».

La théorie sociale de Bourdieu, sans accorder une place centrale à la notion d'institution, invite à y réfléchir. Dans son *Abécédaire de Pierre Bourdieu*, Vincent Dubois (2006, cité dans Tournay, 2011) conceptualise son appréhension de l'institution comme étant

une prédisposition à agir qui ne peut pas se révéler indépendamment des pratiques des agents sociaux qui la rendent à la fois acceptable, caractérisable et indispensable à la dynamique collective. Les agents incorporent les règles formelles et les connaissances pratiques à partir des instances de socialisation de l'institution, ce qui a pour effet de déterminer l'habitus et d'assurer une reproduction de cet agencement social. (p. 18-19)

³⁰ Il existe d'ailleurs une sociologie des organisations, « dont l'objet est d'interroger les manières dont les acteurs construisent et coordonnent des activités organisées » (Tournay, 2011, p. 9).

Cette conception de l'institution comporte une certaine analogie avec celle de la sociologie constructiviste des institutions, formulée dans la continuité de l'analyse proposée par Peter Berger et Thomas Luckmann³¹ (1966/2012), eux-mêmes inspirés par le courant de la sociologie phénoménologique initiée par le sociologue Alfred Schütz. Les institutions sont conçues dans ce courant comme étant simultanément des univers pratiques et symboliques (Freymond, 2010).

Pour terminer, dans son sens le plus commun, une institution désigne plutôt « des structures organisées ayant pour fonction de maintenir un état social » (Tournay, 2011, p. 3). Tournay (2011) précise toutefois que

cette définition d'usage diffère de sa référence étymologique sur un point capital. Le mot vient du verbe latin *instituo, instituere* qui renvoie à la contraction de *in statuo* signifiant « placer dans », « installer », « établir ». La notion d'institution fait donc référence à une idée de mouvement précédent une situation et tendant vers un équilibre plutôt qu'à la consolidation durablement acquise d'un ensemble d'activités. La signification de ce terme vaut alors pour redondance de l'idée d'institutionnalisation et il ne désigne pas directement son aboutissement. (p. 3)

L'étymologie de ce terme soutient donc une définition dynamique et flexible, à la fois de l'institution et de ses frontières, qui ne sont que rarement définies avec précision dans les cadres d'analyse. De même, la différence entre les termes « institution » et « institutionnalisation » apparaît dès lors plutôt illusoire, comme en témoigne d'ailleurs l'intérêt majeur manifesté ces dernières années pour l'analyse du versant processuel de l'institution (Tournay, 2011).

³¹ La conception de Luckmann et Berger sera précisé dans la section suivante autour du concept d'institutionnalisation.

2.2.2 L'institutionnalisation, versant processuel de l'institution

De manière générale, l'institutionnalisation est définie comme un processus continu, un mouvement, une dimension permanente des tensions ou un équilibre en perpétuel devenir (Ardoino et Lourau, 1994; Lagroye et Offerlé, 2010; Meimon, 2010; Tournay, 2011). Le processus d'institutionnalisation n'a donc rien de linéaire et suppose une modification et un enrichissement constant de l'ordre social (Lagroye et Offerlé, 2010).

L'institutionnalisation ne doit ainsi pas être réduite au moment de « naissance » ou au processus de configuration d'une institution, ni même à son inscription officielle dans un ordre institutionnel (Lagroye et Offerlé, 2010; Meimon, 2010). Néanmoins, ce moment, la séquence initiale de l'institutionnalisation, peut permettre d'en dévoiler le *modus operandi*, un aspect essentiel selon Meimon (2010), qui peut être éclairé à partir de trois variables : « les enjeux politiques contraignant une création institutionnelle, la manière dont elle est investie par les agents qui doivent l'incarner, et sa fonctionnalisation et légitimation dans l'ordre institutionnel » (p. 128).

L'institutionnalisation, tel que le postulent Jacques Ardoino et René Lourau, théoriciens de l'analyse institutionnelle initiée dans les années 1970, est une synthèse indéfiniment provisoire des confrontations entre les « forces sociales » désignées par le terme « instituant » – le processus par lequel un groupe tend à s'organiser – et les « formes sociales », c'est-à-dire le résultat de cette impulsion (Lamih, 2002). Cette conception dynamique et fluctuante de l'institutionnalisation permet d'éviter « de restituer le seul résultat figé de cette partition et de montrer que l'on est toujours en présence d'une dualité renégociable plutôt que d'une coupure formalisée entre l'instituant et l'institué » (Tournay, 2011, p. 5-6).

Un souci semblable, visant à éviter la réification des institutions, est au cœur de l'ouvrage *La Construction sociale de la réalité* (1966/2012) de Berger et Luckmann.

Selon ces auteurs, la réification des phénomènes sociaux a comme danger la promotion d'une conception non dialectique de la relation entre ce que l'homme fait et ce qu'il pense, pouvant le conduire à ne plus avoir la conscience que le monde, même objectivé, a été façonné par l'homme et peut, par conséquent, être récréé. Dans sa thèse portant sur les enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire, Thomas Berryman (2007) précise, en s'appuyant sur la théorie de la réification de Berger et Luckmann, que : « L'objectivation [de la société] se fait notamment par l'institutionnalisation, la légitimation³² et la réification du construit social. Cette réalité sociale, socialement construite, est internalisée par la socialisation des êtres humains » (p. 58). Par contre, il ajoute que « certaines de ces constructions [de la réalité] ont plus d'ascendants que d'autres au sein d'une société » (p. 19).

Ces « inégalités » entre les différentes constructions de la réalité ne sont pas indifférentes aux systèmes de pouvoir les soutenant.

La confrontation des univers symboliques alternatifs implique un problème de pouvoir : Quelle est celle qui, parmi les définitions conflictuelles de la réalité, « collera » à la société. [...] Celui qui détient le plus grand bâton possède les meilleures chances d'imposer ses définitions de la réalité. (Berger et Luckmann, 1966/2012, p. 184-185)

La prémisse de Berger et Luckmann (1966/2012) selon laquelle « le pouvoir en société inclut le pouvoir de déterminer les processus de socialisation définitive et, dès lors, le pouvoir de *produire* la réalité » (p. 199) incite à prendre en compte les rapports de

³² Selon Berger et Luckmann (1966/2002), la légitimation est un processus d'explication et de justification, visant une objectivation de signification de « second ordre ». Il se pose lors de la transmission à une « nouvelle génération » d'individus, pour qui le caractère évident de l'institution ne peut être maintenu au moyen leur mémoire propre ou de l'habitation.

pouvoir composant la société afin d'analyser les processus d'institutionnalisation, tel que le soutient Dorothy E. Smith (1990) avec son concept de « *relations of ruling*³³ ».

2.2.3 Une conception entre engagement et phénoménologie

Comme cela fut montré dans le chapitre précédent, au Québec, l'institutionnalisation de la formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement s'effectue principalement au niveau des facultés et des départements des sciences de l'éducation. L'université constitue donc, dans le cadre de cette recherche, l'institution à l'étude. Cette institution ne doit toutefois pas être conçue comme étant désincarnée de ce qui l'entoure et de ce qui la compose, comme le postule le sociologue Hervé Carrier dans un ouvrage sur les changements de l'université moderne :

Pour le sociologue, l'Université est une institution sociale à observer dans sa vie interne et dans ses relations avec les autres institutions ou avec la société totale. Au sein même de l'Université, il faut comprendre ce qui spécifie les rapports sociaux entre les personnes et les groupes constituant l'institution. Il faut percevoir la coordination des fonctions ou des rôles, surtout les finalités explicites ou implicites poursuivies par l'institution. (1972, p. 16)

Les influences sur l'institution universitaire sont donc à la fois internes et externes. Les universités sont confrontées à des pressions pour le développement de ce champ émanant de différents milieux et acteurs. Il peut s'agir de requêtes de professeurs spécialistes du domaine, d'énoncés de politiques (MEQ, 1998a, 1998b) ou encore de recommandations d'organisations externes comme le CSE (2010), la Commission des

³³ Ce concept fait référence à l'accès inégal aux processus de prise de décision, d'abord des femmes, et plus précisément, aux savoirs objectivés qui coordonnent la vie quotidienne du monde de l'administration et de ceux et celles qui entretiennent des relations avec lui (De Vault et McCoy, 2006; Smith, 1990).

droits de la personne et des droits de la jeunesse (2010) ou du Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2007)³⁴.

Cela étant, la faiblesse des dispositifs des institutions gouvernementales dans ce champ de la formation fait écho à la thèse du déclin de l'institution de Dubet (2002, 2009), selon laquelle la fabrication verticale de sens et des valeurs sur laquelle reposait l'institution

décline au profit de constructions locales et sociales de valeurs et d'accords sociaux et politiques. En ce sens, plus les sociétés modernes sont démocratiques et individualistes, moins elles postulent un univers de sens commun que les programmes institutionnels ont vocation à institutionnaliser. (Dubet, 2010, p. 22)

Il soutient ainsi que moins le programme institutionnel est fort, plus il y a un transfert des institutions vers l'individu et des rôles et des statuts vers les personnes (Dubet, 2009). Le domaine politique a donc moins d'emprise sur le domaine éducatif.

Ce contexte incite à se défaire d'une vision de l'institution comme une réalité objectivée, existant indépendamment des agents qui l'incarnent (Dubois, 1999) et de considérer que, même objectivée, l'institution a été façonnée par l'humain et peut donc être recréé par ce dernier (Berger et Luckmann, 1966/2012; Tournay, 2011). L'institutionnalisation est ainsi comprise dans la cadre de cette recherche comme un processus continu d'ancrage et de développement, sans cesse modifié et enrichi par les acteurs qui s'y engagent. C'est précisément à ce niveau que le concept d'engagement intervient. Conçu d'une manière « pure », pour reprendre la théorie de l'engagement³⁵

³⁴ Ces éléments sont traités plus en profondeur dans les sections 1.2.2 et 1.2.4.

³⁵ La théorie de l'engagement proposée par Peter Kemp (1973) s'effectue en deux mouvements. Dans le premier tome, *Pathétique de l'engagement* il met de l'avant « l'engagement pur ». Il convient toutefois des limites de l'analyse d'un tel engagement, conduisant au second tome, *Poésie de l'engagement*, une œuvre davantage théologique, où l'engagement est inscrit dans l'expérience symbolique.

proposée par Peter Kemp (1973), l'engagement est un phénomène commun à tous, où il est fait abstraction des modalités concrètes qu'il recouvre.

Dans le langage actuel du monde du travail, l'« engagement pur » peut être compris comme un comportement ou un acte détaché des motivations sous-jacentes. Jean-Marie De Ketele (2013) résume ainsi : « l'engagement dans sa profession et l'engagement dans une organisation supposent que la personne investisse des activités (comme on investit une place forte), s'y investisse (donne de sa personne) et fasse des investissements (recueille des bénéfices) » (p. 10). Il distingue en outre l'engagement, en tant que comportement, de la motivation, qui est plutôt de l'ordre du potentiel et donc des perceptions ou des représentations, bien que les deux demeurent inextricablement liés.

En définitive, même si ce concept est ici appréhendé d'une manière descriptive, se limitant essentiellement à l'*acte* d'engagement, il ne peut être, dans les faits, complètement détaché des motivations et des représentations des acteurs y participant. Les représentations sociales permettent en effet d'appréhender les phénomènes à l'étude à partir des représentations qu'elles autorisent (Jodelet, 1987, cité dans Mannoni, 2012). Le concept d'institutionnalisation ainsi circonscrit permet en conséquence de s'intéresser à ce que les gens « connaissent comme réalité » dans leurs actions et engagements quotidiens, selon une approche phénoménologique s'accompagnant en arrière-plan d'une compréhension macrosociologique (Berger et Luckmann, 1966/2012).

2.3. Des recherches antérieures sur le sujet

La littérature scientifique sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation à l'enseignement est abondante, particulièrement aux États-Unis (Cochran-

Smith et al., 2004; Potvin et al., 2014). Cependant, les écrits scientifiques concernant spécifiquement l'institutionnalisation de ce champ sont peu nombreux.

La littérature américaine tend, selon Gorski (2012), à être orientée vers trois objets principaux : les arguments justifiant le développement de ce champ en formation à l'enseignement et dans le système éducatif de manière générale; les effets de l'éducation relative à la diversité ethnoculturelle en formation à l'enseignement sur les attitudes, les aptitudes et les pratiques des enseignants et des futurs enseignants et; les façons de faciliter l'acquisition d'une conscience et d'une compétence multiculturelle parmi les futurs enseignants. Par ailleurs, les recherches empiriques concernant ce champ se fondent généralement sur une approche analytique, limitée à une partie de cette formation, par exemple un cours ou l'expérience professionnelle propre à un formateur, et ignorent le contexte institutionnel ou sociopolitique global (Gorski, 2012; Stenhouse, 2009).

Au Canada et au Québec, un certain nombre d'études empiriques ont été publiées sur cette question au cours des dix dernières années (Potvin et al., 2014). Par contre, comme aux États-Unis, elles traitent plus particulièrement des perceptions, des expériences, des attitudes ou des représentations des futurs enseignants (Alvarez, 2009; Moldoveanu, 2010; Toussaint et Fortier, 2002; Vallée, 2004) et/ou émergent dans une démarche de perfectionnement professionnel pour l'enseignement de ce champ (Steinbach, 2012; Tan et Lefebvre, 2010; Trudel, 2006). D'autres recherches visent plutôt à documenter des thématiques spécifiques entourant cette formation, par exemple la place de l'approche antiraciste (Potvin et al., 2006) ou encore la mise en œuvre d'un programme et de pratiques de formation (Gill et Chalmers, 2007; Jacquet, 2007, 2009).

Sept recherches empiriques portant spécifiquement sur l'institutionnalisation de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement ont été repérées lors

d'une recension de la littérature scientifique des dix dernières années. Trois ont été réalisées dans le contexte canadien et quatre aux États-Unis. La méthodologie adoptée pour trois d'entre elles repose sur l'analyse de documents traduisant certains efforts ou intentions d'institutionnalisation, tels que des politiques institutionnelles, au niveau gouvernemental ou de l'université, des programmes de formation ou des initiatives de réforme facultaires ou départementales (Gove, Volk, Still, Huang et Thomas-Alexander, 2011; Moldoveanu, 2005; Trent et al., 2003).

Les données des quatre autres recherches portent, en tout ou en partie, sur les perceptions, les expériences, l'engagement et les conceptions de formateurs universitaires³⁶ à l'égard de la diversité ethnoculturelle et son institutionnalisation dans les établissements d'enseignement supérieur assurant la formation initiale des enseignants (Gorski, 2012; Larochelle-Audet et al., 2013; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006; Stenhouse, 2009). Comme la présente recherche s'appuie sur une approche méthodologique similaire, ces recherches font l'objet d'une description détaillée dont le résumé est présenté à la section 2.3.5.

2.3.1 Le degré d'imprégnation de l'éducation multiculturelle (Stenhouse)

Dans sa thèse de doctorat, Vera L. Stenhouse (2009) entreprend d'éclairer les points de connexion entre les missions institutionnelles promues et implantées, les questions entourant la diversité et le rôle des formateurs dans l'implantation de l'éducation multiculturelle. Se référant au contexte américain, où le rôle des institutions chargées de la préparation des enseignants est fortement contesté dans le discours public et où les établissements font face à d'importants défis politiques, sociaux et économiques, cette chercheuse met de l'avant trois questions :

³⁶ Dans le contexte de cette recherche, le terme « formateurs universitaires » se réfère aux professeurs et chargés de cours assurant l'enseignement des cours de formation initiale.

First, how is a teacher education program's intended curriculum implemented? Second, what are the backgrounds, philosophies of education, training, and experiences of teacher educators in a program whose mission explicitly defines diversity as a component of teacher preparation? Third, what are the factors that advance, inhibit, or prevent discourse centered on issues of diversity within a teacher preparation program? (p. 2)

À partir d'une étude de cas impliquant quatre niveaux institutionnels d'une même université urbaine du sud-est des États-Unis – université, collège, département et programme –, elle a colligé des données provenant d'entretiens menés auprès de 20 formateurs assurant l'enseignement de cours sur la diversité et l'éducation multiculturelle. Elle a aussi mené des observations dans leurs cours, des entretiens de groupe ainsi que des analyses documentaires. Elle a en outre effectué une dizaine d'entretiens avec des personnes occupant des postes institutionnels, comme des doyens, des cadres ou des titulaires de chaire, pouvant l'informer sur les missions de leur établissement d'enseignement. Ces entretiens servaient toutefois uniquement à poser le contexte institutionnel de l'étude et n'ont donc pas fait l'objet d'une analyse comme ce fut le cas pour les autres entretiens réalisés.

En ce qui a trait précisément à l'institutionnalisation de la formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement, cette recherche a permis de relever plusieurs types de considérations qui favorisent, limitent ou empêchent de prendre en considération les questions liées à ce champ de la formation. Les formateurs rencontrés ont fait état de considérations de trois ordres, résumés à la Figure 2.1 :

- 1) personnelles (l'identité et l'idéologie des formateurs);
- 2) structurelles (la création d'espaces, les contraintes de temps, les exigences liées à la permanence et à la publication, la présence d'un mentor dans l'institution, le poste occupé et les engagements attendus à cet égard);

- 3) institutionnelles (les caractéristiques de l'éthos institutionnel : le climat et la culture, les engagements et les buts communs, le respect professionnel mutuel, une collégialité partagée, le leadership, les perceptions et la valeur accordée au champ, les ressources et la motivation).

À la lumière de ces résultats, il faut néanmoins considérer que la chercheuse est également une collègue des participants à la recherche, une limite qu'elle mentionne néanmoins clairement. Stenhouse conclue la recherche en affirmant que malgré le fait que l'institution étudiée offre une formation « viable » sur la diversité et l'éducation multiculturelle, il serait utile de mener un examen plus approfondi de l'attention accordée à la diversité, avec un souci critique à l'égard de ce qu'elle appelle le « degré d'imprégnation de l'éducation multiculturelle ».

Individual	Structural	Institutional
1. Identity	1. Creating spaces	1. Climate and culture
2. Ideology	2. Time	2. Mutuality and collegiality
	3. Tenure and publishing	3. Leadership
	4. Mentoring	4. Perceptions and valuations
	5. Title status	5. Resources
		6. Motivation

Figure 2.1 : Facteurs intervenant sur les pratiques et les discours sur la diversité (Tiré de Stenhouse, 2009, p. 139)

2.3.2 Des défis nuancés pour les formateurs universitaires (Gorski)

Dans le cadre de cette recherche, Paul C. Gorski (2012) entend identifier comment les formateurs assurant l'enseignement de cours d'éducation multiculturelle (MTE) auprès de futurs enseignants caractérisent les défis qu'ils rencontrent dans leurs classes. Sa

démarche est également soutenue par une question secondaire : « *What do multicultural teacher educators' characterizations of these challenges suggest about how they might be more sustainably prepared to teach MTE classes?* » (p. 218).

Afin d'atteindre ces objectifs, Gorski a analysé les réponses de 70 formateurs à une question ouverte sur ce thème : « *What is the biggest challenge you face in implementing your vision of multicultural teacher education?* ». Cette question faisait partie d'un questionnaire qualitatif plus large comprenant une centaine de questions et visant à explorer les cadres philosophiques, les dispositions et les expériences de ces formateurs concernant les façons dont les cours d'éducation multiculturelle en formation à l'enseignement sont conçus et enseignés dans les programmes de formation à travers les États-Unis. Il est à noter que le chercheur a entrepris cette analyse en raison de l'attention accordée à cette question par les répondants, plusieurs d'entre eux ayant répondu en plus de 500 mots.

Les défis identifiés par les participants sont de trois types : pédagogiques, institutionnels et sociopolitiques. Parmi les répondants, 29 ont fait état de défis d'ordre institutionnels. Ils font principalement référence à des lacunes au niveau :

- 1) de l'engagement et du support de la part des départements et des institutions (incohérence entre les objectifs officiels et la mise en pratique);
- 2) de l'intégration des contenus de l'éducation multiculturelle dans les programmes (limitée à un seul cours, variant selon les programmes et attribuable au manque de temps en raison de contraintes institutionnelles);
- 3) du support de la part des collègues du corps professoral (refus de reconnaître le privilège blanc, ce qui conduit à accentuer la résistance des étudiants).

Gorski précise toutefois que l'échantillon utilisé dans le cadre de sa recherche peut avoir privilégié les formateurs ayant un intérêt marqué pour le champ, aux dépens

d'autres formateurs qui donnent également les cours d'éducation multiculturelle en formation à l'enseignement.

Enfin, Gorski a croisé les résultats de sa recherche à la littérature existant sur les principaux défis de l'enseignement de l'éducation multiculturelle en formation à l'enseignement, regroupés au nombre de trois : l'influence des forces sociopolitiques plus larges sur l'éducation, les idéologies du corps professoral à l'égard de la formation à l'éducation multiculturelle et les résistances à l'égard de ce champ de la formation, principalement de la part des étudiants et des structures institutionnelles. De manière générale, les résultats concordent. Gorski spécifie toutefois que la résistance ressentie par les répondants de la part de leurs collègues n'est pas vraiment documentée dans la littérature. Il conclue cette recherche en soulignant qu'elle a permis d'identifier le besoin d'opportunités de développement professionnel et de support pour les formateurs universitaires en éducation multiculturelle, tant au niveau individuel, institutionnel que systémique.

2.3.3 Les paradoxes du multiculturalisme (Mujawamariya et Moldoveanu)

Donatille Mujawamariya et Mirela Moldoveanu (2006) se sont intéressées aux « paradoxes du multiculturalisme », c'est-à-dire les écarts entre la promotion des politiques multiculturelles et les inégalités persistant dans la société canadienne et son système éducatif. Afin d'étudier ce phénomène, elles ont entrepris d'analyser le degré d'implantation de l'éducation multiculturelle dans les programmes de formation des enseignants de cinq grandes universités urbaines canadiennes (Toronto, York, Vancouver, Ottawa, Montréal³⁷), en y dévoilant la place réservée à ce champ, sa mise en œuvre effective et l'importance qu'y accordent les principaux acteurs.

³⁷ Parmi les universités québécoises, seule l'Université de Montréal a été représentée dans cet échantillon.

Dans l'un des volets de cette étude exploratoire, les chercheuses ont mené des entretiens de recherche auprès de 18 formateurs universitaires. Ces entretiens ciblaient la connaissance des politiques multiculturelles, la place occupée par l'éducation multiculturelle et antiraciste dans leur propre conception de ce champ, les stratégies employées pour aborder cette problématique avec les étudiants et, si besoin, les suggestions pour offrir une meilleure préparation. Elles ont également mené des entretiens et distribué des questionnaires auprès d'étudiants en formation à l'enseignement. Ce second volet n'est cependant pas pris en compte dans ce résumé.

Au terme de cette analyse, plusieurs constats émergent en ce qui a trait au volet institutionnel de cette formation. D'abord, les formateurs ont une connaissance très superficielle des politiques multiculturelles, à la fois gouvernementales, provinciales, universitaires et des conseils scolaires. Les universités ne disposent généralement pas d'outils d'information ou de suivi d'implantation de ces politiques. Par ailleurs, la dimension multiculturelle n'est pas nécessaire à l'accréditation des programmes de la formation initiale à l'enseignement, ni à l'évaluation des cours ou des formateurs. L'approche transversale de l'éducation multiculturelle, qui semble être favorisée³⁸, limite son intégration au bon gré des initiatives individuelles et de l'idéologie des formateurs. Mujawamariya et Moldoveanu concluent ainsi qu'il existe une incohérence entre le discours officiel, qui prône les valeurs du multiculturalisme, et la volonté de l'appliquer.

Enfin, elles proposent des pistes d'action pour la mise en pratique de l'éducation multiculturelle dans les programmes de formation initiale à l'enseignement :

³⁸ Parmi l'ensemble des universités à l'étude, seule l'Université de Montréal offre un cours obligatoire sur la question.

- 1) sensibiliser à l'importance d'inclure la dimension multiculturelle dans l'enseignement, informer les formateurs des politiques multiculturelles en vigueur et inclure le traitement des aspects multiculturels dans les grilles d'évaluation des cours, des formateurs et des stages;
- 2) former et outiller les formateurs universitaires à la pédagogie multiculturelle;
- 3) adopter une perspective transversale pour l'ensemble des cours, mais en attendant que ce soit systématique (transversal), inclure un cours obligatoire dans la formation;
- 4) assurer une plus grande représentativité des membres des communautés ethnoculturelles parmi les candidats à la formation et le corps professoral.

2.3.4 Un portrait québécois de la formation (Larochelle-Audet et al.)

Tel que cela a été introduit dans la problématique, une équipe de chercheuses du CEETUM, Marie Mc Andrew, Maryse Potvin, Julie Larochelle-Audet et Corina Borri-Anadon, a réalisé un portrait descriptif sur l'état de la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises (Larochelle-Audet et al., 2013). Les douze universités offrant des programmes universitaires reconnus par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour l'obtention d'une autorisation d'enseigner font partie de l'étude³⁹. Une partie de ce portrait est quantitative, et a été effectuée à partir de l'analyse de l'offre générale de cours des universités et des syllabus de 37 d'entre eux abordant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contexte éducatif, tandis que l'autre partie est qualitative, émergeant des données d'entretiens conduits auprès de 35 formateurs universitaires assurant cet enseignement.

³⁹ Par contre, aucun formateur universitaire de *Bishop's University* n'a été rencontré en entretien.

La partie quantitative a d'abord permis de dresser un portrait détaillé de l'offre de cours, à la fois par université et par programme de formation. L'analyse des syllabus a permis de détailler davantage les cours offerts. Des entretiens ont ensuite été menés afin, d'une part, de confirmer l'information préalablement identifiée dans les syllabus de cours et, d'autre part, d'exposer les principaux défis rencontrés par cette formation sur le plan pédagogique et au niveau de son ancrage. Ainsi, seule une partie restreinte des entretiens concernait l'institutionnalisation de cette formation.

À ce sujet, les chercheuses dressent trois constats. D'abord, l'ancrage de ce champ dans les universités est ambigu et limité, entre autres en raison de l'absence d'exigences et d'orientations ministérielles claires et de la faible influence des politiques institutionnelles.

Ce développement quelque peu improvisé tient aussi à l'ancrage institutionnel souvent ambigu de l'enseignement sur la diversité, en l'absence d'exigences et d'orientations ministérielles claires quant à sa légitimité et aux objectifs qu'il devrait viser. [...] En effet, il n'existe pas d'énoncés communs, auxquels l'ensemble des formateurs pourrait se rallier, quant aux compétences spécifiques que les futurs enseignants devraient maîtriser, d'une part, pour une intervention efficace et équitable en milieu pluriethnique et, d'autre part, afin de préparer l'ensemble des élèves québécois à vivre dans une société pluraliste. (p. 84-85)

De plus, le développement de l'offre de formation générale sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique se fait généralement sans concertation ou plan d'ensemble et connaît d'importantes disparités, à la fois entre les universités et selon les profils de sortie des étudiants. Finalement, l'arrimage entre la formation fondamentale et les stages concernant ces enjeux est difficile ou inexistant.

Au terme de cette étude, les chercheuses ont formulé cinq recommandations quant aux pistes d'action souhaitables dans ce domaine, parmi lesquelles trois appellent les

acteurs dotés de certaines responsabilités institutionnelles à agir afin d'améliorer l'état de cette formation dans les universités québécoises :

- 1) clarifier le rôle et les compétences visés par cette formation;
- 2) rendre cette formation obligatoire par l'énoncé d'une treizième compétence ou par son intégration plus explicite à l'intérieur des 12 compétences du référentiel ministériel;
- 3) soutenir les échanges et la concertation entre les formateurs actifs dans ce domaine.

2.3.5 Une synthèse des recherches

Cette section propose un résumé des quatre études décrites. Pour chacune d'entre elles, le Tableau 2.1 présente les chercheurs, l'année de publication, le pays et/ou la région ainsi que les participants et leur nombre, la principale technique de recherche utilisée, les résultats et les limites relevées par les chercheurs et les conclusions concernant l'institutionnalisation de ce champ dans la formation initiale.

Dans l'ensemble, ces recherches font état d'un certain nombre de limites, défis et barrières rencontrés dans l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement, du point de vue des formateurs universitaires. Les résultats de ces recherches sont intéressants dans le cadre de ce mémoire recherche pour différentes raisons.

D'abord, tous les résultats font état de défis et d'incohérences concernant l'intégration effective, à différents niveaux, de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale. Mujawamariya et Moldoveanu (2006) soulignent ainsi une incohérence entre les politiques sur le multiculturalisme canadien et la volonté de les

appliquer dans la formation des enseignants. Gorski (2012) fait plutôt état de disparités entre les objectifs officiels des cours sur l'éducation multiculturelle et leur mise en pratique. Il soutient en outre que cette formation varie fortement selon les programmes, un constat aussi relevé dans le contexte québécois (Larochelle-Audet et al., 2013). Les recherches de Mujawamariya et Moldoveanu (2006) et Larochelle-Audet et al. (2013) montrent que la faiblesse des dispositifs ministériels à l'égard de cette question peut nuire à la prise en compte de ce champ dans la formation.

Tableau 2.1 : Synthèse des recherches antérieures sur le sujet

CHERCHEURS	Stenhouse	Gorski	Mujawamariya et Moldoveanu	Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin
ANNÉE	2009	2012	2006	2013
PAYS/RÉGION	Sud-est des États-Unis	États-Unis	Canada, 4 universités urbaines dans 3 provinces	Québec
PARTICIPANTS	20 formateurs universitaires assurant l'enseignement de cours sur la diversité et l'éducation multiculturelle	70 formateurs universitaires assurant l'enseignement de cours sur la diversité et l'éducation multiculturelle	18 formateurs universitaires de différents domaines	35 formateurs universitaires assurant l'enseignement de cours sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique
MÉTHODE	Entretien qualitatif	Questionnaire qualitatif	Entretien qualitatif	Entretien qualitatif
RÉSULTATS	Des considérations tant personnelles, structurelles qu'institutionnelles favorisent, limitent ou empêchent l'institutionnalisation de ce champ.	Lacunes au niveau de l'engagement et du support des collègues du corps enseignants, des départements et des facultés et de l'intégration des contenus de l'éducation multiculturelle dans les programmes.	Incohérence entre le discours officiel, qui prône les valeurs du multiculturalisme, et la volonté de l'appliquer dans les universités	Malgré une expansion significative de ce champ, cette formation est encore confrontée à de nombreux défis liés entre autres à son faible ancrage institutionnel.
LIMITES	La présence de liens entre la chercheuse et les participants	Les participants sollicités ont déjà un fort intérêt pour la question.	<i>Non-mentionnées</i>	Les participants ont été sélectionnés uniquement en référence aux cours enseignés.
CONCLUSIONS	Besoin d'un examen plus approfondi du « degré d'imprégnation de l'éducation multiculturelle »	Besoin d'opportunités de développement professionnel et de support pour les formateurs universitaires en éducation multiculturelle	Besoin d'une mise en pratique plus rigoureuse de l'éducation multiculturelle dans les programmes de formation initiale à l'enseignement	Besoin d'une concertation des acteurs dotés de certaines responsabilités institutionnelles afin d'améliorer l'état de cette formation dans les universités québécoises

Gorski (2012) et Stenhouse (2009) identifient par ailleurs des facteurs favorisant ou limitant le développement et l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement. Ces deux recherches mettent de l'avant l'importance de l'engagement et du support de la part des collègues du corps professoral et plus largement du niveau institutionnel, notamment départemental et facultaire. Enfin, Stenhouse (2009) soutient aussi l'influence de facteurs d'ordre personnel, comme l'idéologie et l'identité des formateurs, et structurel, par exemple la présence de structures et d'opportunités pour le dialogue ou le développement, sur cette institutionnalisation.

En terminant, il convient de rappeler qu'aucune de ces recherches ne poursuit des visées comparables en tous points au présent projet. D'une part, à l'exception de la recherche menée auprès de formateurs universitaires québécois (Larochelle-Audet et al., 2013), elles ont été réalisées dans des contextes différents, d'un point de vue géographique, démographique et linguistique. D'autre part, l'ensemble de ces recherches a interrogé des formateurs universitaires. Aucune d'entre elles n'a recueilli les propos de personnes occupant un poste de direction – de programme, de département, doyens, etc. – et assumant par conséquent un rôle institutionnel dans le développement des programmes de formation initiale⁴⁰. Soulignons cependant que Mujawamariya et Moldoveanu (2006) ont aussi recueilli et analysé les propos de formateurs universitaires n'assurant pas nécessairement l'enseignement de cours concernant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle ou encore ayant un intérêt pour la question. Il s'avère donc que les résultats des recherches résumées ne peuvent donc pas être directement comparés à ceux du présent projet.

⁴⁰ Tel que mentionné précédemment, Stenhouse (2009) a interviewé des personnes occupant un « poste institutionnel » dans la faculté ou le département. Par contre, ces données visaient seulement à documenter le contexte institutionnel et n'ont donc pas été analysées au même titre que les entretiens réalisés auprès de formateurs universitaires.

2.4 Les objectifs de recherche

La problématique a permis de poser la question de recherche suivante : Comment l'engagement de différents acteurs du milieu universitaire dans la formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement peut-il influencer son institutionnalisation? Afin de contribuer aux écrits scientifiques exposés précédemment sur l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement et d'accroître les connaissances sur le sujet dans le contexte québécois, ce projet vise de manière spécifique à :

- 1) Préciser l'engagement d'acteurs occupant des postes différents en milieu universitaire dans l'institutionnalisation de la formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement;
- 2) Décrire les visions prospectives de ces acteurs à l'égard de cette institutionnalisation;
- 3) Expliciter les relations entre leur engagement et leurs visions prospectives.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Au premier regard, la méthodologie s'apparente à une description des aspects techniques d'une recherche, tels que le type de recherche, les caractéristiques des participants, les procédés d'échantillonnage et les instruments de recherche. Les différentes étapes de la recherche y sont décrites et organisées afin de rendre compte fidèlement du plan de recherche. Pourtant, afin de produire une recherche rigoureuse, il s'avère essentiel de construire la méthodologie comme un tout, dont la cohérence doit être à la fois interne et externe. Ce chapitre présente, avec un tel souci, l'orientation méthodologique de la recherche, les participantes⁴¹ sollicitées, l'instrument de recherche, la méthode d'analyse, les avantages et les limites et des considérations d'ordre éthique.

3.1 L'approche et le type de recherche

Le choix d'une approche et d'un paradigme de recherche doit émaner de l'orientation fondamentale de la recherche. Comme les objectifs de ce projet de recherche visent à comprendre l'institutionnalisation à partir des perceptions et des engagements de certains acteurs, une approche dite qualitative ou interprétative a été adoptée. Erickson (1986, cité dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996), postule que le paradigme de la recherche interprétative rassemble des approches qui partagent un intérêt central

⁴¹ Afin de préserver l'anonymat des personnes interviewées, le féminin sera employé pour se référer aux participantes. Seul le terme « acteur », en tant que concept se rapportant à l'« être agissant », demeurera au masculin.

pour la signification donnée par les « acteurs » aux actions dans lesquelles ils sont engagés. Cette signification est le produit d'un processus d'interprétation jouant un rôle clé dans la vie sociale » (p. 22). Boutin (2011) lie par ailleurs l'approche qualitative au courant phénoménologique, qui accorde une importance fondamentale à la saisie du cadre de référence selon lequel les sujets interprètent leurs pensées, leurs sentiments et leurs actions. En sociologie, Max Weber parle plutôt de l'approche compréhensive.

S'appuyant sur la typologie de Van der Maren (1995, cité dans Gaudreau, 2011), cette recherche sera : *fondamentale*, car elle « vise l'acquisition de connaissances nouvelles et la découverte de nouveaux champs d'étude dans un but pratique » (Ouellet, 1994, p. 94); *empirique*, car « elle comprend une collecte de données dans le monde concret pour décrire ou expliquer un ou des phénomènes » (Gaudreau, 2011, p. 82); et *exploratoire*, car elle « examine un phénomène pour le comprendre sans recourir à des hypothèses préalables, mais en suivant un raisonnement inductif » (Gaudreau, 2011, p. 86).

Afin de répondre de manière rigoureuse à la question et aux objectifs introduits dans les chapitres précédents, la stratégie de recherche mise en œuvre repose principalement sur la réalisation d'entretiens de recherche individuels auprès d'acteurs occupant différents postes dans le milieu universitaire. Cette technique, envisagée d'une manière peu directive, permet d'accorder une forte importance aux cadres de référence les plus significatifs pour les participantes (Boutin, 2011) et ainsi découvrir l'institutionnalisation de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement à partir du sens qu'elles lui confèrent.

3.2 Les acteurs concernés par la recherche : population et recrutement

La finalité d'une étude qualitative n'est pas la généralisation ou la représentativité statistique ni la vérification d'hypothèses, mais la compréhension d'un contexte particulier (Lessard-Hébert et al., 1996; Miles et Huberman, 2003). Ce n'est donc pas le nombre de participants qui importe, mais le choix, orienté, de l'échantillonnage. Pour cette recherche, un échantillon de cas multiples par homogénéisation (Pires, 1997), non-probabiliste et intentionnel (Gaudreau, 2011) a été constitué. Ce type d'échantillon vise à étudier un groupe relativement homogène, c'est-à-dire provenant d'un milieu organisé par le même ensemble de rapports socioculturels (Bertaux, 1980, cité dans Pires, 1997). Les participantes ont été choisies selon le principe de diversification interne, lequel consiste à « prendre les informateurs les plus divers possible dans le groupe afin de maximaliser l'étude extensive du groupe choisi » (Pires, 1997, p.159). Le choix de ce type d'échantillon résulte à la fois du mode de collecte privilégié et des objectifs poursuivis, qui conduisent à s'intéresser davantage aux « expériences de vie, aux institutions et aux pratiques sociales en générales » qu'aux « idéologies ou attitudes qu'ont les individus appartenant à différentes classes sociales, à divers milieux, partis politiques, etc. » (Pires, 1997, p. 153).

L'échantillonnage a conduit à sélectionner trois universités parmi les neuf francophones⁴² offrant des programmes universitaires reconnus par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour l'obtention d'une autorisation d'enseigner⁴³. Le choix des universités a été réalisé selon leur localisation géographique, notamment car la recherche de Mc Andrew et Potvin (Larochelle-Audet et al., 2013) fait état de

⁴² Les universités anglophones ont été écartées de l'échantillon. Il s'agit d'une limite dont il sera fait état à la section 3.5.

⁴³ Les informations concernant la démarche d'accréditation sont disponibles sur le site du CAPFE : <http://www.capfe.gouv.qc.ca/>.

certaines disparités entre la formation offerte par les universités situées en région montréalaise et les autres universités. Parmi les neuf universités francophones, deux sont situées dans la région de Montréal⁴⁴ (l'Université de Montréal et l'Université du Québec à Montréal) et trois dans l'une des six régions éloignées, soit l'Abitibi-Témiscamingue, le Bas-Saint-Laurent, la Côte-Nord, la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine, le Nord-du-Québec et le Saguenay-Lac-Saint-Jean (l'Université du Québec à Chicoutimi, l'Université du Québec à Rimouski et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue) (CSE, 2008). Les quatre autres universités se retrouvent dans les dix autres régions du Québec (l'Université de Sherbrooke, l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'Université du Québec en Outaouais et l'Université Laval). À partir de cette classification, une université a été sélectionnée dans chacun de ces ensembles, comme cela a été détaillé dans le plan d'échantillonnage (*voir la Figure*). Cette étude, multisite, permet par conséquent d'explorer des universités situées dans des régions ayant des réalités migratoires distinctes.

Pour chaque université, trois acteurs ont ensuite été ciblés selon le poste occupé au sein du département ou de la faculté des sciences de l'éducation : la doyenne ou la direction de département⁴⁵, une direction d'un programme de formation initiale au premier cycle⁴⁶ et une professeure enseignant ou ayant enseigné un ou des cours traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans un programme de premier cycle. Le choix de ces acteurs, selon leur poste, a été fait en raison de l'engagement qu'il induit dans le développement de ce champ, soit à cause de leur intérêt pour les questions entourant la diversité ethnoculturelle, soit étant donné leurs responsabilités

⁴⁴ Ce positionnement géographique ne prend pas en compte les campus délocalisés de certaines universités pouvant se trouver dans la région administrative de Montréal.

⁴⁵ Le titre de ce poste varie selon la structure de l'université (faculté, département ou module).

⁴⁶ Cette recherche ne vise pas à dresser le portrait d'un programme en particulier. Les personnes rencontrées sont ainsi responsables et/ou interviennent dans différents programmes.

institutionnelles dans le développement des programmes de formation initiale. Il permet ainsi de vérifier le niveau de connaissances, d'engagement et d'intérêt de ces acteurs à l'égard de la diversité ethnoculturelle et son institutionnalisation. Pour la suite de la recherche, dans un souci d'anonymat et de clarté, les personnes occupant un poste de doyenne ou de direction de département seront appelées « directions générales » (G), celles occupant un poste de direction de programme, « directions de programme » (D) et les professeurs assurant l'enseignement de cours sur la diversité ethnoculturelle, « professeurs » (P).

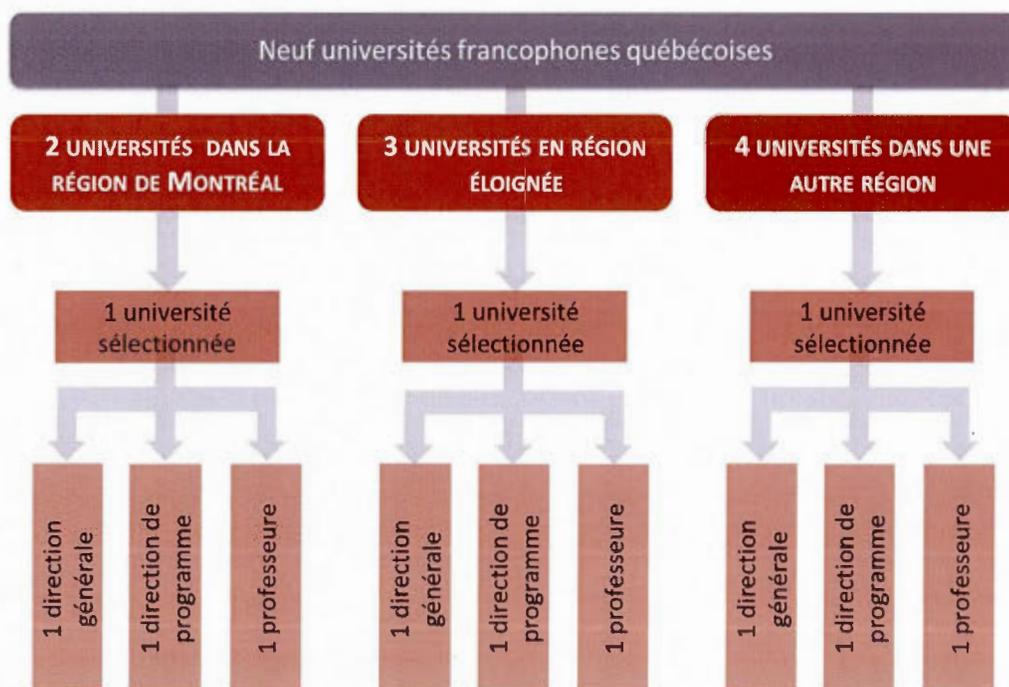


Figure 3.1 : Plan d'échantillonnage de la recherche

Enfin, il convient de mentionner explicitement que les données recueillies pour la présente étude diffèrent de celles ayant déjà été obtenues et analysées pour le portrait de l'état de la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle,

religieuse et linguistique dans les universités québécoises présenté plus tôt et auquel la chercheuse a collaboré (Larochelle-Audet et al., 2013). En sélectionnant des directions de programme, des directions de département et des doyennes pour le présent projet de mémoire, la chercheuse visait d'ailleurs à répondre à certaines limites de ce portrait. De même, le guide d'entretien utilisé dans le cadre de cette présente recherche est exclusivement composé de questions entourant l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement, tandis que celui utilisé pour le portrait en question visait ce sujet parmi plusieurs autres thèmes tels que les contenus de cours enseignés et les courants théoriques privilégiés par les formateurs.

3.3 Le mode de collecte des données et l'instrument de recherche

Dans le cadre de ce projet de recherche, une seule collecte de données a été réalisée, à partir d'entretiens de recherche qualitatifs individuels. Cette technique, réalisée à partir d'une guide de recherche (*voir* sect. 3.3.2), permet de découvrir et de comprendre l'engagement et les visions des acteurs visés par la recherche concernant l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement.

3.3.1 La justification du mode de collecte des données

L'entretien de recherche, minimalement défini comme « une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé » (Boutin, 2011, p. 25), peut revêtir plusieurs formes. L'entretien de recherche qualitatif, contrairement à l'entretien quantitatif ou traditionnel, vise l'élaboration d'un contenu où prennent place un participant (actif), un intervieweur non directif/actif avec un niveau de subjectivité assumé, une question ouverte ou une mise

en situation et une réponse exprimée dans les termes de l'interviewé (Boutin, 2011). Kvale (1983, p. 174-179, tel que cité dans Boutin, 2011) en présente certaines caractéristiques :

il est centré sur le monde intérieur de l'interviewé; il tente de comprendre le sens des phénomènes reliés à ce monde; il est descriptif; sans présupposition; centré sur certains thèmes; ouvert aux ambiguïtés et aux changements; il tient compte de la sensibilité de l'intervieweur; il prend place dans une interaction interpersonnelle; et il peut se révéler une expérience positive pour la personne interviewée. (p. 48-49)

La conduite de l'entretien de recherche qualitatif peut cependant varier, selon le niveau de latitude et la profondeur de l'échange; le niveau de standardisation; le mode d'investigation choisi et le but poursuivi; le niveau de directivité; le nombre de sujets interrogés (entretien individuel ou entretien de groupe); et l'intention de l'intervieweur (Boutin, 2011).

Dans le cadre de ce projet de mémoire, l'entretien de recherche privilégié est semi-directif et en profondeur. Selon Boutin (2011), l'entretien en profondeur correspond à « une conversation au cours de laquelle le chercheur encourage l'informant à relater, dans ses propres termes, les expériences et les attitudes reliées à un problème de recherche » (p. 48). Le type d'entretien employé est en outre axé sur l'information, c'est-à-dire qu'il vise à cerner la perception et la vision d'une personne ou d'un ensemble de personnes sur une situation donnée (Powney et Watts, 1989, cité dans Lessard-Hébert et al., 1996). Il est aussi de type phénoménologique, au sens où l'entend J. Cockburn (1980, cité dans Lessard-Hébert et al., 1996) : « l'intervieweur, tout en se voyant à l'extérieur du système, recherche les perceptions de ceux qui en font partie afin de comprendre comment naissent et se développent ces perceptions » (p. 107).

D'une durée de 45 à 90 minutes, chaque entretien a été enregistré, afin de permettre sa retranscription. Également, quelques notes ont été prises en cours d'entretien, sous la

forme d'un aide-mémoire. Précisons que le choix de l'endroit où se déroulait l'entretien était à la discrétion de la participante. L'entretien se déroulait en trois temps : l'introduction des objectifs visés par la recherche, la présentation de la tâche et l'approbation du consentement (1); les questions liées aux thèmes ciblés (2); et la clôture de l'entretien, où l'interviewé est invité à émettre des commentaires ou formuler des questions sur le déroulement de l'entretien (3).

3.3.2 La description de l'instrument de recherche utilisé

De manière cohérente avec le type d'entretien poursuivi, le cœur de l'entretien était mené à l'aide d'un guide d'entretien (*voir* l'appendice C et D) comprenant des thèmes et des sous-thèmes, afin de s'assurer que tous les aspects pertinents étaient abordés (Boutin, 2011). Les questions étaient majoritairement ouvertes ou semi-ouvertes, et n'étaient pour la plupart pas composées d'avance. Le guide utilisé variait légèrement lors des entretiens avec les professeures (*voir* l'appendice D), mais dans tous les cas, quatre thèmes étaient ciblés : le profil professionnel des participantes, leurs expériences professionnelles en lien avec la diversité ethnoculturelle, les balises et orientations institutionnelles pour la prise en compte de cette question au sein de leur université et leur vision prospective de son institutionnalisation en formation initiale à l'enseignement.

Le premier thème visait principalement à cerner le rôle des participantes au sein de leur université, et plus spécifiquement de leur faculté ou département, en indiquant par exemple le nombre d'années en poste et si elles occupent ou ont occupés d'autres postes auparavant. Les participantes étaient aussi questionnées sur leurs tâches d'enseignement et leurs spécialités.

Le second thème permettait de cibler le degré de connaissance et d'intérêt des participantes sur les questions entourant la diversité ethnoculturelle, essentiellement dans le contexte professionnel. D'abord, si elles enseignaient ou avaient enseigné par le passé des cours traitant de la diversité ethnoculturelle, elles étaient invitées à fournir certaines informations à ce sujet, comme les objectifs officiels du cours en lien avec cette question, le statut du cours (optionnel ou obligatoire) et les programmes dans lesquels il était ou est offert. Ensuite, une autre question comprise dans ce thème visait à définir « la diversité ». Cette question a été volontairement formulée autour d'un concept vaste, afin que les participantes se sentent libres de l'aborder sous l'angle de leur choix, malgré le fait qu'elles étaient informées de l'orientation de la recherche vers l'objet plus circonscrit de la diversité ethnoculturelle. Les autres sous-thèmes portaient sur le milieu et le contexte de la formation propre à leur université. Les participantes étaient ainsi invitées à parler des positionnements perçus de la part de leurs collègues et des futurs enseignants à l'égard de la diversité ethnoculturelle et, d'autre part, à relever tout enjeu ou problématique rencontrés au sein de leur université (faculté, département, programme...) par rapport à la prise en compte de cette diversité. Enfin, les professeures rencontrées étaient en plus amenées à s'exprimer plus longuement sur leurs parcours et leurs expériences en lien avec la diversité, notamment leurs travaux de recherche sur cette question et les raisons les ayant amenées à enseigner sur ces enjeux.

Le troisième thème ciblait davantage l'institutionnalisation préalable de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les structures entourant la formation initiale. Les participantes pouvaient mettre de l'avant le niveau de leur choix, que ce soit interne à leur université (programme, département, faculté ou autre) ou externe (ministériel, des commissions scolaires, des écoles ou d'autres instances ou organisations). Elles pouvaient ensuite s'exprimer sur leurs perceptions de l'influence de ces processus et, dans le cas où elles faisaient état de plusieurs, de leur cohérence entre eux.

Le dernier thème permettait aux participantes d'expliquer concrètement certaines initiatives d'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement mises en œuvre, que ce soit à l'intérieur de l'université ou non. Pour chaque initiative, elles étaient amenées à préciser le lieu, le niveau et le moment de sa mise en œuvre, les acteurs y étant engagés ainsi que leur engagement personnel. Elles pouvaient également émettre un avis sur son influence sur la formation. Le dernier sous-thème visait à connaître leurs visions prospectives du développement de ce champ en formation initiale ainsi que les principaux défis. Finalement, tel que mentionné précédemment, avant de clore l'entretien, les participantes étaient invitées à discuter d'éléments non couverts par les questions de la grille d'entretien ou encore à revenir sur certains aspects.

3.4 Le traitement et la validation des données

Les entretiens de recherche ont été transcrits sous forme de verbatim au fil de leur réalisation, formant ainsi le corpus de données empiriques à analyser. À partir de ce corpus, une analyse qualitative a été réalisée manuellement, c'est-à-dire sans avoir recours à des logiciels d'analyse. Seuls des logiciels tableur et de traitement de texte ont permis d'ordonner les données et d'y naviguer plus aisément. L'ensemble du processus a été guidé par la conception de Miles et Huberman (2003), selon laquelle l'analyse qualitative se compose de trois flux concourants d'activités : la condensation des données, leur présentation et l'élaboration/vérification des conclusions.

3.4.1 Les processus d'analyse

La condensation des données comprend différents processus « de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données "brutes" figurant dans les transcriptions » (Miles et Huberman, 2003, p. 29). L'un des processus de condensation

utilisés pour cette recherche est la codification. Elle a été réalisée à partir d'une analyse thématique émergente des données, ce qui signifie que les catégories – thèmes, sous-thèmes, sous-sous-thèmes, etc. – n'étaient pas définies d'avance, mais sont ressorties et se sont enrichies au cours du processus d'analyse (Gaudreau, 2011). Ainsi, même si les principaux thèmes visés par la recherche risquent d'émerger, ce type d'analyse permet de rester ouvert à ce qui n'était pas attendu ou visé par la collecte de données (Miles et Huberman, 2003). L'opération de codification a mené à la création de 49 codes, appliqués à un total de 1063 segments⁴⁷, tel que présenté dans l'appendice E.

Les sections du chapitre quatre ont été rédigées à partir des thèmes ayant émergé lors de la codification. En outre, certains principes relevés par Miles et Huberman (2003) pour la présentation d'une analyse inter-sites ont été pris en compte. Précisons ainsi que les données sont d'abord présentées site par site, autrement dit par université, pour un même thème (*voir* chap. 4), avant d'être comparées les unes aux autres (*voir* chap. 5). Cette façon de faire permet de comprendre les dynamiques à l'œuvre dans chaque site et d'éviter de simplement cumuler les similitudes et les différences entre les sites.

Finalement, l'interprétation des données a été principalement réalisée à partir de trois tactiques suggérées par Miles et Huberman (2003) dans leur chapitre sur l'élaboration et la vérification des conclusions : « compter », « établir des contrastes/comparaisons » et « trouver les variables intervenantes » (p. 438 à 466). En résumé, le comptage a permis de repérer les thèmes les plus fortement représentés dans le corpus et de vérifier les intuitions concernant certains facteurs considérés comme importants au cours de l'analyse. L'identification de contrastes et de comparaisons a été particulièrement utile afin d'établir des liens entre les propos des acteurs, à la fois selon le poste occupé et selon leur université d'attache, permettant de comparer les données selon deux

⁴⁷ Dans le cadre de cette recherche, un segment, ou unité de sens (Gaudreau, 2011) correspond à une idée et peut donc regrouper une ou plusieurs phrases.

ensembles d'éléments distincts. L'interprétation des données s'est conclue à l'aide de la tactique « trouver les variables intervenantes », qui a permis de révéler, mais surtout complexifier, la relation entre l'engagement des acteurs dans l'institutionnalisation de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement et leurs visions prospectives de celle-ci (*voir* sect. 5.4).

3.4.2 La validité et la fiabilité des résultats

Différents critères de rigueur permettent d'évaluer la rigueur d'une recherche. La triangulation constitue l'un des moyens pouvant contribuer à la validité – vraisemblance des résultats – et à la fiabilité – résultats dignes de confiance – (Gaudreau, 2011). Savoie-Zajc (2011) soutient, en comparant certaines définitions, que la triangulation poursuit deux objectifs : explorer le plus de facettes possible du problème étudié en recueillant des données qui feront ressortir des perspectives diverses et contribuer à la coconstruction des connaissances ainsi qu'à l'objectivation du sens produit pendant la recherche. Pour leur part, Lessard-Hébert et al. (1996) classent la triangulation selon deux types : d'une part des techniques et d'autre part des inférences ou des conclusions entre plusieurs chercheurs ou encore, entre le chercheur et les sujets observés.

Dans le cadre de cette recherche, la triangulation poursuit le premier objectif exposé par Savoie-Zjac (2011) et vise à « parvenir à une compréhension riche du phénomène étudié » (p. 143). En ce sens, le choix d'une étude multisite permet d'approfondir la compréhension et l'explication de l'objet à l'étude (Miles et Huberman, 2003). En effet, la multiplication des sites vise à détecter les types de structures sociales auxquelles peut s'appliquer une théorie ou une sous-théorie et à trouver des cas contraires renforçant une théorie générée par l'examen de similarités et de différences entre les sites (Glaser et Strauss, 1967, 1970, cité dans Miles et Huberman, 2003). De plus, la possibilité de

croiser certains des résultats de la présente recherche avec ceux de la recherche menée par Mc Andrew et Potvin dans un contexte similaire (Larochelle-Audet et al., 2013) permet de procéder à une triangulation des conclusions, comme la définissent Lessard-Hébert et al. (1996).

En plus de la triangulation, le soin accordé à la documentation des procédures entamées tout au long du projet de mémoire, résumées dans le présent chapitre, et la courte section présentant les influences et parcours de la chercheuse dans l'objectif d'offrir une objectivation de sa posture (*voir* chap. 2), contribuent aussi à accroître la validité de cette recherche (Lessard-Hébert et al., 1996). Enfin, tout au long de la démarche, une attention particulière a été accordée à la cohérence d'ensemble, entre les objectifs ou les intentions de la recherche et ses finalités, ce qui constitue selon Gohier (2004) un critère supplémentaire de la valeur globale d'une recherche interprétative.

3.5 Les avantages et les limites

Cette recherche comporte un certain nombre de portées et de limites qu'il convient d'exposer avant de présenter les chapitres d'analyse. Notons que ces limites servent aussi à dégager des pistes de recherche qui seront présentées dans le dernier chapitre de ce mémoire.

En premier lieu, rappelons que l'orientation méthodologique de type qualitative et le mode de collecte des données utilisé permettent, en donnant la parole aux acteurs, d'obtenir une compréhension profonde des processus à l'étude selon les perceptions et les cadres de références mobilisés par ceux-ci. Par contre, le recours à cette approche limite le nombre d'acteurs rencontrés, surtout dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. Cela a pour effet de restreindre l'étendue des résultats, notamment au regard des choix effectués pour déterminer la population et l'échantillonnage. Dans le cadre de ce projet,

les trois universités anglophones offrant des programmes universitaires reconnus par le MELS pour l'obtention d'une autorisation d'enseigner n'ont pas été retenues afin de constituer le corpus. Ce choix constitue en soi une limite de la recherche. En revanche, le choix d'une étude multisite, regroupant des acteurs de trois universités situées dans différentes régions du Québec contribue à offrir une compréhension plus riche du phénomène à l'étude.

En deuxième lieu, la plupart des acteurs interviewés connaissaient l'engagement de la chercheuse dans d'autres travaux sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en éducation avec une équipe scientifique du CEETUM. Quoique cet élément ait pu favoriser leur participation, toutes les personnes contactées ont accepté de collaborer à la recherche, il est également possible que cela ait influencé leurs propos.

En troisième lieu, il convient de préciser qu'une partie de la cueillette des données s'est déroulée dans un contexte sociopolitique particulier, car le gouvernement du Parti Québécois dévoilait en septembre un projet de « charte des valeurs québécoises », nommée lors du dépôt officiel en novembre *Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodements*. Ce contexte peut avoir influencé les propos de certaines participantes, surtout celles ayant été interviewées après l'émergence de cette question dans les médias (G3 et P3).

Pour terminer, les résultats de cette recherche auraient pu être triangulés selon d'autres procédés. Il aurait été pertinent d'effectuer par exemple une triangulation des modes de collectes afin de vérifier si les perceptions des participantes concernant l'institutionnalisation concordent effectivement avec ce qui est en place au sein de leur établissement d'enseignement. Une triangulation des sources aurait en outre pu permettre de dévoiler plusieurs points de vue, dont ceux d'autres acteurs concernés par la formation initiale comme les chargés de cours, les superviseurs de stage, les

enseignants associés ou encore les futurs enseignants. À cet égard, rappelons néanmoins que les résultats de cette recherche sont comparés à ceux de la recherche de Mc Andrew et Potvin (Larochelle-Audet et al., 2013).

3.6 Les règles d'éthiques

L'ensemble de la démarche méthodologique – les mesures visant à assurer l'obtention d'un consentement libre et éclairé ainsi que les moyens nécessaires pour protéger les participantes et leurs droits – a été approuvée par le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) (voir l'appendice F). Le formulaire de consentement approuvé comprend : le but général de la recherche, les tâches liées à la participation à la recherche, les avantages et les inconvénients de celle-ci, les moyens pris pour assurer la confidentialité et l'anonymat, les modalités de diffusion des résultats, le rôle du CÉRPÉ et une mention explicite relativement à la participation libre et volontaire et au droit de retrait.

En résumé, mentionnons que le principal inconvénient encouru en participant à cette recherche est de ressentir un inconfort professionnel ou personnel en raison du sujet de la recherche et de ses implications institutionnelles. Afin de limiter cet inconfort, différentes mesures ont été prises. Pour préserver leur anonymat, le nom des participants a été remplacé par un code alphanumérique, dont la chercheuse est la seule à disposer de la clé. De plus, aucune information permettant d'identifier les sujets d'une façon ou d'une autre n'a été ou ne sera diffusée. Pour ce faire, tous les autres noms qui pourraient conduire à identifier les acteurs rencontrés ont été remplacés par un pseudonyme générique. Également, afin d'assurer la confidentialité des données, les enregistrements codés et la clé du code des pseudonymes sont conservés en une seule version, sur des disques durs externes disposés dans un bureau auquel seule la chercheuse a accès. Les formulaires de consentement sont également conservés sous

clé. Un an après la publication du mémoire, tout ce matériel sera complètement effacé des disques durs externes et ceux-ci seront formatés. Enfin, les participantes pouvaient, à leur demande, approuver le verbatim issu de leur entretien et elles ont en leur possession, sur le formulaire de consentement, les coordonnées du président du CÉRPÉ, avec lequel elles peuvent communiquer pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte

Dans le but d'obtenir un consentement libre et éclairé des participantes, le formulaire d'information et de consentement (*voir* l'appendice G) était joint au courriel de sollicitation (*voir* l'appendice H) et consulté avec les participantes avant l'entretien, afin de répondre à leurs questions relativement au projet, à leur collaboration et à leurs droits. Les participantes devaient donner leur consentement écrit avant la tenue de l'entretien.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre présente de manière descriptive l'analyse des données recueillies dans le cadre de ce mémoire de maîtrise. Il est divisé en cinq parties. Le profil des participantes⁴⁸ est d'abord esquissé. L'état actuel de l'institutionnalisation de la formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement est ensuite dégagé. L'engagement des participantes dans ces processus d'institutionnalisation constitue la troisième section. Celle qui suit porte plutôt sur leurs visions prospectives à l'égard de cette institutionnalisation. Finalement, la cinquième section est consacrée à des processus d'institutionnalisation visant spécialement les futurs enseignants issus de l'immigration récente et des communautés autochtones.

Il convient à ce moment de préciser que la connaissance qu'ont les participantes de l'institutionnalisation de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement comporte certaines limites. Par exemple, certains de leurs propos sont restreints à un seul programme de formation, celui où elles interviennent principalement ou dont elles assument la direction. Leurs connaissances, comme le décrivent Berger et Luckmann (1966/2012) selon une approche phénoménologique de la recherche, sont circonscrites au « monde à leur portée », ce qui l'entoure demeurant plutôt de l'ordre de la « manipulation potentielle ».

La zone de la vie quotidienne qui m'est la plus proche est celle qui est directement accessible à ma manipulation corporelle. Cette zone contient le monde à ma

⁴⁸ Rappelons qu'afin de préserver l'anonymat des personnes interviewées, le féminin sera employé pour se référer aux participantes. Seul le terme « acteur », en tant que concept se rapportant à l'« être agissant », demeurera au masculin.

portée, le monde dans lequel j'agis de manière à modifier sa réalité, ou le monde dans lequel je travaille. (p. 70)

Conformément à cette approche, cette section descriptive se limite aux zones de lumière propres aux acteurs rencontrés, tel que le formulent, d'une manière imagée, Berger et Luckmann (1966/2012) :

Ma connaissance de la vie quotidienne possède la qualité d'un instrument qui fraye un sentier à travers une forêt et, ainsi, projette un cône étroit de lumière sur ce qui se trouve dehors, devant et tout autour. De tous côtés, cependant, l'obscurité demeure. (p. 97)

La discussion présentée au chapitre six permet, dans un second temps, de mettre en relation les connaissances des personnes interviewées et la littérature existante sur le sujet. Les données concernant l'état actuel de l'institutionnalisation de la diversité ethnoculturelle en formation initiale pourront notamment être comparées à celles issues du portrait réalisé par les chercheuses Mc Andrew et Potvin (Larochelle-Audet et al., 2013).

Enfin, rappelons que les participantes ont été sélectionnées dans trois universités se distinguant par leur localisation géographique. L'Université 1 est située dans la région de Montréal, l'Université 2 dans une région éloignée et l'Université 3 dans une autre région. Dans chaque université, trois acteurs ont été ciblés selon leur poste au sein du département ou de la faculté des sciences de l'éducation : la doyenne ou la direction de département ou de module, qui est ensuite appelée « direction générale »⁴⁹, une direction d'un programme de formation initiale au premier cycle et une professeure

⁴⁹ Le titre de ce poste varie selon la structure de l'université. Afin de préserver l'anonymat, la personne occupant ce poste sera appelée « direction générale » et le terme « faculté/département » sera employé pour faire référence à la structure globale des universités 2 et 3.

assurant l'enseignement de cours traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale au premier cycle. Ces choix d'échantillonnage et les codes⁵⁰ sont résumés dans Tableau 4.1. Rappelons en outre que ces acteurs ont été choisis en raison de l'engagement que leur poste induit dans le développement de ce champ, soit à cause de leur intérêt pour les questions entourant la diversité ethnoculturelle, soit étant donné leurs responsabilités institutionnelles dans le développement des programmes de formation initiale. Dans un souci d'anonymat et en adéquation avec l'orientation de la recherche, les participantes sont nommées selon le poste pour lequel elles ont été sollicitées, soit direction générale (G), direction de programme (D) et professeure (P). Ainsi, les acteurs de l'Université 1 pourront être nommés G1, D1 et P1, ceux de l'Université 2, G2, D2 et P2 et enfin ceux de l'Université 3, G3, D3 et P3, en référence à la fois à leur poste et à leur université d'attache.

Tableau 4.1 : Résumé des codes et des choix d'échantillonnage

SITUATION GÉOGRAPHIQUE DES UNIVERSITÉS	
Université 1	Université de la région de Montréal
Université 2	Université située dans une région éloignée
Université 3	Université localisée dans une autre région
POSTES OCCUPÉS PAR LES PARTICIPANTES	
Direction générale (G)	Doyenne de la faculté ou direction du département ou du module des sciences de l'éducation
Direction de programme (D)	Direction d'un programme de formation initiale
Professeure (P)	Professeure assurant l'enseignement de cours traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale

⁵⁰ Ces choix sont détaillés à la section 3.2.

4.1 Profil des acteurs interviewés

Le profil des participantes est d'abord esquissé d'une manière large, à partir de données sociodémographiques fournies suite à l'entretien (*voir* l'appendice I). Il est ensuite complété par la présentation de données concernant la diversité, d'une part, relativement à leurs expériences professionnelles et personnelles en contexte de diversité ethnoculturelle ou liée à sa prise en compte et, d'autre part, par un essai de définition.

4.1.1 Informations générales

Les entretiens de recherche ont été réalisés auprès de neuf acteurs, sept femmes et deux hommes. Les données sociodémographiques montrent également que les professeures interviewées occupent leur poste depuis 6 ans et moins, les directions générales depuis 4 ans et moins et les directions de programme, entre 4 et 10 ans. Les six directions occupent cependant un poste dans cette même université depuis plus longtemps que leurs collègues-professeures, soit entre 9 et 22 ans.

Comme cette recherche ne vise pas à dresser le portrait d'un programme en particulier, les participantes relèvent de différents programmes de formation initiale : quatre de programmes d'éducation préscolaire et enseignement primaire, deux de programmes d'enseignement au secondaire, deux de programmes d'enseignement d'une langue seconde et une d'un programme d'enseignement de l'adaptation scolaire.

Enfin, avant d'entamer une carrière universitaire, quatre d'entre elles ont été enseignantes au niveau primaire ou secondaire et une au cégep. Trois ont en outre été professeures dans d'autres universités et trois mentionnent avoir occupé des postes de

professionnelles de recherche. Trois d'entre elles font en plus état d'expériences professionnelles dans un autre pays et parlent plus de deux langues.

4.1.2 Expériences en contexte de diversité ou liées à sa prise en compte

Comme il s'agissait d'un critère de sélection, les trois professeures rencontrées assurent l'enseignement de cours en formation initiale traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. Le contexte entourant cet enseignement varie cependant pour chacune et peut influencer leur vision du champ. La professeure de l'Université 1 enseigne quelques cours obligatoires abordant la diversité ethnoculturelle dans un programme d'enseignement d'une langue seconde. Elle précise toutefois que ces cours sont plutôt axés vers la diversité linguistique en contexte d'apprentissage d'une langue et que la diversité ethnoculturelle ne fait pas partie du descriptif officiel des cours qu'elle enseigne. La professeure de l'Université 2 assure l'enseignement d'un seul cours traitant de la diversité ethnoculturelle. Il s'agit d'un cours obligatoire de fondements de l'éducation offert dans un programme d'enseignement au secondaire, où la prise en compte de cette question n'est pas inscrite au syllabus. Enfin, la professeure de l'Université 3 enseigne deux cours traitant de ces questions dans un programme d'éducation préscolaire et enseignement primaire. Le premier est un cours obligatoire de fondements de l'éducation, où la prise en compte de cette question n'est pas inscrite officiellement dans le descriptif. Le second est un cours sur les approches interculturelles destiné aux futurs enseignants préparant un stage à l'étranger. Officiellement limité à la sensibilisation à l'interculturel, elle y introduit, de sa propre initiative, des contenus relatifs aux enjeux de la diversité dans le contexte québécois.

En outre, les deux directions de l'Université 2 et la direction de programme de l'Université 3 disent enseigner des cours où la prise en compte de la diversité ethnoculturelle est abordée, en lien avec les stages. G2 a aussi déjà enseigné un cours

de fondements de l'éducation, où elle traite indirectement de cette question, en lien avec les enjeux de l'éducation à la citoyenneté.

Seules les professeures de l'Université 1 et 3 affirment mener des recherches prenant en compte la question de la diversité ethnoculturelle. La professeure de l'Université 2 fait état d'un intérêt grandissant pour cette question, mais précise qu'il ne s'agit pas de sa première spécialité.

Certaines activités peuvent aussi intervenir sur les connaissances des personnes rencontrées. Mentionnons ainsi que toutes les professeures rencontrées ont participé au second *Sommet des professeurs et chargés de cours engagés dans la formation interculturelle du personnel scolaire*⁵¹ qui s'est tenu en mars 2012, dans le cadre des activités de l'axe « Éducation et rapports ethniques » du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) et d'un projet CRSH (Potvin et al., CRSH 2012-2014) sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire. Finalement, les directions générales des Universités 1 et 2 ont fait référence lors de l'entretien au portrait sur l'état de la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises, détaillé à la section 2.3.4 de ce mémoire. Également réalisée dans le cadre des activités du CEETUM, cette recherche leur a été présentée par les chercheuses principales lors d'une réunion de l'Association des doyens et directeurs pour l'enseignement et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). Précisons que toutes les directions générales rencontrées sont membre de cette association.

⁵¹ Ce sommet visait entre autres à susciter les contacts entre les formateurs de différentes universités, notamment par le développement d'un réseau de formateurs universitaires dans le domaine.

En dehors de ces éléments, davantage liés à des expériences professionnelles, six participantes font état d'expériences interculturelles ou en contexte de diversité. L'ensemble des professeures ainsi que D3 disent avoir connu des expériences interculturelles « en tant qu'étrangère plutôt qu'en tant que personne du pays d'accueil », pour reprendre une expression employée par P1. Elles partagent des expériences de travail à l'étranger, ou en milieu autochtone, et des expériences en lien avec leur arrivée au Québec. Les trois professeures spécifient d'ailleurs qu'elles ont immigré au Canada.

4.1.3 Une question de définition

L'une des questions de l'entretien visait à définir « la diversité ». Cette question a été volontairement formulée autour d'un concept vaste, de manière à ce que les participantes se sentent libres de l'aborder sous l'angle de leur choix⁵². Rappelons toutefois qu'elles étaient informées de l'orientation de la recherche vers l'objet plus circonscrit de la diversité ethnoculturelle, explicitée à la fois dans le courriel d'invitation, le formulaire de consentement et les questions précédentes de l'entretien. Mentionnons en outre que cette question a suscité un certain inconfort chez les personnes interviewées, qui ne se jugeaient pas suffisamment compétentes ou informées. Voici un extrait de chacune de leurs définitions.

La diversité, c'est quand tu as une pluralité. [...] La diversité humaine m'apparaît plus large et la diversité culturelle m'apparaît un sous-ensemble. (G1)

C'est la prise en compte des différences dans un contexte...et l'encouragement à respecter ces différences-là. (D1)

⁵² Conformément aux différentes définitions de la diversité présentées à la section 2.2.1.

La diversité c'est une différence qu'on tourne bien. Autrement dit, dont on essaie de tirer parti au profit des différences. On les reconnaît et on arrive à vivre avec. (P1)

Premièrement, je trouve qu'il y a toutes sortes de diversités. Il y a la diversité économique, la diversité ethnique, la diversité culturelle... Et de plus en plus je pense dans nos sociétés, y compris en région éloignée! (G2)

La diversité, c'est le contraire de l'unicité. C'est l'ouverture aux autres cultures, aux différences aussi, de toutes sortes. Pas juste culturelles, de valeurs et de pratiques aussi. (D2)

Diversité, disons comme opposé à homogénéité. [...] La culture est la base de cette diversité. On peut intégrer aussi les minorités visibles. (P2)

La diversité c'est la personne avec tout ce qu'elle est. On est à peu près sûr de trouver des éléments de diversité là-dedans, de par des éléments de personnalité, de culture ou de...quelle que soit la différence. (G3)

La diversité et la race humaine c'est la même chose. On est tous assez divers et on a tous un aspect qui est individuel, propre à nous. [...] Il y a une certaine visibilité, ça peut être la race, l'ethnicité, la grandeur, un handicap physique, tout ça. [...] Mais il y a aussi une diversité qui est plutôt intérieure, en lien avec des capacités, une expérience, un parcours et la façon dont la personne perçoit le monde. (D3)

Quand on parle de diversité, on peut la voir sous un angle sociologique, qui inclut évidemment la diversité ethnique et culturelle, mais aussi les caractéristiques du milieu socioéconomique. On peut la voir sous un angle psychologique, parce que même si on vient d'une culture spécifique, il y a des filtres personnels qui font que la culture prend des nuances particulières [...] Si je parle de diversité finalement je fais référence à toutes ces caractéristiques. (P3)

Ces extraits montrent que tous les acteurs interviewés situent la diversité ethnoculturelle comme faisant partie d'une diversité plus large, se référant à plusieurs marqueurs comme le genre, la classe sociale, le handicap ou les difficultés d'apprentissage. Les professeurs de l'Université 1 et 2 placent par contre la diversité

ethnoculturelle au centre de leur analyse. P2 soutient à cet effet qu'une conception large de la diversité peut avoir tendance à en évacuer certains marqueurs, dont la diversité ethnoculturelle, au profit d'autres, notamment ceux liés au handicap ou aux difficultés d'apprentissage. Enfin, la professeure de l'Université 3 spécifie que ses expériences antérieures en milieu autochtone l'ont conduite à analyser aussi les questions autochtones en termes de rapports ethniques.

4.2 L'état actuel de cette institutionnalisation

Au début de l'entretien, les participantes ont partagé leurs connaissances et leurs perceptions de la place de la diversité ethnoculturelle dans la formation initiale actuellement offerte aux futurs enseignants ou, en d'autres mots, sur ce qui a déjà été institutionnalisé, que ce soit par leur faculté/département, leur université ou plus largement au niveau ministériel. Elles ont souligné à la fois des informations factuelles sur la présence de cette question dans la formation et d'autres éléments pouvant intervenir sur sa présence. Les participantes de l'Université 2 ont accordé une attention particulière à la présence de la question autochtone dans la formation initiale, traitée distinctement à la fin de la section.

4.2.1 Éléments institutionnalisés dans la formation initiale

Les informations factuelles transmises par les participantes sur la présence actuelle de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation concernent quatre aspects : le référentiel de compétence, les cours, les stages et les balises ou orientations institutionnelles. Les informations relatives aux cours, aux stages ainsi qu'aux balises institutionnelles sont présentées selon l'université d'attache des participantes. Par contre, comme le référentiel de compétences constitue une balise s'appliquant à

l'ensemble des programmes de formation crédités, les informations communiquées à ce sujet sont présentées dans une section distincte.

Soulignons que de manière générale, les acteurs des différentes universités présentent une vision unifiée de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle offerte par leur université sur cette question. Le portrait varie plus largement entre les différentes universités (*voir* Tableau 4.2). Ainsi, tandis que les participantes de l'Université 1 ont une vision plutôt positive de ce qui existe déjà dans la formation offerte aux futurs enseignants, particulièrement au niveau des cours et des stages, les participantes des deux autres universités font état d'une institutionnalisation largement moins achevée⁵³.

Tableau 4.2 : Présence de la diversité en formation initiale

ACTEURS	PRÉSENCE		
	Cours	Stages	Balises / Normes
UNIVERSITÉ 1			
G1	+	+	-
D1	+	+	-
P1	+	+	-
UNIVERSITÉ 2			
G2	-	+ / -	-
D2	-	+ / -	-
P2	-	?	-
UNIVERSITÉ 3			
G3	-	-	-
D3	-	+ / -	-
P3	-	-	-

LÉGENDE	
+	Présent
-	Faiblement présent/Absent
+ / -	Présence variable selon le lieu de stage
?	Non mentionné lors de l'entretien

⁵³ Cela est détaillé dans le chapitre suivant.

4.2.1.1 Université 1

L'ensemble des participantes souligne d'abord la présence de cours obligatoires sur la diversité ethnoculturelle dans les programmes de formation initiale offerts par leur faculté. La plupart des futurs enseignants doivent suivre un cours obligatoire, de nature transversale, c'est-à-dire que son offre s'étend à plusieurs programmes, s'inscrivant dans le champ de la sociologie de l'éducation. La direction générale précise que de tels cours existent car il s'agit d'une exigence du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE).

L'ensemble des participantes fait en outre état de l'ajout d'une compétence « hors référentiel »⁵⁴ dans certains programmes de formation initiale de la faculté, portant précisément sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. Les directions rencontrées expliquent que cette nouvelle compétence a d'abord été introduite dans un seul programme de formation au moment de la dernière grande réforme des programmes à l'enseignement. Elles ne savent toutefois pas exactement comment le choix d'introduire une telle compétence a été pris, indiquant que les documents existants à ce sujet éclairent peu cette démarche. Pour sa part, la professeure rencontrée connaît peu l'historique de cette compétence et la présente davantage comme une initiative engageant l'ensemble des programmes de la faculté, précisant du même coup qu'elle est utilisée dans le programme d'enseignement d'une langue seconde dans lequel elle intervient.

Dans un autre ordre d'idée, les deux directions indiquent que la formation à la diversité ethnoculturelle s'effectue également par le biais des stages. La direction de programme

⁵⁴ Le terme « nouvelle compétence interculturelle » sera employé dans la présente analyse pour se référer à ce processus d'institutionnalisation.

croit à cet égard que le stage est le lieu ultime de développement des compétences interculturelles et est indissociable du cours sur la thématique.

Tu peux avoir un cours avant, mais il n'aura jamais autant d'impact que le stage lui-même. Une fois que le stage est là, et qu'on a pris conscience qu'il se passe quelque chose dans la classe, on va faire des liens avec le cours, et non l'inverse. (D1)

Elle ajoute que la sensibilité des étudiants à la diversité apparaît plus visiblement à partir du stage trois, lors duquel ils assurent une plus grande prise en charge d'un groupe-classe. Les participantes spécifient en outre que les futurs enseignants de leur université sont fortement susceptibles d'effectuer leurs stages en milieu urbain, mais aussi en classe d'accueil, ce qui contribue au développement de compétences en lien avec la diversité ethnoculturelle.

Enfin, les participantes de l'Université 1 affirment que leur université et leur faculté ne disposent pas d'orientations ou de politiques institutionnelles spécifiques à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. La direction générale et la professeure croient néanmoins que les politiques d'ouverture et d'accessibilité générale dont est dotée l'université peuvent avoir une influence positive à cet égard. Dans un même sens, la direction générale spécifie que les valeurs fondamentales de la société québécoise⁵⁵, dont l'université et la faculté assurent le relais, peuvent avoir une telle influence.

4.2.1.2 Université 2

De l'avis de toutes les participantes, peu de cours traitant directement de la diversité ethnoculturelle sont offerts aux futurs enseignants formés à l'Université 2. Les

⁵⁵ Elle nomme certaines de ces valeurs comme la réussite scolaire pour tous, la laïcité de l'école québécoise et la démocratie.

étudiants de certains programmes, dont ceux relevant d'autres facultés/départements, peuvent n'avoir aucun cours sur cette question au cours de leur formation. Malgré cette offre limitée, la professeure rencontrée croit que les cours constituent la seule opportunité d'apprentissage et de sensibilisation à la diversité ethnoculturelle que peuvent avoir les futurs enseignants de l'Université 2 au cours de leur formation initiale. Toutes identifient néanmoins un même cours obligatoire portant spécifiquement et exclusivement sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, mais offert dans un seul programme de formation à l'enseignement. Aucune d'entre elles ne connaît cependant les circonstances entourant sa création. La direction générale affirme que ce programme s'est donné une « couleur particulière » il y a quelques années maintenant.

Ils ont vraiment favorisé à un moment donné des cours centrés sur l'intervention dans toutes sortes de contextes vraiment spécifiques et précis, dont les classes interculturelles et interethniques. Mais il y avait donc quelqu'un dans leur programme qui était déjà sensibilisé certainement à cette réalité-là puisque ça s'est fait. (G2)

La direction générale évoque également la création, plus récente, d'un cours obligatoire portant spécifiquement sur la diversité ethnoculturelle dans un programme de formation disciplinaire. Elle émet néanmoins un jugement critique à son égard, en raison des grandes ambitions inscrites au descriptif du cours et du petit nombre de crédits lui étant associé.

Par ailleurs, les deux directions soulignent que les stages réalisés par certains étudiants à l'étranger ou à Montréal leur permettent de vivre une expérience dans une classe multiethnique et de voir la pertinence de la diversité ethnoculturelle dans leur formation. La direction générale précise que les stagiaires demeurant dans la région sont généralement placés dans des classes enrichies, telles qu'arts ou sports-études, et ont ainsi peu d'expérience auprès d'élèves autochtones ou immigrants.

Enfin, les acteurs font état d'une absence de balises ou d'orientations influençant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation initiale à l'enseignement de leur université.

Il n'y a rien à voir avec la diversité, ni avec les premières nations, ni avec les immigrants récents [...] ni dans la faculté/département, ni dans l'université. Non, comme si ça n'existait pas. (P2)

4.2.1.3 Université 3

Les acteurs de l'Université 3 soulignent que peu de cours permettent aux futurs enseignants de se former à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. La direction générale et la professeure indiquent qu'à l'exception d'un cours crédité de préparation au stage international traitant des approches interculturelles, offert à une vingtaine d'étudiants par année, aucun cours portant officiellement sur la diversité ethnoculturelle, en tout ou en partie, n'est offert dans le programme d'éducation préscolaire et enseignement primaire. Pour sa part, D3 affirme qu'un cours obligatoire sur la question a récemment été introduit dans le programme dont elle assure la direction.

Les trois participantes soulignent en outre que de nombreux accords ont été conclus avec différents pays et des provinces canadiennes afin de faciliter les opportunités de stages et de sessions à l'étranger pour les étudiants de leur faculté/département. Quoique la préparation avant le stage varie selon les programmes, la direction de programme croit qu'il s'agit, tout comme le stage en lui-même, d'un moment privilégié pour l'apprentissage des questions entourant la diversité, même pour les étudiants effectuant leur stage dans la région. Ces derniers sont cependant plus susceptibles de côtoyer des élèves issus de l'immigration s'ils effectuent leur stage dans la ville où est située l'université, où sont régulièrement accueillis des groupes de réfugiés.

Finally, outside of personal interests of certain colleagues, P3 and D3 found themselves in a state of disinterest for this problematique within their university.

I never had the impression that diversity constituted a concern of any nature that it might be for the faculty/department. (P3)

4.2.1.4 Les compétences du référentiel

Even though the ensemble of accredited training programs is submitted to the referential of professional competencies of the Ministry of Education of Quebec (2001) (see appendix A), the participants from the three universities do not have the same vision of competencies concerning the taking into account of ethnic diversity in initial training⁵⁶. In general, only the participants from University 1 believe that ethnic diversity is a component directly targeted by the current referential of competencies. The participants from Universities 2 and 3 believe that it is rather an indirect or distant relationship.

Concerning the competencies in themselves, all the participants from University 1 as well as the professor from University 2 believe that ethnic diversity is a component of competency 1: « Act as a professional or professional heir, critic and interpreter of objects of knowledge or culture in the exercise of their functions ». The program director and the professor from University 1 believe however that ethnic diversity can sometimes be excluded from this competency.

⁵⁶ Comme cela est détaillé à la section 1.2.2, les principales composantes se référant à l'éducation interculturelle et à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle se retrouvent sous les compétences 1, 3 et 12.

On parle beaucoup de la compétence 1, qui porte sur la culture. Mais peut-être pas dans le sens de la diversité culturelle en soi, malgré que ça en fasse partie. (D1)

L'ensemble des participantes de l'Université 2 ainsi que la direction générale de l'Université 3 croient que la diversité ethnoculturelle peut s'incarner dans le référentiel à partir de la compétence 7 : « Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap ». Elles précisent par contre qu'il s'agit d'un rapport plutôt lointain et partagé avec les questions de difficultés d'adaptation et de handicap.

Enfin, la direction de programme et la professeure de l'Université 2 perçoivent également certains liens avec la compétence 12 : « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ».

Par rapport à la compétence sur l'éthique, je ne vois pas comment quelqu'un pourrait ne pas être sensible aux différences culturelles également. (D2)

P2 a une vision plus large de la présence de la diversité ethnoculturelle et mentionne en plus la compétence 11, ciblant le développement de l'identité professionnelle, et la compétence 2 sur la communication dans la langue d'enseignement.

4.2.2 Facteurs conjoncturels influençant l'institutionnalisation

L'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement peut également être influencée par des facteurs conjoncturels, se référant principalement, d'une part, aux intérêts des collègues à l'égard de cette question, à la fois en recherche et plus largement, et, d'autre part, aux perceptions et conceptions de la diversité ethnoculturelle des futurs enseignants, elles-mêmes ancrées dans le contexte régional. Soulignons que plusieurs participantes ont insisté afin que

leurs propos à ce sujet soient entendus comme n'étant que le reflet de leur propre analyse de la situation.

Précisons en outre que les acteurs des trois universités, d'une manière plus marquée pour les professeures, mentionnent que la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les cours peut fortement varier selon la volonté du formateur responsable de son enseignement. Ces initiatives, qui relèvent de la liberté académique et des intérêts des formateurs, seront détaillées à la section 4.3.2, en lien avec l'engagement des participantes.

4.2.2.1 Université 1

La présence de collègues-professeurs travaillant sur cette question dans la faculté est confirmée par toutes les participantes, qui peuvent en outre les identifier. La direction générale de l'Université 1 soutient qu'un certain nombre d'entre eux ont d'ailleurs été embauchés en raison de leur spécialisation sur les rapports ethniques. La direction de programme croit toutefois que leur nombre est trop limité.

De plus, les directions interrogées font état d'un intérêt certain de la part des étudiants en enseignement pour cette question. La direction générale croit que cet intérêt correspond au positionnement de l'université vers l'ouverture et l'accessibilité consignées dans les politiques institutionnelles (*voir* sect. 4.2.1.1).

Je pense que les étudiants qui viennent ici sont des étudiants pour qui, justement, les aspects socioculturels font partie de leurs intérêts, voire de leurs valeurs. (G1)

Elles croient toutefois que cet intérêt varie d'un étudiant à l'autre, selon des facteurs contextuels et individuels, comme la région d'origine ou l'ouverture à la diversité.

4.2.2.2 Université 2

Les acteurs de l'Université 2 indiquent que peu de professeurs travaillent directement sur ces questions à leur faculté/département. La professeure interviewée connaît certains collègues ayant des intérêts de recherche sur des problématiques connexes comme la question autochtone, mais dénote de manière générale un manque d'intérêt parmi ses collègues. Elle souligne également la présence, comme dans le reste de l'université, de certains préjugés et d'un discours dichotomique « nous »/« eux ». Elle évoque un exemple à ce propos.

Lors d'une assemblée facultaire/départementale, un de nos collègues africains finit son évaluation quinquennale, et la question qu'on lui pose : « Comment te sens-tu chez-nous? » Alors lui, il a été très habile, il a demandé : « Chez-vous...ça veut dire? ». Et à ça, personne n'a régit. Donc, c'est-à-dire qu'il y a « nous », et les « autres »... « Nous », on est les autres. (P2)

La direction de programme raconte pour sa part être intervenue auprès de professeurs d'origine immigrante suite à des plaintes d'étudiantes du programme, pour des raisons pédagogiques ou relationnelles. Elle dit que les professeurs rencontrés manifestent généralement une bonne réceptivité, quoiqu'au début certains aient tendance à se braquer. Elle croit que ces situations sont attribuables aux différences culturelles. Enfin, la professeure spécifie que la présence de professeurs et de chargés de cours issus de l'immigration est relativement récente dans la faculté/département.

Les acteurs de l'Université 2 font état d'un intérêt plutôt faible de la part des futurs enseignants pour cette question, que la direction de programme justifie par la faible réalité migratoire dans la région et leur attachement à celle-ci. La direction générale et la professeure croient cependant que les futurs enseignants sont toujours plus sensibles à la diversité ethnoculturelle, laquelle est de plus en plus présente dans la région et à l'université, mais qu'ils côtoient également par le biais des médias ou lorsqu'ils sont amenés à se déplacer vers la région montréalaise entre autres pour des raisons d'emploi.

Dans un autre ordre d'idées, la direction générale et la professeure disent que les étudiants sont généralement rebutés par les cours de fondements de l'éducation, où la question de la diversité ethnoculturelle peut être abordée. P2, qui enseigne l'un de ces cours, affirme que les étudiants ne voient souvent l'importance de cette question qu'après leur formation initiale, lorsqu'ils enseignent.

Trois ou quatre ans après, je reçois des courriels par exemple! [...] Les gens voient l'importance du cours, d'avoir appris quelques notions. Pour beaucoup de gens c'est leur première sensibilisation à ce qu'est un immigrant. (P2)

Elle partage en outre une expérience, qu'elle qualifie elle-même de « désastre », survenue lorsqu'elle a enseigné ce cours pour la première fois. Elle précise avoir donné ce cours après avoir été personnellement sollicitée, même si elle n'est pas spécialiste du domaine. En cours de session, elle s'est fait insulter par un étudiant, que le groupe-classe supportait, en raison de son origine immigrante.

Je me suis même fait insulter dans le cours. [...] À cause que moi je ne devais pas enseigner parce que je n'étais pas Québécoise. [...] « Je ne comprends pas votre accent ». Je me suis fait dire ça dans le cours. (P2)

Cette expérience l'a amené à prendre l'enseignement de ce cours comme « un défi ». Elle considère cette expérience comme étant isolée, n'ayant pas eu d'autres manifestations du genre dans ses cours. Elle précise cependant avoir été déçue de la réaction de sa direction de programme face à la situation et du manque de soutien.

4.2.2.3 Université 3

Les participantes évoquent la présence de certains collègues travaillant directement sur la diversité ethnoculturelle à la faculté/département. La direction générale admet

cependant que son information à ce sujet n'est pas à jour. La direction de programme souligne en outre que certains professeurs ont une sensibilité pour ces questions, dont des professeurs issus de l'immigration, ce qui influence leur approche professionnelle.

[Parlant d'un collègue] Mais tout de suite il parle à ses élèves dans sa langue maternelle. Il dit : « Je suis arrivé ici par ce parcours-là. Ça fait partie de moi, de mon identité. Alors, ça va avoir un impact sur la façon dont j'enseigne parce que c'est moi et ... » Alors, il amène cet aspect-là dans ses cours. (D3)

Dans un autre ordre d'idées, la direction générale de l'Université 3 dit ne pas détenir d'information sur les perceptions ou les intérêts des étudiants en dehors du processus de révision de programme, où cette question précise n'est pas ressortie depuis qu'elle est en poste. La direction de programme et la professeure indiquent en outre que dans la plupart des programmes, il y a encore « très peu d'étudiants d'autres origines que québécoise de souche » (P3) et qu'une proportion importante d'étudiants arrive de régions périphériques ou éloignées afin de suivre des programmes spécifiques. Elles évoquent ainsi la présence d'un discours niant la présence de la diversité ethnoculturelle de la part d'étudiants.

Moi je travaille dans un coin retiré du monde, où il n'y a pas de diversité. (P3)

La direction de programme spécifie que ce discours est davantage présent chez les étudiants qui font leurs stages dans de plus petits villages, et plus précisément dans « leur » village, tandis que la professeure croit que cette conception à l'égard de la diversité ethnoculturelle est plus largement répandue chez les futurs enseignants, et ce, même chez ceux qui font un stage à l'étranger ou en classe d'accueil. Enfin, la direction de programme spécifie que la résistance des étudiants face à cette question a tendance à diminuer, coïncidant avec une augmentation du poids de l'immigration dans la ville où est située l'université.

4.2.3 Présence de la question autochtone

Seules les participantes de l'Université 2 introduisent, parallèlement à la diversité ethnoculturelle, la présence de la question autochtone dans la formation des futurs enseignants. Comme l'énonce la direction générale, la réalité locale se caractérise davantage par la présence autochtone que par la présence immigrante. La direction de programme relativise pourtant cette présence, en spécifiant que les autochtones que côtoient les futurs enseignants sont « très occidentalisés ». Malgré cette réalité, les futurs enseignants n'ont officiellement pas de formation sur cette question et n'effectuent généralement pas de stage en milieu autochtone. Certains étudiants peuvent néanmoins enseigner à des élèves autochtones dans certaines classes, quoique cela soit plutôt rare en raison de la composition des groupes-stage (*voir* sect. 4.2.1.2).

Enfin, la professeure et la direction de programme remarquent une certaine ignorance, de même que des préjugés et des stéréotypes chez les futurs enseignants à l'égard des autochtones, à la fois sur le plan historique et du mode de vie.

C'est surprenant l'ignorance des étudiants. Parfois, ils sont vraiment spontanés. Ils le disent comme ça : « Moi les autochtones, c'est la boisson et la violence... Ils ne payent pas d'impôts. » (P2)

P2 croit que cette ignorance est le reflet du positionnement de la société québécoise et canadienne sur cette question.

4.3 L'engagement des acteurs dans cette institutionnalisation

Au cours de l'entretien, les participantes ont été invitées à préciser leur propre niveau d'engagement dans différents processus d'institutionnalisation de la prise en compte

de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement. Dans chaque cas, elles devaient préciser si elles ont instigué ce processus ou si elles y ont collaboré.

Notons que la plupart des participantes ont aussi fait état de leur engagement dans des processus informels, c'est-à-dire des processus qui ne visent pas ou ne contribuent pas directement à une plus grande institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation à l'enseignement. Ces processus, largement individuels, sont présentés dans une section distincte.

4.3.1 Processus d'institutionnalisation

Les participantes de l'ensemble des universités disent s'être engagées dans certains processus d'institutionnalisation. Les acteurs de l'Université 1 relatent cependant plus d'occasions d'engagement que les autres acteurs interviewés. Ce constat sera discuté au chapitre cinq.

4.3.1.1 Université 1

Seule la professeure de l'Université 1 a instigué un processus d'institutionnalisation. Elle a créé un cours optionnel pour le programme d'enseignement d'une langue seconde où l'aspect ethnoculturel est traité, aux côtés d'autres enjeux socioculturels comme la question socioéconomique. Elle spécifie que ce cours permettra aux étudiants de ce programme d'avoir une approche différente de l'apprentissage d'une langue seconde, plus contextualisée. Au moment de l'entretien, ce cours n'avait pas encore été donné.

Dans un autre ordre d'idée, elle ajoute avoir récemment contribué à introduire des orientations directement en lien avec la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans le plan de développement quinquennal de son département.

On vient de refaire le plan de développement du département. [...] On a justement placé les publics allophones et les publics issus de l'immigration récente. [...] On l'a mentionné, on l'a voulu, parce que ça faisait partie de certaines préoccupations des professeurs. (P1)

Elle explique que c'est la direction de son programme qui a d'abord suggéré cet axe de développement, aux côtés d'autres, de manière informelle. Ces axes ont ensuite été repris et discutés lors de l'assemblée départementale. Comme relevé dans l'extrait présenté, elle croit que ces objectifs ont été adoptés en raison d'un intérêt pour ces questions parmi le corps professoral du département.

Pour sa part, la direction de programme de l'Université 1 participe depuis un certain nombre d'années au développement d'un outil d'évaluation de la nouvelle compétence interculturelle, présentée à la section précédente, en milieu de stage. Lorsqu'elle a pris le poste de direction de programme, cette compétence n'était constituée que d'un libellé descriptif, semblable à celui des douze compétences officielles, et était difficile à évaluer en stage.

Ce qui fait que souvent, on mettait « Non applicable ». On le voyait souvent pendant les premières années. Même encore...mais moins maintenant! (D1)

Afin de faciliter son évaluation, une grille, formée de composantes et de sous-composantes observables en milieu de stage a été créée. Plusieurs moutures de cette grille ont été réalisées, reflétant des préoccupations diverses, parfois avec l'aide de formateurs spécialistes du domaine, d'autres fois avec des professeurs invités, davantage près des réalités du terrain.

Quand on est spécialiste du domaine, on voit des choses que les autres ne voient pas. Mais en même temps, quand on travaille sur le terrain, on ne veut pas alourdir pour rien, surtout que c'est les enseignants associés qui travaillent avec ces grilles-là. (D1)

À ce jour, aucune grille n'a été officiellement adoptée par le comité de programme, même si certaines versions lui ont été soumises.

Enfin, la direction générale de l'Université 1 dit contribuer depuis quelques mois à une réflexion sur la compétence interculturelle à l'Association des doyens et directeurs pour l'enseignement et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ), dans le cadre d'un mandat⁵⁷ s'inscrivant plus largement dans une révision de l'ensemble du référentiel de compétences pour la formation en enseignement. Plus précisément, cette réflexion vise « à savoir si on y va avec une nouvelle compétence interculturelle ou bien si on continue à le travailler d'une façon plus intégrée » (G1). Elle indique que pour l'instant, les principales actions au sein de ce processus sont menées par une équipe de recherche interuniversitaire s'intéressant à la diversité ethnoculturelle en éducation.

Comme il y a déjà une chaire de recherche avec toute une équipe qui y travaille, à ce moment-là, c'est l'équipe qui fait le travail et on sera plus en mode rétroaction, ou interaction. Mais l'ADEREQ aura pas à prendre le dossier, de la même façon je dirais. (G1)

Elle souligne à cet égard qu'un rapport sur la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises⁵⁸, qu'elle a en mains lors de l'entretien, a été récemment présenté aux

⁵⁷ La direction générale de l'Université 1 précise que les mandats sont déterminés en concertation et portent sur des dossiers d'actualité ou problématiques. Une partie de ces dossiers sont obligatoires et prioritaires, car appuyés par le MELS. L'ADEREQ est associée à la Table MELS-Universités, composée de représentants ministériels et du CAPFE, et de certains doyens de facultés des sciences de l'éducation. Les mandats de l'ADEREQ se traduisent généralement par la mise sur pied d'un comité temporaire, formé principalement de professeurs et d'un membre de l'ADEREQ, mais où peuvent aussi siéger des étudiants ou des gens du terrain, qui mène une consultation et met en place un plan d'action.

⁵⁸ Il s'agit du rapport sous la direction de Mc Andrew et Potvin (Larochelle-Audet et al., 2013) présenté ailleurs dans le mémoire.

membres de l'ADEREQ par les chercheuses principales. Elle mentionne en outre qu'elle travaille, de concert avec d'autres directions, à faciliter la présentation des travaux réalisés par cette équipe de recherche à la faculté dans le cadre d'un comité où toutes les directions de programmes en enseignement sont présentes.

Si on veut justement que des projets ou des enjeux de ce type-là percolent, c'est une tribune intéressante pour que les gens puissent présenter leurs dossiers. (G1)

4.3.1.2 Université 2

Seule de professeure de l'Université 2 affirme avoir instigué un processus qui pourrait contribuer à l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation initiale à l'enseignement. Lors de la dernière évaluation de programme, la professeure de l'Université 2 a suggéré que la présence de la diversité ethnoculturelle dans le programme soit institutionnalisée, idéalement par l'ajout d'un cours obligatoire sur la question ou encore par son inscription dans le libellé du descriptif officiel d'un cours existant. Au moment de l'entretien, elle ne sait toutefois pas si cette suggestion se traduira en acte.

Pour leur part, les deux directions de l'Université 2 soulignent avoir participé il y a moins de deux ans à l'organisation et à la diffusion d'une conférence initiée par une collègue professeure en lien avec la diversité ethnoculturelle dans leur département. Alors que la conférence était d'abord destinée aux étudiants d'un seul cours, la direction générale a proposé à sa collègue de l'aider, entre autres financièrement, à condition que la conférence soit ouverte aux autres étudiants et aux collègues. Elle fait cependant état d'une faible participation lors de cet événement.

La direction générale de l'Université 2 participe également à la réflexion menée par l'ADEREQ sur la présence de la diversité ethnoculturelle dans le référentiel des

compétences professionnelles. Elle mentionne en outre que lors de la dernière évaluation du programme en enseignement au secondaire, il a été demandé, notamment par les étudiants, que la question de l'intervention dans les classes intégrant des autochtones soit davantage développée, la distinguant toutefois de la question de la diversité ethnoculturelle.

C'est un élément important qui est ressorti à un moment donné de l'évaluation des baccalauréats. Pas la question comme telle de l'interculturel, mais c'est comme une sous-question, un peu plus précise et spécifique. (G2)

En raison de son poste, elle devra prochainement assurer le suivi de cette requête. Dans un même sens, elle mentionne qu'une collègue enseignant un cours spécifiquement axé sur la question est venue la voir à plusieurs reprises afin de lui signifier que le nombre de crédits pour ce cours est insuffisant. Elle n'a pas entrepris d'initiative particulière par la suite, mais croit que cela pourrait ressortir lors de l'évaluation de programme, qui se poursuit au moment de l'entretien.

Je pense que son message a été entendu. En tout cas, il doit faire partie de l'évaluation du programme et on peut espérer que peut-être au moment de la révision le cours puisse au moins gagner un crédit supplémentaire. (G2)

Enfin, la direction de programme de l'Université 2 évoque sa participation à la mise sur pied des stages internationaux et, avec une professeure de son programme, d'un cours sur des particularités contemporaines de l'enseignement, dont les milieux à risque. Elle croit que ce cours pourrait prendre en compte la question de la diversité ethnoculturelle, tout comme les classes multiâges et l'intégration d'élèves autochtones en classe régulière.

4.3.1.3 Université 3

Aucun acteur de l'Université 3 ne mentionne avoir instigué un processus d'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement. Néanmoins, tout comme les autres directions générales, G3 prend part à la réflexion des membres de l'ADEREQ sur la compétence interculturelle dans le cadre de séances de travail sur l'application du profil actuel des 12 compétences. La direction de programme de l'Université 3 souligne pour sa part avoir contribué à la création de contacts à l'étranger pour faciliter les stages des futurs enseignants à l'international.

4.3.2 Processus informels

Les acteurs de l'ensemble des universités soulignent en outre contribuer à une plus grande prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation initiale à l'enseignement en s'engageant dans d'autres types de processus, qui ne visent pas ou ne contribuent pas directement à son institutionnalisation.

Les professeures des trois universités soutiennent ainsi introduire dès que possible la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les cours dont elles assurent l'enseignement, même s'il ne s'agit pas d'une exigence officielle. P1 souligne pourtant qu'il peut parfois être difficile de le faire en raison de la lourdeur des contenus devant déjà être couverts. La professeure de l'Université 2 affirme introduire aussi la question autochtone dans le cours de fondements qu'elle enseigne. La professeure de l'Université 3 précise pour sa part avoir transmis sa vision du cours aux chargés de cours aussi responsables de son enseignement, soutenant néanmoins qu'ils demeurent libres de traiter ou non de cet enjeu. Elle mentionne aussi que dans un autre cours destiné aux étudiants préparant un stage à l'étranger, elle a élargi l'approche visée afin de traiter de la prise en compte des enjeux de la diversité au Québec.

Parallèlement, la direction de programme de l'Université 3 soutient que chaque année lorsqu'elle donne un cours de préparation au stage ayant lieu à la fin de la session d'automne, elle prend soin de sensibiliser les étudiants aux croyances religieuses des élèves de leurs classes en lien avec les activités entourant la fête de Noël et les amène à développer une vision pédagogique, didactique et enseignante de cet enjeu.

De surcroît, la direction de programme de l'Université 1 relève pour sa part qu'elle prend soin de former les enseignants associés à la nouvelle compétence interculturelle. Elle précise :

Je les forme, mais ce n'est pas facultaire. C'est parce que moi, je donne la formation. Donc si ça avait été quelqu'un qui est ailleurs, qui ne connaissait pas la nouvelle compétence interculturelle, peut-être que ce ne serait pas là de la même façon. (D1)

Enfin, la professeure de l'Université 3 souligne avoir amorcé des relations de collaboration, dont des « échanges d'expérience et des d'idées pour les cours », avec certains collègues travaillant sur des questions similaires, à la fois en éducation et dans d'autres disciplines. Elle insiste sur le fait que cela ne se fait pas dans un cadre institutionnel.

4.4 Vision prospective de cette institutionnalisation

À la fin de l'entretien, les acteurs interviewés étaient invités à décrire leur vision prospective de l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement, principalement à l'égard de leur université. Cette vision se décline sous trois angles. D'abord, les participantes ont formulé des axes d'institutionnalisation, possibles et souhaitables, en lien avec les besoins propres à leur établissement d'enseignement. Elles ont ensuite identifié les principaux lieux et processus pouvant contribuer de cette institutionnalisation.

Plusieurs difficultés et défis ont finalement été énoncés concernant la mise en œuvre du développement de ce champ. Ces visions prospectives sont décrites selon chacun de ces angles et regroupées par université.

4.4.1 Axes d'institutionnalisation et de développement

De manière générale, les participantes pensent que l'institutionnalisation de cette question en formation initiale à l'enseignement est souhaitable. Cependant, comme l'état actuel de cette institutionnalisation varie selon les universités, leurs visions des principaux axes de développement sont hétérogènes, se distinguant principalement selon qu'elles soutiennent ou non l'ajout d'opportunités de formation pour les futurs enseignants.

4.4.1.1 Université 1

Les acteurs de l'Université 1 proposent d'axer le développement de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement sur l'amélioration de ce qui est déjà institutionnalisé dans leur faculté et leur université.

Si on veut vraiment travailler sur la diversité culturelle en tant que telle, il s'agirait de la formaliser davantage. (P1)

Leurs visions à cet égard peuvent être présentées selon deux axes : une meilleure compréhension de ces enjeux et la mise en avant de changements d'ordre structurel.

Premièrement, tous les acteurs croient que ce développement passe par une meilleure compréhension de la diversité ethnoculturelle en éducation et de ses enjeux, à la fois par les acteurs y intervenant et par les futurs enseignants. À cet égard, comme les

programmes sont qualifiants, les stages et les cours-stages sont des espaces très importants selon la direction générale pour vérifier la manifestation des compétences, dont celle à composer avec la diversité ethnoculturelle.

Penser que ces personnes soient plus conscientes, la conscience étant la clé du changement, des enjeux liés à la diversité culturelle, qu'elles soient mieux en mesure de soutenir le développement des compétences professionnelles liées à ces aspects-là, ça m'apparaît peut-être un espace à mieux investir. (G1)

La direction de programme croit qu'une telle compréhension est particulièrement importante dans les programmes travaillant avec la nouvelle compétence interculturelle, d'abord pour les enseignants associés et les superviseurs de stage, mais aussi pour les directions des différents paliers de la faculté.

Il faut former les gens à ça, c'est-à-dire qu'il faut que les gens comprennent. Les gens qui gèrent les programmes et les départements, ce sont eux les premiers, ils doivent comprendre ce que c'est. (D1)

La direction de programme soutient que cette compréhension pourra se développer grâce à une formation et un encadrement accrus. Pour les professeurs et chargés de cours, elle propose par exemple la tenue d'une journée de formation, afin de les amener à faire des liens entre leurs propres cours et cette compétence.

La professeure de l'Université 1 ajoute que cette compréhension doit être appréhendée d'une manière plus large, par une prise de conscience de soi et de son rôle en tant qu'acteur de la diversité. Concernant précisément la formation des enseignants, elle indique que ce développement devrait être réalisé selon une approche large de la diversité, c'est-à-dire prenant en compte différents marqueurs tels que le niveau de genre ou la classe sociale, adéquate à la fois pour Montréal et les autres régions du Québec.

Un aspect qui serait intéressant à toucher, c'est les transversaux de la diversité versus les spécificités de la diversité ethnoculturelle. (P1)

Deuxièmement, les participantes de l'Université 1 font état de certains changements plus structurels qui pourraient influencer l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation des enseignants. La professeure croit en ce sens qu'une plus grande institutionnalisation pourrait s'inscrire directement dans le programme de formation de l'école québécoise. La direction générale propose pour sa part une révision du curriculum et du référentiel dans l'objectif de prendre en compte l'état des connaissances actuelles sur cette composante de la formation et ainsi accroître la qualité de la formation des enseignants à ce sujet.

Il faudra voir [...] comment faire en sorte de mieux tirer profit de ces nouvelles connaissances pour accroître la qualité du curriculum comme tel, puis la qualité des cours déjà existants, et la qualité de l'encadrement qui est donné dans le cadre du stage. (G1)

Elle ajoute cependant qu'elle croit que sa faculté n'entreprendra pas de développement en lien avec cette question avant la fin de la réflexion menée par l'ADEREQ et la Table MELS-Universités⁵⁹, voire même de l'adoption d'une initiative ministérielle modifiant le référentiel de compétences.

Le référentiel de compétences de formation à l'enseignement date de 2001. [...] Éventuellement il y aura vraisemblablement une révision. Puis à ce moment-là, on pourra y intégrer ces travaux-là, avec d'autres travaux aussi qui doivent être menés. (G1)

Pour sa part, la direction de programme croit que la faculté aura bientôt à se pencher sur une uniformisation de la nouvelle compétence interculturelle.

⁵⁹ Ce processus a été décrit par toutes les directions générales et est présenté à la section 4.3.1.

Ce qui va se passer éventuellement, c'est que, ça va devenir facultaire. C'est-à-dire que ça va être un besoin de la faculté d'uniformiser. (D1)

Elle souligne que malgré les encouragements du CAPFE⁶⁰ en faveur de cette initiative, aucune démarche en ce sens n'a encore été entreprise au niveau facultaire. Parallèlement, elle croit que la mise en œuvre de l'approche-programme peut agir positivement sur l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation. En quelques mots, elle dit qu'une telle approche permettrait aux différents acteurs engagés dans la formation initiale, principalement les professeurs, chargés de cours et superviseurs de stage, de connaître, à la simple lecture d'une fiche synthèse, ce qui se fait dans tous les cours d'un même programme. Quoiqu'une telle initiative ne soit pas seulement bénéfique à ce champ de la formation, elle permettra de faire face à certains défis de concertation entre les acteurs⁶¹.

4.4.1.2 Université 2

Tandis que la professeure et la direction générale de l'Université 2 estiment qu'il y a un besoin pour une plus grande institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation initiale, la direction de programme juge plutôt qu'il ne s'agit pas d'un axe de développement prioritaire pour les étudiants de la région⁶². Les deux autres participantes soutiennent néanmoins que la réalité mondiale, tout comme le fait que de plus en plus d'étudiants sont amenés à enseigner à Montréal, en

⁶⁰ Cette direction précise à ce sujet : « Tout ce qu'on a eu c'est des commentaires du CAPFE dans nos documents : « Bravo ! Belle initiative pour la nouvelle compétence ». Je sais qu'on est cité en exemple ailleurs. Mais sans plus. Ce n'est pas une obligation et je n'ai pas vu le ministère, justement le CAPFE, nous imposer quoi que ce soit... Ils l'encouragent ». (D1)

⁶¹ De tels défis seront détaillés dans la section 4.4.3.1.

⁶² Cette question sera davantage traitée dans la section 4.4.3.2.

raison de la précarité d'emploi dans la région, justifie une introduction plus systématique d'une telle formation.

Ce n'est pas parce que tu n'es pas dans une région où il n'y a pas beaucoup d'immigrants récents et où il n'y pas d'autochtones dans tes cours, que tu ne dois pas être sensibilisé à une problématique, qui est une problématique internationale. (P2)

Toutes deux estiment que l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation initiale à l'enseignement pourrait se faire par l'ajout de cours ou d'éléments de cours.

Dans le programme à l'enseignement, il n'y a pas d'autre manière que d'introduire cette problématique quelque part, au moins dans un triste cours obligatoire. (P2)

Selon la professeure de cette université, l'ajout d'un tel cours pourrait contribuer à augmenter la sensibilisation des futurs enseignants pour cette question, notamment en le liant à d'autres marqueurs de la diversité, plus près de la réalité régionale.

Mais peut-être que ça peut venir d'une sensibilité sociale. D'une sensibilité pour l'inégalité, pour le travail, pour le chômage, et cetera... (P2)

Elle croit qu'un tel cours pourrait en outre aborder la question des communautés autochtones et l'enseignement à des élèves autochtones intégrés dans une classe régulière.

Pour sa part, sans nécessairement que cela passe par l'ajout d'un cours ou de contenus de cours, la direction de programme souligne qu'il faudrait développer l'ouverture d'esprit et une compréhension de la culture chez les futurs enseignants.

L'ouverture d'esprit, ça va avec l'ouverture à la différence, la sensibilisation aux différences culturelles et à la culture. Comment ça se crée une culture? Qu'est-ce que c'est? Et comment les gens vivent ça? Tu n'en as pas vraiment conscience de ta culture, parce que tu vis dedans. [...] Donc la capacité de décentration. (D2)

Dans un autre ordre d'idées, la direction générale souligne qu'elle pourrait, de par son poste, susciter une discussion facultaire/départementale afin de réfléchir à cet enjeu. Elle précise par contre qu'il n'existe pas d'instance formelle permettant de telles rencontres. Enfin, elle croit qu'une étape subséquente d'institutionnalisation pourrait être de permettre aux étudiants de travailler davantage auprès d'élèves autochtones ou immigrants lors de leurs stages dans la région. La mise en œuvre de ce type de développements se trouve toutefois complexifiée en raison du grand nombre d'acteurs étant engagés dans la formation pratique⁶³.

4.4.1.3 Université 3

La professeure et la direction de programme de l'Université 3 croient que le développement de ce champ de la formation initiale est nécessaire.

Dans une perspective où le monde est de plus en plus petit, je pense que la diversité va nous rattraper, même si on s'entête à l'ignorer. Les futurs enseignants devraient être préparés à travailler dans des milieux qui sont de moins en moins homogènes et de plus en plus diversifiés, de plusieurs points de vue. (P3)

La direction générale indique pour sa part qu'il est peu probable que les étudiants soient bien préparés à cette question au terme de leur formation, ne soutenant cependant pas une plus grande institutionnalisation de la prise en compte de la diversité en formation initiale à l'enseignement pour remédier à cette lacune.

⁶³ Cette question sera détaillée dans la section 4.4.3.2.

Je pense que la diversité culturelle, ce n'est qu'une autre forme où malheureusement, on ne peut pas les préparer aussi bien qu'on voudrait. (G3)

Elle affirme que les étudiants peuvent être eux-mêmes responsables de la prise en charge de cette question dans leur formation, par exemple dans le cadre d'études supérieures, lesquelles constituent une opportunité de traiter de sujets ayant été moins approfondis au cours des études de premier cycle. Elle donne d'autres exemples.

L'étudiant peut se donner le contexte pour faire cet apprentissage-là, seul ou accompagné. Il peut carrément faire une action bénévole dans ses temps libres pour faire ces apprentissages-là. Il peut [...] en faire une préoccupation qui colore des travaux dans différents cours. Choisir un milieu de stage où c'est présent. (G3)

Les deux autres participantes de cette université abordent la question des compétences spécifiques à cette question. La direction de programme affirme que la sensibilisation à la diversité ethnoculturelle devrait prendre place dans le référentiel de compétences ministériel, aux côtés d'autres marqueurs de la diversité, comme cela est déjà le cas dans plusieurs autres provinces canadiennes. La professeure interviewée affirme pour sa part qu'il faudrait d'abord voir à l'application du référentiel actuel, qui comporte plusieurs composantes faisant référence à la diversité. Elle croit que cette question pourrait ensuite être introduite comme une compétence transversale intégrée au libellé des cours et évaluée dans les stages.

Elle devrait être présente dans le libellé officiel des cours, pour que ça ne reste pas seulement une dimension facultative, très souvent complètement négligée. (P3)

Une telle compétence pourrait également être spécifiquement visée dans certains cours, comme les cours de fondements de l'éducation, ceux traitant de la différenciation ou encore certains cours de didactique. Elle spécifie par contre qu'elle ne privilégie pas l'ajout d'un cours spécifique sur cette question.

Des fois, les cours spécifiques sont assez mal reçus. Oui, on veut faire quelque chose, mais en imposant un cours finalement on ne fait qu'augmenter la résistance des personnes qui ne sont pas prêtes à recevoir ça. [...] Surtout dans le contexte actuel, le débat de société qu'on a⁶⁴. (P3)

Enfin, la direction de programme croit que la sensibilisation des étudiants à cette question devrait arriver plus tôt dans leur formation, surtout en raison d'une absence, largement généralisée, parmi les futurs enseignants d'expériences préalables en contexte de diversité.

4.4.2 Lieux et processus d'institutionnalisation et de développement

Les axes d'institutionnalisation et de développement présentés dans la section précédente sollicitent plusieurs types d'actions et de moyens, variant notamment en termes de pouvoir, pour leur mise en œuvre. Tandis que la forte majorité des participantes soulignent l'importance d'actions initiées en des lieux externes à leur université, principalement ministériels, les acteurs des universités 2 et 3 font aussi état de processus internes.

4.4.2.1 Université 1

L'ensemble des acteurs de l'Université 1 souligne que les institutions ministérielles peuvent constituer un lieu de premier ordre pour poursuivre l'institutionnalisation d'une formation de ce type. Leurs arguments s'appuient principalement sur la force de contrainte dont elles disposent, notamment exercée par le CAPFE.

⁶⁴ La participante fait référence aux débats dans l'espace public faisant suite à la présentation par le gouvernement du Parti Québécois d'un éventuel projet de loi visant la création d'une « charte des valeurs québécoises » (voir sect. 3.5).

Tous les programmes de formation à l'enseignement doivent respecter le référentiel de compétences proposé par le MELS. Nos programmes étant agréés par le CAPFE, on doit faire en sorte que ça corresponde. (G1)

La professeure de l'Université 1 ajoute que les universités ne disposent pas du même pouvoir de contrainte et ne sont donc pas en mesure de stimuler une telle institutionnalisation.

Parce que c'est lui [le CAPFE] qui nous permet de déployer nos programmes ou pas. Le plan stratégique lui, il nous empêche pas... (P1)

Cette participante estime néanmoins que l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation à l'enseignement est aussi influencée par certains rapports de force, notamment stratégiques, intervenant en dehors des processus officiels.

4.4.2.2 Université 2

La direction générale et la professeure de l'Université 2 pensent également que le CAPFE et le niveau ministériel constituent des lieux importants pour l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement. La professeure rencontrée croit par conséquent qu'une norme adoptée par ces instances serait plus facilement acceptée.

Ce serait plus facile. Quand la norme arrive... c'est ça qu'il faut faire. Ah là, pas besoin de discuter! Les recteurs ne vont pas dire : « Non, mais il y a d'autres priorités ». C'est le ministère qui le dit. Si c'est le ministère qui le dit, il le faut... le principe d'autorité est là. (P2)

La direction générale croit en outre que l'ADEREQ peut constituer un levier de développement. La réflexion actuellement en cours sur cette question pourrait être une

porte d'entrée pour une consultation plus large dans l'ensemble des universités québécoises, surtout si elle conduit à proposer des changements dans les référentiels de compétences.

Et c'est sûr que dans tous les départements de sciences de l'éducation à travers les programmes, les gens vont devoir parler de ça. Les gens vont avoir à se prononcer, surtout pour modifier un référentiel comme celui-là, il y a ce qu'on appelle une consultation. (G2)

Elle soutient que l'institutionnalisation de cette question peut aussi être mise en œuvre par le biais des processus internes à l'université comme la révision de programme⁶⁵.

C'est au moment du processus de révision, qui suit l'évaluation, qu'on peut voir s'il y a des réajustements qui sont faits, des modifications importantes dans les cours ou dans le nombre de crédits donné à un cours, ou dans le descriptif d'un cours, qui peut être revu et vraiment mis à jour, à ce moment-là, en lien peut-être avec des préoccupations plus actuelles. (G2)

La professeure de cette université croit également qu'il peut s'agir d'une source de changement. Elle précise néanmoins que ce n'est pas parce que certains acteurs⁶⁶ suggèrent un tel développement qu'il deviendra effectif. La direction générale ajoute que l'équipe-programme peut s'entendre sur certaines orientations à privilégier et, de ce fait, agir comme levier d'institutionnalisation.

Si l'équipe-programme s'entend pour dire : « On priorise maintenant tel aspect, on va accentuer ça dans la formation de nos étudiants ». [...] Ça peut se faire rapidement, parce que c'est entre nous. (G2)

⁶⁵ G2 précise à cet égard que les décisions pédagogiques comme celle de modifier les cours afin d'introduire de manière plus significative la diversité ethnoculturelle dans la formation sont formellement prises au comité de programme, mais sont préalablement travaillées par les équipes pédagogiques, une entité plus restreinte composée de la direction de programme et de certains professeurs et/ou de chargés de cours.

⁶⁶ Ce sont des professeurs, chargés de cours et étudiants qui sont chargés d'évaluer le programme et d'émettre des suggestions.

Elle soutient que cela peut aller encore plus vite si le projet émane du milieu scolaire ou encore d'organismes travaillant avec ces milieux.

Souvent, et ça faut pas se le cacher, c'est parce qu'il y a une opportunité qui se présente [...] Il y a un paquet de facteurs réunis qui font que ça devient une opportunité intéressante à saisir. Et en bout de ligne, tous les acteurs sont gagnants là-dedans, les chercheurs, l'école et les stagiaires. (G2)

Les deux directions rencontrées parlent par ailleurs du rôle de premier plan des directions de programmes dans le développement des programmes de formation.

Les directions de programme doivent toujours mises au courant et en général, on cherche leur approbation. Au plan très formel, les directions de programme sont responsables de la globalité de la qualité de la formation de nos étudiants. (G2)

4.4.2.3 Université 3

Les participantes de l'Université 3 croient aussi que le niveau ministériel peut agir significativement sur l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale.

C'est sûr que s'il y avait une compétence directement sur la diversité culturelle, [...] les facultés et programmes devraient démontrer qu'ils l'abordent, plus clairement. Ça c'est la voie réglementaire. (G3)

Quoique la direction générale ne croit pas qu'une plus grande prise en compte de cette question dans la formation permette de mieux préparer les futurs enseignants⁶⁷, elle

⁶⁷ Comme cela a été détaillé à la section 5.4.1.3.

décrit un *continuum* de développement fictif, où différents processus peuvent intervenir en ce sens.

On pourrait choisir [à la faculté], si on voulait vraiment faire un pas dans ce sens-là, d'amener tous les programmes à prévoir des actions spécifiques à ce niveau-là, comme on a pu le faire par rapport à d'autres aspects de notre plan stratégique. (G3)

Il est aussi possible d'intervenir au niveau des programmes, notamment par l'adoption de différentes actions structurantes sur les cours ou les stages. Comme l'énonce la professeure rencontrée, ces actions peuvent résulter de l'évaluation de programmes⁶⁸. La professeure et la direction générale de cette université indiquent par contre que la question de la diversité ethnoculturelle n'est pas ressortie avec force lors de la dernière évaluation de programme.

La professeure rencontrée affirme par ailleurs que cette institutionnalisation ne peut se faire sans l'appui des acteurs de la faculté et d'un support institutionnel.

Si les étudiants reçoivent mal ton cours, t'as pas beaucoup de chance de rester dans le système. [...] Sans un support institutionnel par rapport à un tel discours, comme personne, comme professeure, t'es marginalisé. (P3)

Enfin, la direction générale croit qu'un tel développement peut également émaner d'un niveau politique plus haut, et énonce ainsi :

⁶⁸ Ce processus de réflexion obligatoire engage d'abord un comité composé de professeures et d'étudiants, mais aussi d'autres instances comme le conseil de faculté, le conseil des études et le conseil universitaire. « C'est le fruit de consultations plus larges menées auprès de toutes les catégories d'acteurs qui interviennent ou sont concernés par le programme. » (P3)

Je n'ai pas lu ce que va être la charte des valeurs, mais ça c'est un autre moyen, plus politique qui peut percoler vers le ministère de l'Éducation.⁶⁹ (G3)

4.4.3 Défis et difficultés

En dernier lieu, plusieurs difficultés et défis ont été mentionnés par les participantes concernant la mise en œuvre de cette institutionnalisation. Dans toutes les universités, il est fait état de défis de concertation et des difficultés inhérentes à l'ajout d'activités créditées. D'autres limites, davantage conjoncturelles, sont cependant avancées par un grand nombre d'acteurs.

4.4.3.1 Université 1

Les acteurs de l'Université 1 ont surtout mis l'accent sur des éléments d'ordre structurel. Toutes les participantes de l'Université 1 évoquent ainsi des défis de concertation entre les différents acteurs intervenant dans la formation initiale, tant au niveau de l'université, du milieu de pratique, des ministères que du milieu communautaire.

Si on veut arriver à quelque chose qui soit plus cohérent, qui soit plus efficace, c'est l'idée de se concerter. (G1)

Ces défis de concertation interviennent à plusieurs niveaux. La direction de programme et la professeure soulignent pour leur part la difficulté pour les formateurs universitaires d'avoir une vision globale et organisée des savoirs transmis dans les cours. D1 spécifie qu'il n'y a pas d'espace permettant un tel échange et que le fait que les programmes de formation relèvent de plusieurs départements complique la tâche.

⁶⁹ Le jour de l'entretien, le gouvernement du Parti Québécois dévoilait les détails d'un éventuel projet de loi visant la création d'une « charte des valeurs québécoises » (voir sect. 3.5).

Ces participantes soulèvent également des défis de concertation concernant la transférabilité des connaissances théoriques acquises dans les cours vers la pratique en milieu de stage et les liens entre ces deux niveaux de formation. À cet égard, la professeure évoque l'influence des milieux de stages sur la formation donnée dans le cadre de cours « théoriques ».

Le stage a beaucoup plus force de loi que les cours, parce que c'est la pratique, c'est la réalité du métier. En fait, les stages déconstruisent un peu certains aspects qu'on essaie de développer [dans les cours]. Quand ils déconstruisent l'importance de la planification, ce n'est pas trop grave. Les étudiants vont comprendre de toute façon qu'en arrivant non préparé, tu te casses la gueule. Mais quand ils déconstruisent l'ouverture à la diversité culturelle, parce que dans leur école, il ne fallait pas parler autre chose que le français, c'est plus grave! Parce que c'est des valeurs et des visions du rôle de l'enseignant, et plus généralement du rôle de la société d'accueil, qui sont entachées. (P1)

Dans un autre ordre d'idées, les deux directions interviewées estiment que la mise en avant d'un nouvel enjeu comme la prise en compte de la diversité ethnoculturelle par le CAPFE serait difficile à intégrer à la formation, notamment car les programmes sont déjà lourdement chargés.

Faire plus? Ça, je suis toujours prudente. À chaque fois qu'il y a un phénomène particulier, tout d'un coup on reçoit une commande du CAPFE. Mais à un moment donné, les bacc. ont 120 crédits, on ne peut pas en ajouter davantage. (G1)

La direction de programme se réfère en ce sens aux enjeux de l'ajout d'une nouvelle compétence interculturelle dans le contexte de l'évaluation pratique.

On comprend que le ministère trouve ça vraiment intéressant cette compétence-là, et le CAPFE en particulier, mais en même temps on ne veut pas alourdir la tâche de tout le monde. Déjà qu'il y a beaucoup de compétences qui se chevauchent. (D1)

Enfin, la direction de programme de l'Université 1 croit que l'ajout d'une telle compétence se heurte à un problème majeur de compréhension⁷⁰.

Je pense que le plus gros défi c'est de favoriser la compréhension de ce phénomène-là. Et après ça, c'est trouver les moyens pour y remédier ou intervenir positivement. (D1)

4.4.3.2 Université 2

Tout comme les directions de l'Université 1, celles de l'Université 2 font mention des différentes embûches relatives à l'institutionnalisation de cette formation, particulièrement si cela s'inscrit par l'ajout d'activités créditées.

C'est beau d'ajouter une nouvelle compétence, mais on va faire quoi pour l'actualiser cette compétence-là dans nos programmes? [...] Je vois toutes les embûches qu'on va avoir, qui sont de l'ordre du nombre de crédits, on bouge telle autre activité, [...] les descriptifs à réviser, et les profs à convaincre, même les étudiants, les conseils de faculté/département... (G2)

Elle évoque ainsi des défis de concertation entre les différents acteurs engagés dans un tel processus de changement, notamment entre les formateurs universitaires. Elle croit que ces défis sont plus importants encore si l'institutionnalisation prend place dans la formation pratique des futurs enseignants.

Le système de formation pratique, c'est un gros système. Il y a beaucoup d'intervenants là-dedans, alors ça fait beaucoup de monde à convaincre. (G2)

⁷⁰ Ce défi constitue selon cette participante un axe de développement à prioriser, tel que présenté à la section 4.4.1.1.

La direction de programme et la professeure indiquent par ailleurs que la faiblesse de la réalité migratoire de la région peut constituer une difficulté à l'institutionnalisation de cette formation.

C'est la réalité qui crée le besoin. Les barrières à ça sont là. Si jamais moi j'arrivais et que je disais : « On va créer un cours sur la différence culturelle demain matin. », mon équipe va me dire : « Je pense que nos étudiants ils sont confrontés à d'autres problématiques qu'il faudrait d'abord affronter ». (D2)

Cette direction dit que cela transparait par l'absence de considération pour cette question de la part des futurs enseignants lors des évaluations de programme.

4.4.3.3 Université 3

Les directions de l'Université 3 relèvent aussi certains défis entourant l'ajout d'activités créditées. La direction générale soutient que les acteurs des différents programmes seront inévitablement amenés à faire certains choix.

Quand on élabore les programmes et les cours, c'est sûr qu'il y a tout un arbitrage de l'importance qu'on va accorder à tel aspect ou tel autre. (G3)

Dans un autre ordre d'idées, la direction de programme fait état de défis de concertation entre les différents paliers d'acteurs engagés dans la formation des enseignants. Elle mentionne par exemple la faiblesse des liens entre les doyens québécois et leurs homologues à l'Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation (ACDE) et l'absence de mécanisme de transfert de l'information provenant de l'externe, comme de l'ADEREQ ou encore de la Table MELS-Universités. Ces lacunes peuvent nuire au développement de certains enjeux pourtant identifiés comme prioritaires par ces instances.

Cette direction croit en outre que le développement de cette formation dans son université doit composer avec une variable supplémentaire : la faiblesse des expériences interculturelles des étudiants.

C'est un défi pour nos étudiants en formation qui n'ont jamais vécu dans une société où il y a diverses cultures visibles. [...] Être formé à être sensible en même temps que toutes les autres exigences, moi je vois ça comme un défi. (D3)

La professeure de cette université croit également que toute adoption de balises ou de mesures institutionnelles dans le contexte actuel se bloquera à une résistance des personnes intervenant dans les programmes de formation, reflétant « les rapports de pouvoir dans la société entre la majorité et les groupes minoritaires ».

Le principal défi? Je pense que c'est vraiment les croyances, les perceptions et les représentations sociales des acteurs impliqués. Et je pense qu'il y a beaucoup de résistance par rapport à la légitimité de la diversité. (P3)

Elle croit que tant que cette résistance sera effective il sera difficile d'imposer des balises ou des cours spécifiques sur cette question (*voir* sect. 4.4.1.3), qui « de toute évidence ne sont pas désirés par les gens qui interviennent dans les programmes de formation » (P3).

4.5 Processus d'institutionnalisation visant des groupes de futurs enseignants

Quoique les processus d'institutionnalisation visant les futurs enseignants issus de l'immigration récente et des communautés autochtones ne cadrent pas directement avec le sujet de cette recherche, leur récurrence dans les propos des acteurs nous incite à en présenter une synthèse. En effet, cinq participantes font état de processus d'institutionnalisation visant spécialement les futurs enseignants issus de l'immigration (Université 1 et 3) et trois des communautés autochtones (Université 2).

4.5.1 Université 1

Une initiative visant la mise en place de rencontres de préparation aux stages pour les étudiants issus de l'immigration récente a été mentionnée par toutes les participantes de l'Université 1, qui soutiennent par le fait même l'existence d'une situation problématique entourant leur intégration dans les stages. Pour sa part, G1 insiste sur le choc culturel vécu par ces stagiaires.

Certains de nos stagiaires [...] peuvent parfois avoir de la difficulté à s'intégrer, à comprendre les codes culturels et la culture du milieu de stage où ils vont. (G1)

La professeure rencontrée met plutôt l'accent sur le manque de préparation des milieux de stage et de l'université.

Le stage est souvent un enjeu pour nous aussi, vis-à-vis des étudiants issus de l'immigration, pas forcément à cause des étudiants. C'est une confrontation avec le milieu et que le milieu des fois ne sait pas comment réagir, et des fois nous non plus. En fait, même assez souvent. (P1)

Elle soutient que l'absence de cadre formel ou de reconnaissance institutionnelle permettant de prendre en considération ces différences et d'agir en connaissance de cause, peut conduire à certains problèmes de « diversité ethnoculturelle mal vécue » (P1) comme le refus de prendre certains étudiants comme stagiaires ou le recours aux voies juridiques face à certaines demandes d'accommodements religieux.

Des stagiaires qui demandent à leur milieu de stage, avant le stage, est-ce que je suis en droit de porter tel habit traditionnel? [...] Ce n'est qu'une question pour permettre l'adaptation. Eh bien, l'enseignante associée rapporte ça au directeur, le directeur convoque l'avocat de la commission scolaire, et l'avocat de la commission scolaire est en rapport avec l'université en disant : « On va le prendre parce qu'on ne peut pas ne pas le prendre, parce qu'on va nous traiter de racistes,

et on va nous poursuivre. Mais on ne veut plus d'étudiants de votre université. » (P1)

La direction de programme affirme pour sa part que les stagiaires sont mal préparés et qu'ils rencontrent des problèmes au niveau de l'oral, principalement en raison de l'accent, et de la gestion de classe. Elle souligne en outre que les étudiants issus de l'immigration récente lui semblent de plus en plus « visibles » dans son programme.

Je dirais que ça fait 5-6 ans qu'on accueille beaucoup d'étudiants d'immigration récente, mais avant les problèmes étaient beaucoup plus, comment dire, discrets. [...] Mais là, c'est des gens qui se manifestent plus aussi. Ils demandent des choses. (D1)

D1 dit également être sollicitée ponctuellement pour conseiller des collègues de son programme qui sont confrontées à des demandes d'accommodements raisonnables. Il s'agit d'une tâche plus difficile pour elle. Elle croit qu'il conviendrait de s'interroger sur la mise en place d'une règle unique pour tous.

Concernant l'initiative en elle-même, la direction de programme indique avoir participé à l'élaboration, avec une collègue chargée de la formation pratique, de rencontres d'information se tenant sur deux journées. Elles visent principalement à expliquer le fonctionnement du système scolaire québécois. Quoique tous les étudiants d'immigration récente y soient systématiquement invités, elle fait état d'une participation limitée. Idéalement, la direction de programme croit que ces étudiants devraient avoir une formation pratique obligatoire. Un projet à cet effet sera d'ailleurs déposé sous peu.

Ce qu'on voudrait faire idéalement, c'est élaborer [...] un laboratoire d'observation. L'étudiant, avant de faire son stage 1 à l'automne, irait dans une classe voir comment ça se passe, sans prendre la classe en charge nécessairement. [...] Ça, jumelé à des rencontres d'information, ce serait utile. (D1)

La professeure ajoute que dans la foulée de ces rencontres, une formation a été offerte à certains enseignants associés et/ou superviseurs de stage concernant l'insertion de ces étudiants. Elle ne précise toutefois pas qui a donné cette formation.

Finalement, la direction générale souligne qu'un collègue de la direction générale a amorcé des travaux de réflexion visant à faciliter l'insertion professionnelle de ces stagiaires, en association avec les enseignants associés. La direction de programme évoque à ce propos la création d'un comité facultaire.

4.5.2 Université 2

Aucun acteur de l'Université 2 n'évoque d'expériences avec des futurs enseignants issus de l'immigration. Par contre, tous font état de la présence d'un programme de formation à l'enseignement destiné spécifiquement aux futurs enseignants des communautés autochtones dans leur établissement d'enseignement, prenant place dans un projet plus large d'accueil et de formation. La direction de programme mentionne travailler conjointement avec ce centre.

Ce centre, c'est pour accueillir les étudiants autochtones. Ils gèrent leurs dossiers, ils les aident. [...] Ils les accueillent. Ils créent des programmes courts aussi pour eux. (D2)

Les programmes ainsi créés permettent par exemple une plus grande souplesse au niveau des critères d'admission.

4.5.3 Université 3

Les directions de l'Université 3 soulignent l'existence d'un document visant à mieux préparer les enseignants associés qui reçoivent des stagiaires issus de l'immigration

récente. Ce document a été réalisé par deux collègues de leur faculté/département il y a quelques années et est toujours disponible au besoin. La direction de programme précise par contre qu'il n'y a pas eu de formation sur cette question auprès des enseignants associés.

On n'a jamais eu de problèmes comme tels. Alors, on n'a pas poursuivi avec une formation plus détaillée. (D3)

Elle mentionne d'ailleurs que les étudiants issus de l'immigration détenant de l'expérience en enseignement sont généralement très appréciés dans les écoles.

La direction de programme fait état d'autres processus menés dans le programme de maîtrise qualifiante, laquelle accueille un nombre plus important d'étudiants issus de l'immigration récente, dont certains sont confrontés à des problèmes de déqualification.

Quand on a parti le programme, [...] on a trouvé que c'est devenu très populaire, très rapidement, avec des personnes déjà très frustrées par leur situation personnelle et qui avaient des attentes énormes envers notre système et ce que nous ont pouvait leur fournir. (D3)

Les intervenants de première ligne du programme, par exemple les adjointes administratives, ont été formés afin de faire face à ces enjeux et être en mesure de mieux informer les étudiants. Cependant, D3 précise que la majorité des initiatives à cet égard demeure de l'ordre de l'informel, du moins dans son programme.

Est-ce qu'il y a une politique formelle, systématiquement, dans nos programmes? Est-ce qu'on ramasse tous les étudiants qui viennent d'autres pays et qu'on fait une formation? Je sais que ça se fait dans d'autres programmes, parce que j'en ai entendu parler. [...] Nous, on n'a pas ça. (D3)

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre revient sur les objectifs de cette recherche exploratoire et sur les principaux résultats obtenus, lesquels sont comparés aux travaux de recherche existant sur l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement. Les apports de cette recherche ainsi que ses prospectives sont également discutées.

De manière cohérente avec le paradigme interprétatif dans lequel cette recherche est ancrée, les résultats permettent de préciser l'engagement d'acteurs universitaires dans l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement, de décrire leurs visions prospectives de cette institutionnalisation et d'explicitier les relations entre les deux. Ces résultats, ainsi que ceux portant sur l'état actuel de cette institutionnalisation, sont comparés avec les recherches présentées dans le chapitre sur le cadre conceptuel (Gorski, 2012; Larochelle-Audet et al., 2013; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006; Stenhouse, 2009) afin d'en faire ressortir les points de convergence et les distinctions. Tel qu'énoncé dans ce chapitre, rappelons que les écrits scientifiques concernant spécifiquement l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement sont peu nombreux. Dans le contexte québécois, une seule recherche⁷¹ a été partiellement consacrée à cette question (Larochelle-Audet et al., 2013). Cette recherche a permis, pour la première fois, de dresser un portrait de l'état de cette formation au Québec, d'une part en relevant et en analysant l'offre de cours

⁷¹ Les références à cette recherche étant nombreuses dans ce chapitre, il y sera ensuite fait référence en utilisant le terme « portrait de 2013 ».

sur cette question, et d'autre part en effectuant des entretiens auprès de 35 formateurs universitaires assurant l'enseignement de ces cours. Rappelons néanmoins que les résultats concernant précisément l'institutionnalisation sont limités, et qu'ainsi la présente recherche permet ainsi d'élargir les conclusions de ce portrait à des acteurs occupant des postes de direction et assurant des responsabilités institutionnelles dans le développement des programmes de formation initiale des facultés, départements et modules des sciences de l'éducation.

5.1 L'état actuel de cette institutionnalisation

Afin de bien saisir l'engagement et les visions prospectives des acteurs rencontrés à l'égard de l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement, leurs connaissances de l'état actuel de celle-ci ont d'abord été précisées. Ces premiers résultats peuvent être comparés aux recherches portant sur l'offre de cours sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et aux compétences professionnelles des futurs enseignants (Larochelle-Audet et al., 2013; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006).

Soulignons d'abord que le portrait de 2013 fait état de la présence de politiques d'adaptation à la diversité ethnoculturelle ou religieuse dans l'ensemble des universités montréalaises. Par contre, aucune participante de l'Université 1, située à Montréal, n'a relevé la présence d'une telle politique, dénotant une méconnaissance, même chez les personnes occupant un poste de direction, de certaines balises institutionnelles concernant ce champ. Ce constat fait écho à celui adressé par Mujawamariya et Moldoveanu (2006), dans leur recherche sur l'implantation de l'éducation multiculturelle dans les programmes de formation à l'enseignement, concernant la méconnaissance par les formateurs universitaires des politiques à ce sujet. Cependant, comme le montre le portrait :

l'existence de politiques générales dans le domaine de l'« adaptation à la diversité culturelle » ou de l'« éducation interculturelle », au niveau des universités ou des facultés elles-mêmes, ne semble pas avoir d'impact direct sur cet enjeu. (Larochelle-Audet et al., 2013, p. 85)

Les résultats présentés tout au long de cette section concernant l'Université 1 appuient un tel constat.

Notons enfin que les professeures des autres universités affirment, de manière particulièrement explicite, la faible légitimité et ancrage institutionnel de cette question au sein de leur institution universitaire, tel que cela fût relevé dans le portrait de 2013.

5.1.1 Les cours offerts par les universités

En premier lieu, il est possible de comparer les connaissances dont disposent les acteurs rencontrés sur les cours sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle offerts au sein de leur université (*voir* sect. 4.2.1) à ce qui a été relevé quantitativement dans le portrait de 2013. Pour chaque université, les chercheuses ont produit une fiche synthèse détaillant les cours traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contexte éducatif, les programmes dans lesquels ils sont offerts et s'ils sont obligatoires ou optionnels. Ces cours ont d'abord été repérés à partir d'une recherche par mots-clés sur les sites internet des différentes universités, puis validés en tant que cours « actif », c'est-à-dire ayant été minimalement offert une fois depuis les cinq dernières années, auprès de formateurs universitaires assurant leur enseignement.

Les connaissances des participantes de l'Université 1 relativement aux cours offerts sont, dans l'ensemble, fidèles à l'information présentée dans le portrait pour cet établissement d'enseignement. Les résultats montrent la présence de cours obligatoires

de nature transversale sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, répartis dans la plupart des programmes de formation initiale. Les connaissances des directions rencontrées se limitent à ces cours de nature transversale, c'est-à-dire offerts dans plusieurs programmes de formation différents, tandis que la professeure rencontrée manifeste en plus une connaissance des cours offerts dans le programme d'enseignement de langue seconde, où elle enseigne.

De même, les participantes de l'Université 2 dressent un tableau fortement similaire à ce qui a été relevé dans le portrait de 2013. La direction générale de cette université a d'ailleurs identifié avec exactitude les cours traitant de la diversité ethnoculturelle ainsi que les principaux programmes les offrant. Les données recueillies dans le cadre de la présente recherche apportent néanmoins une précision sur les cours identifiés pour cet établissement : la diversité ethnoculturelle ne figure pas au descriptif officiel du cours étant le plus largement offert parmi les programmes de formation de cette université. La prise en compte de cette question est donc entièrement attribuable à la personne chargée de son enseignement. À ce sujet, les chercheuses du portrait ont relevé que :

dans certains de ces cours obligatoires, principalement ceux adoptant une perspective sociologique ou traitant de problématiques particulières, la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique n'occupe qu'une fraction du cours. Qui plus est [...] la part consacrée directement à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique fluctuerait selon la personne responsable d'enseigner le cours. (Larochelle-Audet et al., 2013, p. 80)

Il convient par conséquent d'ajouter que, dans certains cas, la prise en compte de la diversité ethnoculturelle n'est tout simplement pas consignée dans le descriptif du cours et dépend uniquement des formateurs universitaires responsables de leur enseignement. Des conclusions similaires ont émergé de la recherche de Mujawamariya et Moldoveanu (2006) en ce qui a trait à l'intégration de l'éducation multiculturelle lorsqu'aucun cours obligatoire traitant explicitement de cette question n'est inclus dans les programmes de formation initiale à l'enseignement.

Les participantes de l'Université 3 forment un portrait plus morcelé de l'offre de formation, démontrant, davantage que leurs collègues des autres universités, une connaissance limitée aux programmes de formation dans lesquels elles interviennent. Leurs propos témoignent cependant d'une réalité consignée dans le portrait de 2013 : l'offre de cours de cet établissement est diversifiée, mais relativement peu concertée entre les différents programmes. En d'autres mots, peu de cours transversaux portant sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle sont offerts à des futurs enseignants de programmes différents. De plus, l'un des cours enseignés par la professeure de l'Université 3 sur cette question n'a pas été relevé dans le portrait. Cette situation, s'expliquant par l'absence de cette question dans le descriptif officiel de ce cours de fondements de l'éducation, met de l'avant la difficulté d'avoir un portrait exhaustif de cette offre de formation en l'absence d'orientations ministérielles applicables à l'ensemble des programmes (Larochelle-Audet et al., 2013; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006).

5.1.2 Les compétences professionnelles visées

L'absence d'exigences et d'orientations ministérielles claires se reflète en outre dans la multiplicité des compétences visées dans les cours portant sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique⁷² (Larochelle-Audet et al., 2013). Des trois compétences du référentiel se référant à l'éducation interculturelle et à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle (1-3-12, voir sect. 1.2.2 et l'appendice B),

⁷² Dans le portrait de 2013, l'ensemble des compétences a en effet été mentionné par les formateurs universitaires interrogés, avec une insistance particulière pour les compétences 1, 12 et 2.

seule la compétence 1⁷³ a été relevée par la moitié des participantes. Il s'agit également de la compétence la plus relevée fréquemment identifiée par les formateurs universitaires dans le cadre du portrait de 2013. Les participantes à la présente recherche émettent toutefois un jugement quant à l'efficacité avec laquelle ces compétences peuvent viser la prise en compte de la diversité ethnoculturelle.

La présente recherche permet en outre d'apporter un éclairage supplémentaire concernant la vision des acteurs sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle par le référentiel de compétences ministériel. En effet, cette recherche montre que les acteurs de l'Université 1 ont une vision nettement plus positive à cet égard, étant les seuls à faire état d'une considération directe pour la diversité ethnoculturelle dans le référentiel. Cette affirmation doit cependant être liée à la présence, unique à cette université, d'une « nouvelle compétence interculturelle » dans un certain nombre de programmes de formation initiale. Cette compétence, de même que son impact positif et le manque de concertation dans sa mise en place, a d'ailleurs été relevée dans le portrait de 2013.

Elle semble effectivement avoir un impact positif dans l'harmonisation de l'offre de formation dans cette institution, même si les formateurs y ont également rapporté un manque de concertation. (Larochelle-Audet et al., 2013, p. 85)

5.2 L'engagement des acteurs dans cette institutionnalisation

Le premier objectif de cette recherche était de préciser l'engagement d'acteurs universitaires occupant différents postes dans l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement. L'analyse

⁷³ « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001).

des neuf entretiens menés dans les trois universités auprès d'une direction générale, d'une direction de programme et d'une professeure permet de dresser un certain nombre de constats à l'égard de cet engagement, d'une part selon le poste occupé par les acteurs et d'autre part selon leur université d'attache. Rappelons que ces personnes ont été sélectionnées en raison de leur engagement dans l'institutionnalisation de ce champ, soit à cause de leur intérêt pour les questions entourant la diversité ethnoculturelle, soit étant donné leurs responsabilités institutionnelles dans le développement des programmes de formation initiale. Ces résultats constituent un nouvel apport à l'état des connaissances dans le contexte québécois. En effet, le portrait de 2013 n'a pas documenté cette question.

5.2.1 Selon le poste occupé

Tout d'abord, à l'exception de la professeure de l'Université 3, toutes les participantes ont dit s'être minimalement engagées dans un processus d'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement (voir Tableau). L'engagement de toutes les directions est collaboratif, c'est-à-dire qu'elles participent à des processus ayant été initiés par ou avec des collègues. Les professeures sont les seules à avoir initié des processus d'institutionnalisation dans ce champ. Elles sont aussi les plus nombreuses à faire état d'un engagement dans des processus visant une plus forte présence de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale, mais d'une manière informelle, par exemple par l'introduction de contenus sur la diversité ethnoculturelle dans des cours où cela ne fait pas partie du descriptif officiel.

Ces spécificités de leur engagement peuvent en partie être expliquées par leurs intérêts à l'égard de la diversité ethnoculturelle, mais aussi par les fonctions inhérentes aux postes occupés par les acteurs. De par les mandats décisionnels associés à leur poste,

les directions sont amenées à siéger sur de nombreux comités institutionnels, par exemple les comités de programmes, et à prendre part au développement des programmes de formation. Leurs fonctions sont ainsi de l'ordre du relais pour la transmission et la communication de l'information ainsi que du levier institutionnel ou logistique pour la mise en œuvre de divers projets ou changements. L'organisation d'une conférence sur la diversité ethnoculturelle à l'Université 2, tel que présenté à la section 4.3.1.2, constitue un exemple typique de l'engagement des différents acteurs selon leur poste.

5.2.2 Selon l'université d'attache

L'analyse de cette même question, mais selon l'université d'attache des participantes permet de relever un engagement légèrement plus élevé à l'Université 1 et plus faible à l'Université 3 (*voir* Tableau). Même si les écarts sont minimes, ce constat peut être analysé selon l'état actuel de l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans chacune des universités.

L'Université 1, où l'engagement des acteurs est le plus élevé, est également celle où l'institutionnalisation actuelle de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation initiale est la plus forte, principalement au regard des cours et des stages. À l'inverse, l'Université 3 présente une plus faible institutionnalisation (*voir* sect. 4.2.1). De plus, en comparaison à l'Université 2, où l'institutionnalisation est également faible, les participantes de l'Université 3 ont une vision globale moins développée de cette institutionnalisation dans leur faculté/département⁷⁴. Parallèlement, notons que toutes les participantes de l'Université 1 et de l'Université 3 sont au fait d'un même processus fort d'institutionnalisation au sein de leurs universités

⁷⁴ Cet énoncé a été discuté à la section 5.1.1.

respectives : l'adoption d'une nouvelle compétence interculturelle par certains programmes pour les acteurs de l'Université 1 et la présence d'un cours spécifique portant sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans un programme à l'Université 3.

Tableau 5.1 : Engagement dans des processus d'institutionnalisation

ACTEURS	INSTIGUÉ PAR L'ACTEUR	AUQUEL L'ACTEUR A COLLABORÉ
UNIVERSITÉ 1		
G1		X
D1		X
P1	X	X
UNIVERSITÉ 2		
G2		X
D2		X
P2	X	
UNIVERSITÉ 3		
G3		X
D3		X
P3		

5.3 Visions prospectives de cette institutionnalisation

Le second objectif poursuivi par cette recherche était de décrire les visions prospectives des acteurs rencontrés à l'égard de l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement. Présentés d'une part selon le poste occupé par les acteurs et d'autre part selon leur université d'attache, ces résultats permettent de documenter les principaux axes prospectifs

d'institutionnalisation formulés par les participantes, les processus et les lieux pouvant y contribuer, de même que les difficultés et les défis pouvant y faire obstacle. Ces résultats sont ensuite comparés à la littérature sur le sujet. Notons que les distinctions selon les postes occupés par les acteurs interviewés constituent un apport original de cette recherche à l'état des connaissances.

Avant de distinguer les résultats par catégorie, soulignons que bien que la plupart des personnes interviewées perçoivent les besoins d'institutionnalisation de ce champ en formation initiale, leurs avis divergent largement quant aux moyens de la mettre en œuvre. La sensibilisation des futurs enseignants à la diversité, le plus souvent en parallèle à d'autres marqueurs de la diversité, constitue par contre un point de ralliement minimal. De surcroît, à l'exception d'une participante, toutes estiment que cette institutionnalisation peut être initiée à l'extérieur de leur université, faisant le plus souvent référence aux instances ministérielles, dont le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE).

5.3.1 Selon le poste occupé

L'analyse de la vision prospective des acteurs selon le poste occupé révèle un tableau fort contrasté et peu de constats apparents (*voir* Tableau 2). Cette analyse permet cependant de relever les angles pour lesquels les acteurs occupant un même poste, peu importe l'université, partagent une même vision.

Les directions générales partagent une vision prospective plus unifiée que les autres acteurs rencontrés de l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement. D'une part, elles font état uniquement de défis de développement d'ordre structurel. Comme leurs collègues directions de programmes, elles insistent ainsi sur les défis d'arbitrage posés par

l'insertion de nouvelles activités créditées dans les programmes de formation initiale. De telles contraintes avaient préalablement été relevées dans le portrait de 2013.

De plus, l'arbitrage auquel sont tenus les comités de programme afin de répondre aux exigences du CAPFE pour la reconnaissance des programmes, a souvent pour effet que les contenus liés à la diversité sont considérés comme secondaires. (Larochelle-Audet et al., 2013)

Dans le cadre de cette recherche, les professeures rencontrées ne soulèvent cependant pas ce type de défi. D'autre part, toutes les directions générales pensent que les processus de développement proviendront de l'extérieur des universités, bien que deux d'entre elles indiquent qu'ils pourraient être internes. De manière générale, les visions prospectives de ces participantes traduisent des considérations en adéquation avec les responsabilités et les fonctions relatives à leur poste. Par ailleurs, les fortes similitudes entre leurs visions de cette institutionnalisation peuvent être en partie liées au fait que toutes les directions générales interviewées siègent à l'Association des doyens et directeurs pour l'enseignement et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). Elles sont par conséquent en contact régulier avec leurs collègues des autres universités, en plus de participer, depuis quelques mois, à une réflexion sur la question même de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement⁷⁵.

Les professeures partagent la vision des directions générales en ce qui a trait aux processus et lieux de développement. En revanche, ces dernières se distinguent des autres acteurs en ce qui a trait au besoin de développement. En effet, l'ensemble des professeures croit qu'un développement de cet enseignement dans la formation initiale est nécessaire, ce qui s'explique facilement par leurs intérêts à l'égard de cette question.

⁷⁵ Les détails de ce processus de réflexion se retrouvent dans la section 4.3.1.

Tableau 2.2 : Visions prospectives des acteurs selon le poste occupé

ACTEURS	BESOIN DE DÉVELOPPEMENT	LIEUX/PROCESSUS		DIFFICULTÉS / DÉFIS	
		Externes	Internes	Structurels	Conjoncturels
Directions générales		Oui		Oui	Non
Directions de programme				Oui	
Professeures	Oui	Oui			

LÉGENDE	
	Vision unanime
	Visions hétérogènes

5.3.2 Selon l'université d'attache

Une analyse selon l'université d'attache permet de relever que les participantes de l'Université 1 partagent, globalement, une vision similaire de l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement, et ce, pour l'ensemble des angles d'analyse (voir Tableau 5.3). Rappelons que cette université est située dans la région de Montréal.

Premièrement, les participantes de cette université jugent nécessaire de poursuivre l'institutionnalisation de ce champ de la formation, mais essentiellement en améliorant ce qui est déjà présent dans la formation. Elles estiment que ce développement passe principalement par une meilleure compréhension de la diversité ethnoculturelle en éducation et de ses enjeux par les acteurs y intervenant, dont les futurs enseignants. La mise en avant d'un tel axe prospectif de développement appuie un constat relevé dans le portrait de 2013 selon lequel les formateurs universitaires montréalais rencontrés affirment que :

la prise en compte institutionnelle semble rester an [sic] niveau des principes et des politiques, et ne pas atteindre le niveau d'appropriation par l'ensemble des personnes engagées dans la formation initiale, qui permettrait d'arrimer la vision institutionnelle aux pratiques de formation. (Larochelle-Audet et al., 2013, p. 79)

La présente recherche permet donc d'élargir ce constat à des acteurs occupant des postes de direction dans l'une des universités montréalaises. Dans les autres universités à l'étude, les visions des acteurs sur les axes d'institutionnalisation à privilégier sont plus partagées : deux personnes sur trois croient que l'institutionnalisation doit s'effectuer par l'ajout d'opportunités ou de balises de formation, comme des cours ou une compétence interculturelle. Cette vision concorde avec le plus faible ancrage institutionnel antérieur de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans ces universités.

Deuxièmement, les participantes de l'Université 1 estiment, toujours avec un regard prospectif, que cette institutionnalisation sera initiée à l'extérieur de l'université, et plus précisément par des institutions ministérielles. Cet avis est largement partagé par les participantes des autres universités, qui indiquent cependant que le processus pourrait également être amorcé à l'université. Au moins deux participantes de chacune des autres universités soulignent à cet égard que l'institutionnalisation peut prendre place via les évaluations de programme⁷⁶. Cet élément n'est par contre pas relevé par les participantes de l'Université 1. Mentionnons à cet égard que le portrait de 2013 fait état d'une vision semblable de la part des formateurs universitaires rencontrés, lesquels valorisent davantage l'adoption d'une compétence ministérielle.

Troisièmement, les participantes de l'Université 1 partagent une vision similaire des principaux défis et difficultés à l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement. Elles les situent

⁷⁶ Ces processus sont décrits aux sections 4.4.1.2 et 4.4.1.3.

principalement à un niveau structurel, notamment de la concertation entre les différents acteurs intervenant dans la formation initiale. Les participantes des autres universités relèvent en plus des défis d'ordre conjoncturel, se référant à la réalité démographique de la région où est localisée leur université ou aux réactions et perceptions à cet égard des différents acteurs intervenant dans la formation des enseignants. Les propos des participantes de ces deux universités sont fortement similaires à ce niveau. Notons en outre que selon le portrait, et cela a été avéré par les participantes à cette recherche, on retrouve un nombre plus important de « professeurs à statut permanent [...] qui consacrent l'essentiel ou une grande partie de leur enseignement et de leurs recherches aux questions liées à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire [...] à Montréal » (Larochelle-Audet et al., 2013, p. 83), que dans les universités situées dans d'autres régions.

Tableau 5.3 : Visions prospectives des acteurs selon leur université d'attache

ACTEURS	BESOIN DE DÉVELOPPEMENT	LIEUX/PROCESSUS		DIFFICULTÉS / DÉFIS	
		Externes	Internes	Structurels	Contextuels
Université 1	Oui	Oui	Non	Oui	Non
Université 2			Oui		
Université 3		Oui			

LÉGENDE	
	Vision unanime
	Visions hétérogènes

Pour terminer, la littérature recensée sur l'institutionnalisation de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement permet d'effectuer certaines comparaisons avec les difficultés et les défis identifiés par les participantes. D'abord,

les recherches de Gorski (2012) et Stenhouse (2009)⁷⁷ mettent de l'avant l'importance de l'engagement et du support de la part des collègues du corps professoral, et plus largement du niveau institutionnel, notamment départemental et facultaire. Cet élément est explicitement relevé par la professeure de l'Université 3, en lien avec le manque de légitimité de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans sa faculté/département et plus largement dans l'université. Des propos similaires ont également été énoncés par la direction de programme de cette même université et par la professeure de l'Université 2. Aucune participante de l'Université située à Montréal ne tient de tels propos. Le portrait de 2013 soutient par ailleurs des conclusions semblables :

Quant aux participants des universités situées en dehors de Montréal, ils ont souligné que, souvent, la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique n'est pas considérée comme une composante essentielle de la formation initiale des enseignants par les responsables des facultés et départements de leurs établissements. (Larochelle-Audet et al., 2013, p. 79)

De plus, dans ces universités situées en dehors de la région de Montréal, une direction sur les deux rencontres ne croit pas que l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation constitue un besoin. Ce constat converge en outre avec un intérêt généralement moindre de la part des futurs enseignants à l'égard de cette question, identifié par les participantes de ces mêmes universités. Les acteurs interviewés lient leurs propos à cet égard, entre autres, aux milieux dans lequel est localisée l'université et desquels proviennent les futurs enseignants. Il s'agit également d'un facteur relevé dans le portrait de 2013, où on énonce que le clivage entre la grande région montréalaise et les autres régions « est lié, dans une large mesure, au degré où l'adaptation à la diversité est considérée comme un

⁷⁷ Rappelons que ces deux recherches ont été menées aux États-Unis et portent ainsi sur une réalité distincte. Nous croyons qu'il demeure par contre pertinent d'exposer certains points de convergence avec la présente recherche et le contexte québécois.

enjeu central (à tort ou à raison) ainsi qu'à la nature des populations qui y sont présentes » (Larochelle-Audet et al., 2013, p. 85). Cependant, contrairement à ce que ces chercheuses ont relevé, les résultats de la présente recherche ne montrent pas une présence plus marquée dans les cours offerts par ces universités de contenus traitant des populations autochtones et des enjeux qui leur sont associés. Bien que des considérations entourant les questions autochtones aient été soulevées par toutes les participantes de l'Université 2, ces dernières indiquent en revanche une absence de cette question dans la formation. Les personnes rencontrées à l'Université 3 ne font par ailleurs aucune référence à la prise en compte de cette question dans les cours.

Néanmoins, la présente recherche corrobore les résultats du portrait en ce qui a trait aux défis de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte de stage pour les universités situées à l'extérieur de la région métropolitaine de Montréal :

plusieurs participants [en dehors de la région montréalaise] ont mentionné que les contenus et les compétences acquis dans le cadre des cours fondamentaux pouvaient plus difficilement être prolongés par les stages, en raison de l'homogénéité des classes dans lesquelles ils sont réalisés. (Larochelle-Audet et al., 2013, p. 82)

Il s'agit en effet d'un défi partagé par des participantes des Universités 2 et 3. Ajoutons qu'une emphase particulière est mise par les directions des Universités 2 et 3 sur les opportunités de stage à l'étranger pour les futurs enseignants. La professeure de l'Université 3 émet par contre des doutes sur la transférabilité de telles expériences dans la pratique enseignante des étudiants à leur retour. La direction générale et la professeure de l'Université 3 ajoutent que des expériences de stage ou de travail à Montréal peuvent amener les futurs enseignants à une prise de conscience à l'égard des questions relatives à la diversité ethnoculturelle.

Pour terminer, mentionnons que les participantes de l'Université 1 pointent plutôt des défis de concertation pour la transférabilité des connaissances théoriques acquises dans les cours vers la pratique en milieu de stage et sur les liens entre ces deux niveaux de formation. Ce constat figure parmi les conclusions principales du portrait de 2013.

5.4 Relations entre l'engagement et la vision prospective des acteurs

Le troisième objectif consistait à expliciter les relations entre l'engagement des acteurs interviewés dans l'institutionnalisation de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement et leurs visions prospectives de celle-ci. Formulé autrement, il s'agissait de révéler la relation entre les deux (*voir Figure*).



Figure 5.1 : La relation entre l'engagement et les visions prospectives des acteurs

À partir des analyses réalisées et présentées dans les sections précédentes, un seul constat peut être formulé. Les acteurs de l'Université 1 partagent à la fois un plus haut degré d'engagement et une vision similaire du développement de la formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement. Les résultats permettent donc d'affirmer, dans le contexte précis et limité de cette recherche, qu'un engagement accru des acteurs d'une même université à l'égard de l'institutionnalisation de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement correspond à une vision prospective globalement unifiée de celle-ci. Les analyses menées selon le poste occupé par les acteurs ne permettent pas d'établir un constat aussi clair.

La relation entre ces deux éléments ne peut cependant être isolée de ce que Miles et Huberman (2003) nomment les « variables intervenantes ». L'examen des résultats

présentés dans le chapitre précédent permet d'identifier un certain nombre de notions intervenant sur cette relation et d'expliquer de manière plus réaliste le lien entre l'engagement et les visions prospectives de l'institutionnalisation des acteurs rencontrés (Miles et Huberman, 2003). Il convient en outre de rappeler que cette relation existe à partir des cadres de référence propre aux personnes interviewées, communiqués lors des entretiens, et ne peut ainsi permettre une généralisation.

La modélisation d'un réseau notionnel permet d'éclairer la relation entre l'engagement et les visions prospectives de l'institutionnalisation des acteurs, en y rattachant six autres notions : le contexte régional et la réalité démographique (1); l'institutionnalisation préalable de ce champ en formation initiale (2); les expériences et perceptions des autres acteurs de la formation initiale (3); les structures et les opportunités de communication et de développement (4); les expériences et les perceptions de la diversité ethnoculturelle de l'acteur (5) et le poste occupé à l'université par l'acteur (6) (*voir* Figure 5.2).

Ces six notions interviennent de diverses façons sur l'engagement des acteurs et donc sur leurs visions prospectives de l'institutionnalisation. Les postes occupés par les acteurs (6), le contexte régional et la réalité démographique (1) et les structures et les opportunités de communication et de développement, à la fois internes et externes à l'université (4) sont des notions indépendantes. Ces deux dernières exercent une influence sur deux autres notions du modèle, soit l'institutionnalisation préalable (2) et les expériences et perceptions des autres acteurs de la formation initiale (3). Le contexte régional et de la réalité démographique peuvent également se refléter dans les expériences et les perceptions de la diversité ethnoculturelle des acteurs rencontrés (5).

Par ailleurs, l'encadrement et les balises ministérielles n'ont pas été considérés comme une notion spécifique dans le modèle. Bien qu'elle ait été évoquée par la plupart des participantes, son influence actuelle est similaire pour l'ensemble des universités.

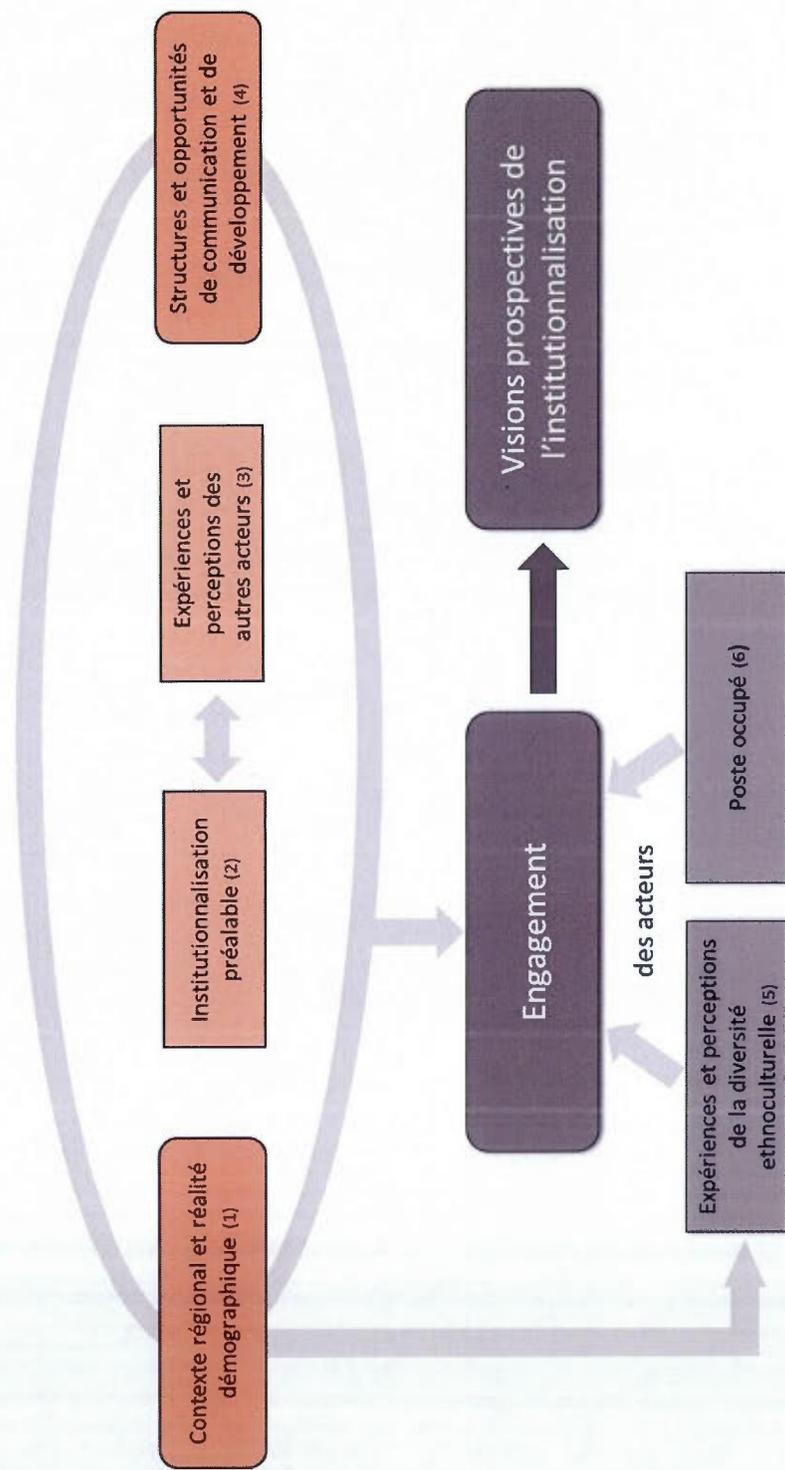


Figure 5.2 : Réseau notionnel de la relation engagement et visions prospectives

Le constat posé concernant les acteurs de l'Université 1 bénéficie ainsi d'une explication plus réaliste, dont voici une illustration simplifiée. L'engagement des acteurs intervient effectivement sur le fait de partager une vision similaire de l'institutionnalisation de la diversité ethnoculturelle dans la formation initiale. Par contre, cette relation existe à la fois en raison d'un contexte régional et d'une réalité démographique marquée par l'immigration et la diversité ethnoculturelle (1) favorisant la prise en compte de cette question en formation initiale (2), de la présence de certaines structures et opportunités de communication et développement (4) dont ne disposent pas les acteurs des autres universités et de la présence d'autres collègues travaillant sur cette question (3).

Finalement, les principaux résultats de cette recherche permettent de proposer un modèle où interviennent trois types de notions ou facteurs sur la mise en œuvre de l'institutionnalisation de la formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement (voir Tableau). Il s'agit de facteurs *structurels et institutionnels* : l'institutionnalisation préalable de ce champ de formation (2) et les structures et les opportunités de communication et de développement (4). Il est également possible de relever des facteurs *conjoncturels* : les expériences et les perceptions des autres acteurs de la formation initiale (3) et le contexte régional et la réalité démographique (1). Enfin, des facteurs *individuels*, propres aux acteurs interviewés, ont été identifiés : les expériences et les perceptions de la diversité ethnoculturelle (5) et le poste occupé à l'université (6).

Ces facteurs présentent certaines similitudes avec ceux proposés par Stenhouse (2009) et Gorski (2012), principalement en ce qui a trait aux facteurs structurels et institutionnels, comme la présence de structures et d'opportunités de communication et de développement (Stenhouse, 2009), ou encore en ce qui a trait aux expériences et perceptions des autres acteurs concernés par la formation initiale (Gorski, 2012; Stenhouse, 2009). Par contre, l'influence du contexte régional et de la réalité

démographique, largement mentionnée par les acteurs de la présente recherche, n'est prise en considération par aucune des typologies présentées. Des constats similaires émergent toutefois des conclusions du portrait mené dans le contexte québécois (Larochelle-Audet et al., 2013).

Tableau 5.4 : Types de facteurs intervenant sur la relation étudiée

STRUCTURELS ET INSTITUTIONNELS	CONJONCTURELS	INDIVIDUELS
L'institutionnalisation préalable de ce champ en formation initiale	Le contexte régional et la réalité démographique	Le poste occupé à l'université
Les structures et les opportunités de communication et de développement	Les expériences et perceptions des autres acteurs de la formation initiale	Les expériences et les perceptions de la diversité ethnoculturelle

5.5 Résumé et prospectives

L'apport original de cette recherche se situe à trois niveaux. Cette recherche présente d'abord une analyse de l'institutionnalisation de la formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement à partir de l'engagement d'acteurs du milieu universitaire à l'égard de celle-ci. Puis, cette recherche élargit les connaissances préalables sur ce champ à des acteurs occupant des postes de doyennes, de directions de département ou de programme. Elle se distingue donc du portrait réalisé en 2013, tout en le complétant, qui avait interrogé uniquement des professeurs et des chargés de cours qui enseignent ce domaine dans différentes universités québécoises. Cette recherche propose enfin une typologie de différents facteurs intervenant sur l'institutionnalisation de ce champ en formation initiale à l'enseignement, permettant d'accroître la compréhension des principaux résultats.

Concernant le premier niveau, les résultats de cette recherche montrent que l'engagement des acteurs dans ces processus d'institutionnalisation varie selon le poste occupé dans le milieu universitaire. Les acteurs occupant un poste de direction s'y engagent généralement en collaboration avec d'autres collègues tandis que les professeurs assurant l'enseignement de cours traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle sont les instigatrices de tels processus. L'engagement des acteurs rencontrés est également légèrement plus élevé au sein de l'université située dans la région de Montréal, là même où l'institutionnalisation préalable est la plus forte.

À l'égard du deuxième niveau, les résultats de cette recherche élargissent et complètent les connaissances de l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement dans le contexte québécois, notamment en étant comparés aux résultats d'un portrait descriptif sur l'état de la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises publié en 2013 (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). Les résultats de la présente recherche montrent, de manière similaire, certaines distinctions entre les connaissances et les visions des acteurs de l'université située à Montréal par rapport à celles de leurs collègues des deux autres universités. Ils précisent néanmoins que celles des directions générales se distinguent par la mise en avant d'enjeux structurels et de considérations externes à leur établissement d'enseignement. Des précisions relatives à l'offre de cours dans les universités à l'étude ont par ailleurs été apportées, confirmant la difficulté d'en produire un portrait exhaustif en l'absence d'exigences ministérielles provinciales. Puis, un certain nombre de défis et de difficultés pour l'institutionnalisation de ce champ en formation initiale à l'enseignement ont été exposés, révélant des similitudes avec des écrits scientifiques réalisés dans d'autres contextes (Gorski, 2012; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006; Stenhouse, 2009).

Enfin, les facteurs proposés permettent de poser un regard à la fois global et nuancé de l'institutionnalisation de la formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement dans le contexte québécois et révèle la complexité des facteurs d'ordre structurel et institutionnel, conjoncturel et individuel y intervenant, comme l'institutionnalisation préalable, la présence de structures et d'opportunités de communication, le contexte régional et la réalité démographique, les expériences et perceptions des acteurs de la formation initiale à cet égard et le poste occupé au sein de l'établissement d'enseignement. En l'absence de documents d'orientation ministériels guidant les finalités d'une telle formation, il apparaît ainsi que des logiques structurelles et organisationnelles empreignent l'engagement de ces acteurs, d'une manière plus marquée pour ceux assumant des responsabilités institutionnelles dans le développement des programmes de formation initiale. Les enjeux éthiques inhérents aux sociétés d'immigration contemporaines soulevés par cette question en formation initiale à l'enseignement n'apparaissent conséquemment que de manière diffuse.

Ces résultats comportent cependant un certain nombre de limites. L'orientation des objectifs de recherche et des questions de la grille d'entretien peut avoir manqué à cerner les motivations sous-jacentes aux engagements relevés, notamment au regard d'enjeux sociopolitiques plus large. Par ailleurs, les résultats sont circonscrits à un nombre restreint de sites et d'acteurs et mériteraient d'être élargis par de nouvelles recherches. Il serait d'abord important de prendre en compte les réalités des universités anglophones au Québec, particulièrement au regard du contexte de « majorité fragile » (Mc Andrew, 2010c). Finalement, les connaissances et les visions d'autres acteurs concernés par la formation initiale n'ont pas été prises en compte, que ce soit les superviseurs de stage, les enseignants associés et, les acteurs au centre de cette étude, les futurs enseignants. Le croisement de celles-ci avec celles des acteurs déjà rencontrés permettrait de complexifier et d'accroître la compréhension du champ et de ses finalités.

CONCLUSION

Cette recherche de type exploratoire visait à documenter l'institutionnalisation de la formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement au Québec, d'abord en précisant l'engagement de différents acteurs universitaires à cet égard, ensuite en décrivant leurs visions prospectives de cette institutionnalisation et enfin en explicitant les relations entre les deux. La conduite d'une telle recherche était pertinente au regard des développements récents de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans le contexte éducatif québécois (Mc Andrew, 2001, 2010b, 2010c), eux-mêmes ancrés dans un environnement mondial en profonde mutation, où les sociétés ont comme défi de parvenir à équilibrer la diversité ethnoculturelle des citoyens et l'unité de la communauté (Abdallah-Preteuille, 2008; Banks, 2008b). Comme l'énonce John Dewey (1916/2011), l'éducation mise en œuvre dans les sociétés démocratiques a comme rôle d'aider les individus à faire face aux changements émanant d'un tel environnement. Le pluralisme des sociétés contemporaines confronte donc les enseignants, acteurs premiers des systèmes d'éducation formels, à leur rôle d'agent de changement pour la formation de la nouvelle génération (Delors, 1996).

La prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement constitue l'un des moyens de préparer les futurs enseignants à assumer cet exigeant rôle. Au Québec, ce champ de la formation initiale a connu une expansion significative au cours des dix dernières années, et ce, malgré l'absence d'énoncés ministériels récents sur le sujet (Mc Andrew, 2010c). Un besoin de connaissances des décideurs gouvernementaux, universitaires et scolaires et la réaffirmation de l'importance de cette formation dans des rapports adressés aux autorités gouvernementales (Mc Andrew et al., 2013) ont amené une équipe de chercheuses, sous la direction de Mc Andrew et Potvin, à produire un premier portrait de l'état de cette formation (Laroche-Audet et al., 2013). Cette recherche a fait émerger des limites au niveau de

l'ancrage institutionnel de ce champ dans la formation initiale, lequel demeure faiblement concerté et décentralisé, à la fois à l'intérieur des universités et entre elles.

La question de l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement a suscité peu de recherches. En outre, les seules recherches traitant de cette question dans le contexte québécois se sont intéressées aux connaissances et aux perceptions de formateurs universitaires (Larochelle-Audet et al., 2013; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006). Les limites relevées dans le portrait susmentionné ainsi que la faiblesse de la littérature scientifique sur le sujet justifiaient la pertinence d'une recherche sur cet objet d'étude, d'une part, afin d'élargir l'état actuel des connaissances à des acteurs occupant des postes engageant des responsabilités institutionnelles dans le développement des programmes de formation initiale et, d'autre part, afin de comprendre l'engagement d'acteurs universitaires dans ces processus d'institutionnalisation.

Cette étude de type qualitative a donc permis de révéler les connaissances et les visions de neuf de ces acteurs, provenant de trois universités québécoises francophones situées dans des régions différentes, soit une dans la région de Montréal, une dans une région éloignée et une dans une autre région. Pour chacune de ces universités, des entretiens de recherche qualitatifs semi-dirigés ont été réalisés auprès d'une professeure assurant l'enseignement de cours sur la diversité ethnoculturelle, d'une direction de programme et d'une direction de département ou doyenne. Ces personnes ont été sélectionnées en raison de leur engagement dans l'institutionnalisation de ce champ, soit à cause de leur intérêt pour les questions entourant la diversité ethnoculturelle, soit étant donné leurs responsabilités institutionnelles dans le développement des programmes de formation initiale. Les entretiens visaient essentiellement à recueillir de l'information sur l'institutionnalisation préalable de ce champ de formation au sein de leur université, leur engagement à cet égard ainsi que leur vision prospective de cette institutionnalisation. Une analyse qualitative de type émergente a ensuite été réalisée.

Les résultats de la recherche ont d'abord été présentés de façon descriptive afin d'exposer, d'une part, les connaissances propres aux acteurs rencontrés et, d'autre part, les dynamiques ayant cours dans les différentes universités à l'étude. Ils ont ensuite été confrontés entre eux et discutés à partir de littérature existante sur le sujet. Cette démarche a montré qu'un engagement effectif des acteurs d'une même université dans l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement peut correspondre à une vision prospective commune de celle-ci, mais que d'autres facteurs, à la fois structurels et institutionnels, conjoncturels et individuels, interviennent dans ces processus. Il s'agit par exemple de l'institutionnalisation préalable, la présence de structures et d'opportunités de communication, le contexte régional et la réalité démographique, les expériences et perceptions des acteurs de la formation initiale à cet égard et le poste occupé au sein de l'établissement d'enseignement. Par ailleurs, il s'est avéré que les connaissances et les visions des acteurs rencontrés au sujet de l'institutionnalisation de ce champ varient davantage selon le poste occupé que selon leur université d'attache.

Plus largement, cette recherche a permis d'éclairer la jonction du domaine politique et éducatif, deux niveaux indissociables des systèmes éducatifs formels. Comme l'énoncent les commissaires de la Commission Delors (1996), le rôle du politique dans les démocraties modernes est de guider, de manière cohérente et dans une vision à long terme, l'éducation formelle afin d'intégrer avec une attention égale les quatre types d'apprentissage fondamentaux⁷⁸, avec un souci particulier afin d'éviter de délaisser les pôles « apprendre à être » et « apprendre à vivre-ensemble ». Les résultats de la présente recherche ont révélé l'insuffisance, voire l'absence de telles balises qui

⁷⁸ Tel que présenté à la section 1.1.1, il s'agit apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être et apprendre à vivre-ensemble.

permettraient de clarifier les devoirs, les demandes et les besoins du système éducatif face aux questions d'éthique inhérentes aux sociétés d'immigration contemporaines.

Ainsi, tel que l'avait montré le portrait publié en 2013, ce sont les formateurs universitaires ou les « porteurs de dossier » qui sont les premiers responsables du développement de la formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement (Larochelle-Audet et al., 2013). Néanmoins, leur engagement à l'égard de cette institutionnalisation et leurs visions prospectives de celle-ci, surtout des acteurs assumant des responsabilités institutionnelles dans le développement des programmes de formation initiale, ont montré la prégnance d'une logique fonctionnelle (Porcher et Abdallah-Preteille, 1998). À l'exception des situations jugées problématiques, comme l'insertion des stagiaires d'immigration récente en milieu scolaire, les enjeux éthiques de l'éducation en contexte pluraliste apparaissent voilés par un ensemble de contraintes structurelles et organisationnelles pesant sur les choix relatifs à l'orientation et aux contenus de cette formation. Les références au « vivre-ensemble » insérées au cours des années 1990 et 2000 dans différentes politiques destinées au milieu éducatif ne suffisent vraisemblablement pas à insuffler la centralité de cette question en formation initiale. Ce modèle, largement repris par le domaine politique, montre par conséquent d'importantes limites face aux enjeux de justice sociale en éducation.

À l'instar de Mujawamariya et Moldoveanu (2006) au regard du multiculturalisme, cette recherche soulève des incohérences entre les principes de l'interculturalisme et sa mise en œuvre effective et assumée en formation initiale. Le programme institutionnel, pour reprendre la thèse du déclin de DUBET (2002; 2009), semble ainsi perdre de son ascendance sur le domaine éducatif. En revanche, les résultats peinent à confirmer l'autre versant de cette thèse. En effet, il est difficile de conclure que ce sont les constructions locales et sociales, ici mises en place par les acteurs universitaires, qui profitent de ce déclin et assurent le relais.

En somme, cette recherche contribue au développement de la littérature scientifique sur l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement au Québec, qui était jusqu'à présent circonscrite aux connaissances et aux perceptions de formateurs universitaires. Elle comporte néanmoins certaines limites qu'il convient d'évoquer à nouveau, en parallèle à certaines pistes de recherche. D'abord, le nombre d'acteurs rencontrés est restreint, et concentré à certaines universités francophones. Il serait pertinent de mener des recherches similaires auprès d'acteurs occupant les mêmes fonctions dans des universités anglophones québécoises. De même, il serait intéressant de documenter les connaissances et les visions d'autres acteurs concernés par la formation initiale n'ayant pas été prises en compte dans la présente recherche, comme les superviseurs de stage, les enseignants associés ou encore les futurs enseignants. Enfin, contrairement aux attentes initiales, il s'est avéré difficile de mettre en exergue le contexte sociopolitique à partir des propos des acteurs. Une recherche mettant de l'avant une autre approche épistémologique pourrait pallier cette limite et parfaire l'état des connaissances sur l'institutionnalisation de ce champ.

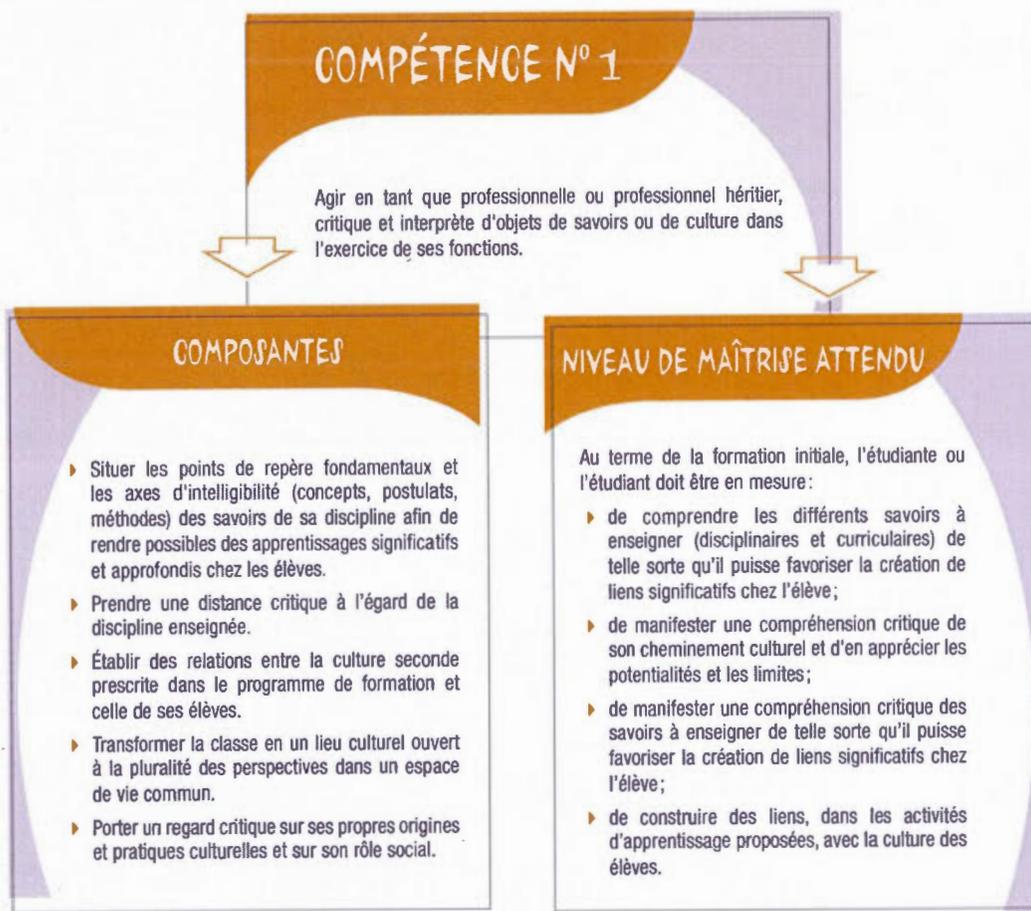
APPENDICE A

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

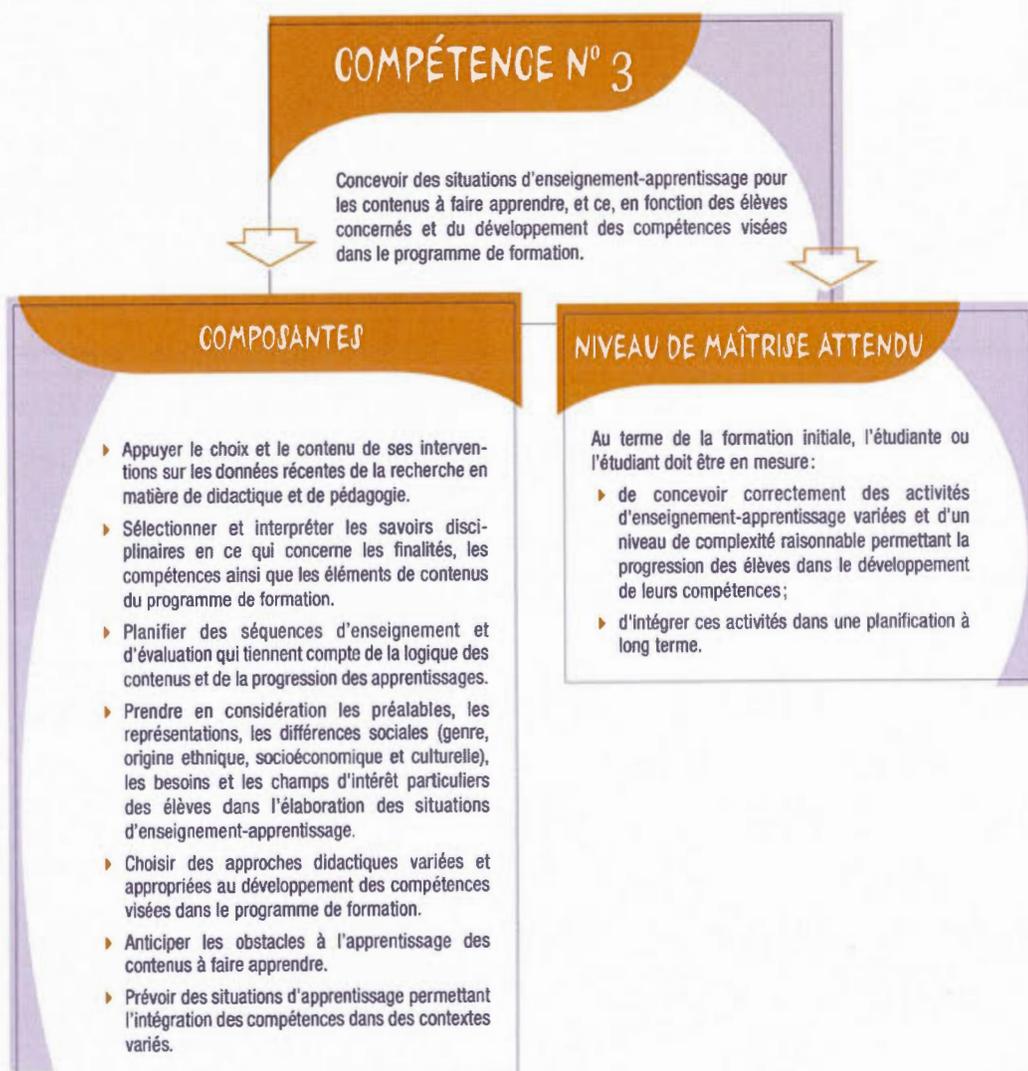


D'après Ministère de l'Éducation du Québec, « Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante », *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*, p. 59. Québec : Gouvernement du Québec.

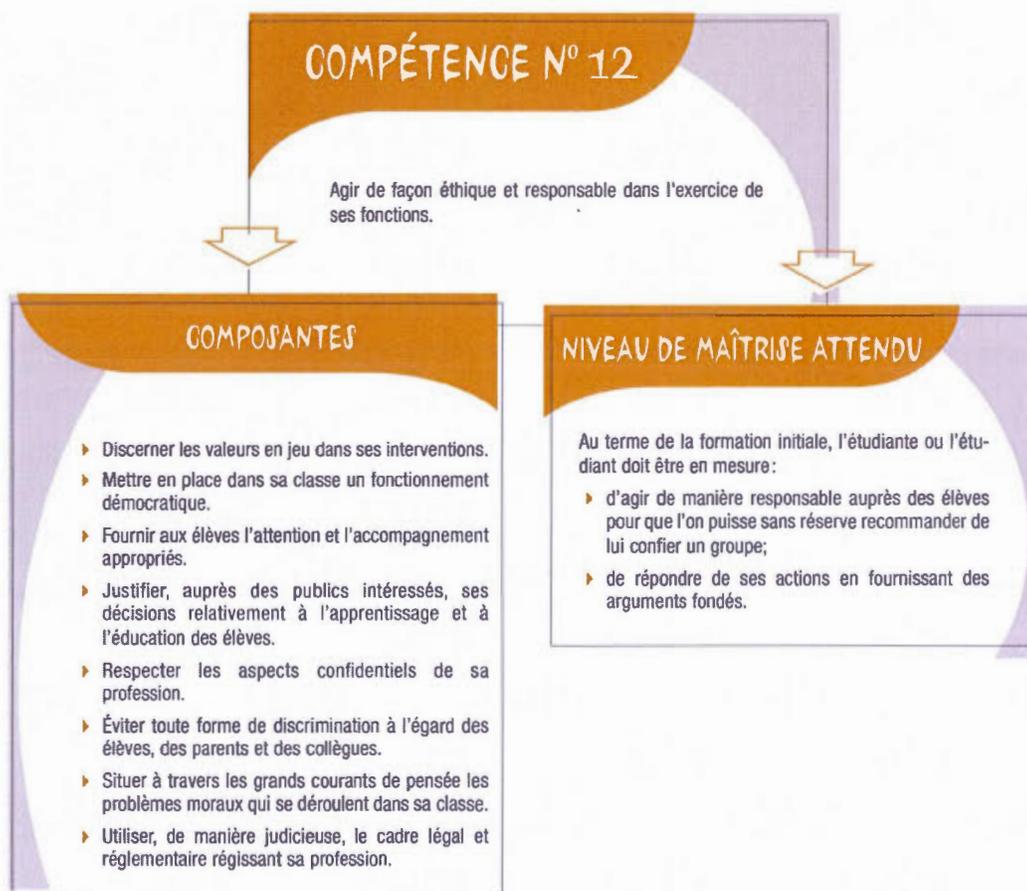
APPENDICE B
TABLEAU SYNTHÈSE DES COMPÉTENCES 1, 3 ET 12



D'après Ministère de l'Éducation du Québec, « Tableau synthèse du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante », *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*, p. 137. Québec : Gouvernement du Québec.



D'après Ministère de l'Éducation du Québec, « Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante », *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*, p. 141. Québec : Gouvernement du Québec.



D'après Ministère de l'Éducation du Québec, « Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante », *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*, p. 159. Québec : Gouvernement du Québec.

APPENDICE C

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES DIRECTIONS ET DOYENNES

GUIDE D'ENTRETIEN : DIRECTION, DOYENNE

- 1) Profil professionnel
- 2) Votre expérience professionnelle et la diversité ethnoculturelle
- 3) Les balises et orientations institutionnelles en place
- 4) Le développement de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation

1) PROFIL PROFESSIONNEL	
	Nombre d'années poste actuel (titre exact)
	Autre poste occupé à la même université avant
	D'autres fonctions à l'université (professeur, comités...)
	Enseignement? Si oui, quels cours? (principalement)

2) VOTRE EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ET LA DIVERSITE ETHNOCULTURELLE	
	Enseignement de cours traitant de la diversité? Lesquels?
	Disciplinaires/transversaux
	Optionnels/obligatoires
	Pour quels étudiant(e)s (programmes)
	Objectifs officiels liés à la diversité
	Avez-vous participé à sa construction?
	Termes employés pour se référer à la diversité
	Intérêts de recherche sur cette question?
DÉFINITION DE LA DIVERSITÉ	
	De manière générale, comment définissez-vous la diversité?
MILIEU ET COLLÈGUES	

	Collègues travaillant sur cette question (dans votre faculté/programme)?
	Étudiants intéressés, demandeurs face à cette question (dans votre faculté/programme)?
	Enjeux ou problématiques liées à la diversité (dans votre faculté/programme)? Quels aspects?

3) LES BALISES ET ORIENTATIONS INSTITUTIONNELLES EN PLACE	
	Balises ou orientations concernant la diversité dans votre faculté/programme? Quels aspects?
	Autres balises ou orientations? (plus largement)
	Internes - Grandes missions/Orientation/Plans stratégiques ou de développement (université, faculté, département, programme)
	Internes - Comités ou instances internes (université, faculté, département, programme)
	Externes - ministériel (CAPFE/Ministère/Programme de formation de l'école québécoise ...)
	Externes - autres (ADEREQ/Commissions scolaires ...)
	Parmi celles-ci, qu'est-ce qui a le plus d'impact sur la prise en compte de la diversité dans la formation initiale à l'enseignement? Comment?
	Coordonnées, cohérentes entre elles?

4) LE DEVELOPPEMENT DE LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITE ETHNO. DANS LA FORMATION	
	Connaissance ou participation à des initiatives concrètes de développement de cette formation
	Niveau : programme, département, faculté, université, ministère, autres organisations ou instances ...
	Stages, cours, politiques, compétences, formations ...
	Moment de mise en œuvre
	Qui – les acteurs
	Engagement personnel
	Impacts, influence sur la formation

	Davantage de développement nécessaire? Comment? (Si non, pourquoi?)
	Niveau : programme, département, faculté, université, ministère, autres organismes ou instances ...
	Stages, cours, politiques, compétences, formations ...
	Travailler en milieu pluriethnique ou préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste?
	Principal défi rencontré dans le développement de cette formation

FIN DE L'ENTRETIEN ET REMERCIEMENTS	
--	--

	Éléments non traités/revenir sur des éléments
	Remerciements

APPENDICE D GUIDE D'ENTRETIEN POUR LES PROFESSEURES

GUIDE D'ENTRETIEN : PROFESSEURE

- 1) Profil professionnel
- 2) Votre expérience professionnelle et la diversité ethnoculturelle
- 3) Les balises et orientations institutionnelles en place
- 4) Le développement de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation

PROFIL PROFESSIONNEL	
	Nombre d'années en tant que professeur(e) à cette université
	Autre poste occupé à la même université avant
	D'autres fonctions à l'université (comités...)
	Cours enseignés (principalement)

VOTRE EXPERIENCE PROFESSIONNELLE ET LA DIVERSITE	
L'ENSEIGNEMENT DE COURS TRAITANT DE LA DIVERSITÉ	
	Lesquels?
	Disciplinaires/transversaux
	Optionnels/obligatoires
	Pour quels étudiant(e)s (programmes)
	Objectifs officiels liés à la diversité
	Avez-vous participé à sa construction?
	Termes employés pour se référer à la diversité
DÉFINITION DE LA DIVERSITÉ	
	De manière générale, comment définissez-vous la diversité?
PARCOURS, EXPÉRIENCES	
	Travaux de recherche sur cette question

	Qu'est-ce qui vous a amené à enseigner et/ou faire de la recherche sur ces enjeux?
	Parcours professionnel ou scolaire
	Expériences de vie
	Composantes de votre identité
MILIEU ET COLLÈGUES	
	Collègues travaillant sur cette question?
	Étudiants intéressés, demandeurs face à cette question?
	Enjeux ou des problématiques liées à la diversité dans votre faculté/département/programme? Quels aspects?

LES BALISES ET ORIENTATIONS INSTITUTIONNELLES EN PLACE	
	Quelles balises ou orientations concernant la diversité dans votre université? Quels aspects?
	Autres balises ou orientations? (plus largement)
	Internes - Grandes missions/Orientation/Plans stratégiques ou de développement (université, faculté, département, programme)
	Internes - Comités ou instances internes (université, faculté, département, programme)
	Externes - ministériel (CAPFE/Ministère/Programme de formation de l'école québécoise ...)
	Externes - ministériel (CAPFE/Ministère/Programme de formation de l'école québécoise ...)
	Parmi celles-ci, qu'est-ce qui a le plus d'impact sur la prise en compte de la diversité dans la formation initiale à l'enseignement? Comment?
	Coordonnées? Cohérentes entre elles?

LE DEVELOPPEMENT DE LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITE ETHNO. DANS LA FORMATION	
	Connaissance ou participation à des initiatives concrètes de développement de cette formation
	Niveau : programme, département, faculté, université, ministère, autres organisations ou instances ...
	Stages, cours, politiques, compétences, formations ...

	Moment de mise en œuvre
	Qui – les acteurs
	Engagement personnel
	Impacts, influence sur la formation
	Davantage de développement nécessaire? Comment? (Si non, pourquoi?)
	Niveau : programme, département, faculté, université, ministère, autres organismes ou instances ...
	Stages, cours, politiques, compétences, formations ...
	Travailler en milieu pluriethnique ou préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste?
	Principal défi rencontré dans le développement de cette formation

FIN DE L'ENTRETIEN ET REMERCIEMENTS	
	Éléments non traités/revenir sur des éléments
	Remerciements

APPENDICE E
LISTE DES CODES UTILISÉS POUR L'ANALYSE

CODES	SIGNIFICATION	NOMBRE DE SEGMENTS
INFO	Informations sur les personnes interviewées	87
INFO-FOR	Formation	
INFO-EXP	Expériences professionnelles	
INFO-EXP-U	Expériences professionnelles à l'université actuelle	
INFO-COURS	Cours enseignés à l'université actuelle	
INFO-COM-U	Postes sur des comités institutionnels à l'université actuelle	
INFO-INTE	Intérêts de recherche	
MOI-DIV	Informations sur les personnes interviewées en lien avec la diversité ethnoculturelle	76
MOI-DIV-COURS	Cours enseignés à l'université actuelle	
MOI-DIV-INTE	Intérêts de recherche	
MOI-DIV-AUTR	Autres	
PRES-DIV	Présence de la diversité ethnoculturelle dans la formation	126
PRES-DIV-COLL	En référence aux collègues travaillant sur ces questions	
PRES-DIV-COR	En référence à la composition du corps enseignant	
PRES-DIV-COURS	En référence aux cours traitant de la diversité	
PRES-DIV-DESC	En référence au descripteur officiel	
PRES-DIV-OFFRE	En référence à l'offre de cours (optionnelle, limitée à un profil d'enseignants, etc.)	
PRES-DIV-FORMA	En référence au formateur universitaire (rôle d'enseignant)	
PRES-DIV-MIL	En référence à des éléments contextuels (milieu)	
PRES-DIV-NORM	En référence aux balises, documents, etc. officiels	
PRES-DIV-REF	En référence au référentiel de compétences	
PRES-DIV-STAGE	En référence aux stages	
PRES-DIV-AUTOC	Concernant précisément la question autochtone	
POS-DIV	Positionnement à l'égard de la diversité ethnoculturelle	301
POS-DIV-COLL	Des collègues à l'université	
POS-DIV-ET	Des étudiants	
POS-DIV-FORM	Des formateurs universitaires (rôle d'enseignant)	
POS-DIV-INT	De l'université (positionnement institutionnel)	
POS-DIV-MIL	Du milieu (milieu scolaire, région, ville, etc.)	
POS-DIV-MOI	De la personne interviewée	
POS-DIV-SOC	De la société (québécoise ou plus largement)	
POS-DIV-AUTOC	Concernant précisément la question autochtone	

CODES	SIGNIFICATION	NOMBRE DE SEGMENTS
INIT	Initiative réalisée / développement de la diversité ethnoculturelle dans la formation	216
INIT-ABS	Absence d'initiatives	
INIT-MOI-INS	Par la personne interviewée, à partir de mécanisme institutionnels	
INIT-MOI-AUT	Par la personne interviewée, autres	
INIT-COL-INS	À laquelle la personne interviewée a pris part, à partir de mécanisme institutionnels	
INIT-COL-AUT	À laquelle la personne interviewée a pris part, autres	
INIT-CONN-INS	Connue de la personne interviewée, à partir de mécanisme institutionnels	
INIT-CONN-AUT	Connue de la personne interviewée, autres	
INIT-HORS-AUTO	Concernant précisément la question autochtone	
INIT-HORS-EI	Concernant précisément les futurs enseignants d'immigration récente	
INIT-HORS-VAR	Concernant d'autres questions ou n'étant pas directement lié à la formation	
DEV	Vision prospective du développement de ce champ	257
DEV-GEN	Éléments généraux	
DEV-COMP-DIV	Compréhension / sensibilisation à la diversité	
DEV-COORD	Concernant la coordination et la concertation	
DEV-COURS	Dans l'offre de cours et les cours	
DEV-EV-PROG	En référence à l'évaluation de programme	
DEV-NIV	Niveau d'où émanera le développement	
DEV-POUV	Rapports de force et enjeux de pouvoir	
DEV-REF	Dans le référentiel de compétences	
DEV-STAGE	Dans les stages	
DEV-TEMPS	Manque de temps, programme déjà chargé	
DEV-HORS	Autres, n'était pas directement lié à la formation	

APPENDICE F CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQAM Faculté des sciences
Université du Québec à Montréal

DE CERTIFICAT : 2012-008A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : Institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation initiale à l'enseignement : processus et interactions

Responsable du projet : Julie Larochelle Audet

Département ou Institut : Maîtrise en éducation

Superviseur : Maryse Potvin

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le « *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM* ».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.

NOM	<u>Membres du Comité</u>	
	TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Aubertin-Leheudre, Mylène	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Giroux, Jacinthe	Professeur	Éducation et formation spécialisées
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	

26-11-2012

Date



Jérôme Proulx
Président du Comité

APPENDICE G

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Projet de recherche dans le cadre de la maîtrise en éducation

Titre de la recherche :	Les acteurs du milieu universitaire et la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement : entre engagement et institutionnalisation
Chercheuse :	Julie Larochelle-Audet Étudiante à la maîtrise en éducation, Profil recherche, spécialisation en fondements-axiologie
Superviseure :	Sous la direction de Maryse Potvin, professeure agrégée Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANT(E)S

1. But général de la recherche

Cette recherche, subventionnée par le CRSH et la Fondation UQAM, vise à documenter l'engagement et les perceptions des différents acteurs du milieu universitaire sur l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement.

2. Tâches pour la participation à la recherche

Votre participation consiste à accorder un entretien semi-structuré à la chercheuse. Cet entretien, d'une durée de 60 à 90 minutes, se tiendra au moment de votre choix au cours des mois de mai, juin ou juillet 2013 et se déroulera, à votre convenance, à votre bureau ou au bureau de la chercheuse, à Montréal. L'entretien sera enregistré (audio) et la chercheuse effectuera une prise de notes. Les questions semi-ouvertes et ouvertes porteront sur votre rôle dans les processus d'institutionnalisation de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement.

3. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez participer à une réflexion sur des enjeux actuels, qui font actuellement l'objet de plusieurs projets de recherche, notamment par des équipes de chercheurs du Centre de recherche des universités montréalaises (CEETUM). Toutefois, lors de l'entretien, il est possible que vous ressentiez un inconfort professionnel ou personnel en raison du sujet de la recherche et de ses implications institutionnelles. Afin de limiter cet inconfort, soyez assuré que votre anonymat sera préservé tout au long de la recherche. Lors de la diffusion des résultats, votre nom et

tous les autres noms (institution, instance ou autre) qui pourraient conduire à vous identifier seront remplacés par un pseudonyme générique. De plus, vous pourrez, avant la diffusion et à votre demande, approuver le verbatim issu de votre entretien. Finalement, vous trouverez à la fin du formulaire les coordonnées du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ) de l'UQAM, avec lequel vous pouvez communiquer pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte.

4. Confidentialité et anonymat

Les renseignements que vous donnerez demeureront entièrement confidentiels et seule la chercheuse aura accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription codée. Le matériel de recherche (enregistrements numériques et transcriptions codées) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au bureau de la chercheuse responsable pour la durée totale du projet. Le matériel de recherche et votre formulaire de consentement sera détruit 1 an après la publication du mémoire de recherche. En outre, lors du traitement des données, votre nom sera remplacé par un code de pseudonymes, dont seule la chercheuse aura la clé. Lors de la diffusion, aucune information permettant de vous identifier ne sera dévoilée : votre nom et tout autre nom (institution, instance ou autre) qui pourrait permettre de vous identifier seront remplacés par un pseudonyme générique.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse ou sa superviseure aux coordonnées indiquées ci-bas. Tous les renseignements vous concernant qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront alors détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires, thèses, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

6. Diffusion

Une fois la recherche terminée, vous recevrez, si vous le désirez, une copie électronique, par courriel, du mémoire. Pour ce faire, vous pouvez inscrire vos coordonnées électroniques dans la partie Consentement. Ces coordonnées resteront strictement confidentielles et ne serviront qu'aux fins de transmission des résultats. La

chercheuse prévoit également diffuser les résultats de la recherche par le biais d'articles scientifiques et lors de colloques.

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant(e) de recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Julie Larochelle-Audet, chercheuse, au numéro (514) 999-9999 ou par courriel à julie.larochelle.audet@courriel.com ou encore avec Maryse Potvin, superviseure du projet, au numéro (514) 987-3000 poste 3860 ou par courriel à potvin.maryse@ugam.ca.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@ugam.ca).

B) REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et la chercheuse tient à vous en remercier. N'hésitez pas à la contacter suite à l'entretien pour avoir plus d'informations sur le déroulement du projet de recherche.

C) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps, par un simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Courriel : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au participant(e).

APPENDICE H

COURRIEL MODÈLE DE SOLLICITATION

Objet : Projet de recherche sur l'institutionnalisation de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement

Bonjour Mme, M. X,

Je vous contacte afin de solliciter votre participation à une recherche, subventionnée par une bourse du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) et une bourse de la Fondation UQAM, qui vise à documenter les perceptions de professeur(e)s, de doyen(ne)s ou directions de département et de directions de programme quant au développement de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement. Cette recherche vise à documenter un volet peu exploré de ce champ de la formation initiale, dans la continuité de recherches dirigées par Marie Mc Andrew et Maryse Potvin, chercheuses au Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM). Votre participation, qui consisterait en un entretien de recherche, permettra de préciser les perceptions que vous entretenez à l'égard des développements et de l'ancrage institutionnel de ce champ dans votre établissement universitaire et au Québec. Vous trouverez, joint à ce courriel, le formulaire de consentement. Veuillez le lire attentivement. Il contient des informations complémentaires à la présente lettre.

Afin de collaborer à cette réflexion sur des enjeux actuels, est-ce que vous accepteriez de réaliser un entretien individuel semi-structuré d'une durée de 60 à 90 minutes? L'entretien, qui sera enregistré, pourrait se faire, à votre convenance, à votre bureau ou à une salle de l'Université de Montréal.

Si vous êtes intéressé(e) à participer à ce projet de recherche, veuillez me contacter, par courriel ou téléphone, afin que nous convenions d'un court rendez-vous téléphonique où nous pourrions échanger plus en profondeur sur les modalités de votre participation.

En vous remerciant de votre intérêt et au plaisir d'échanger avec vous,

Julie Larochelle-Audet

Étudiante à la maîtrise en éducation,

Profil recherche, spécialisation en fondements-axiologie

(514) 999-9999

julie.larochelle.audet@courriel.com

Sous la direction de Maryse Potvin, professeure agrégée

Faculté des sciences de l'éducation,

Université du Québec à Montréal

(514) 987-3000 poste 3860

potvin.maryse@uqam.ca

APPENDICE I

FICHE DE RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Fiche de renseignements

Afin de concevoir un portrait sociodémographique des personnes interviewées, vous êtes invité(e) à remplir les champs suivants. Veuillez fournir uniquement les informations que vous croyez utiles à cette fin et que vous êtes à l'aise de partager. N'hésitez pas à ajouter des éléments additionnels dans l'espace prévu à cette fin. Soyez assuré(e) que ces informations ne seront pas utilisées d'une manière qui permettrait de vous identifier.

Initiales :

Date :

Renseignements sociodémographiques

Nationalité(s) :

Pays de naissance et/ou origines ethniques :

Langues parlées :

Langues comprises :

Sexe/genre :

Âge :

Parcours professionnel

Domaine(s) de formation/discipline :

Emplois antérieurs :

Informations additionnelles

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteuille, M. (2008). Éthique et diversité. *Éducation et francophonie*, 36(2), 16-30.
- Ardoino, J. et Lourau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris : Presses universitaires de France.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. Dans J. A. Banks et C. A. Mc Gee Banks (dir.), *Handbook of research on multicultural education* (2^e éd.) (p. 3-29). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2008a). *An introduction to multicultural education* (4^e éd.). Toronto : Pearson/Allyn et Bacon.
- Banks, J. A. (2008b). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Banks, J. A., McGee Banks, C. A., Cortés, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A.,... Parker, W. C. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle : Center for Multicultural Education, University of Washington. Récupéré de <http://depts.washington.edu/centerme/DemDiv.pdf>
- Berger, P. et Luckmann, T. (1966/2012). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Collin.
- Berryman, T. (2007). *Dans quel cosmos introduisons-nous les enfants? Enjeux de l'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement dans la formation initiale à l'enseignement primaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogenes*, 2009/1(225), 70-88.
- Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., 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. Capsule de recherche*. Montréal : Centre d'études ethniques des universités montréalaises. Récupéré de <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013/formation-initiale-2013-juin.pdf>

- Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme : un point de vue québécois*. Montréal : Boréal.
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir : Le temps de la conciliation*. Québec : Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.
- Bougnoux, D. et Engelbach, B. (2008, 10 avril). *Entretien avec Edgar Morin (4) : Repenser l'humanisme dans le sens d'un universalisme concret*. Récupéré de Nonfiction.fr http://www.nonfiction.fr/article-962-entretien_avec_edgar_morin_4_repenser_lhumanisme_dans_le_sens_dun_universalisme_concret.htm
- Bourgeault, G. (2003). Et s'il fallait faire le deuil des finalités... Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation. *Éducation et francophonie : Les finalités de l'éducation*, 30(1), 187-198. Récupéré de http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXX_21.pdf
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Brett, P., Mompoin-Gaillard, P., Salema, M. H. et Keating-Chetwynd, S. (2009). *La contribution de tous les enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme : cadre de développement de compétences*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Carrier, H. (1972). *L'université entre l'engagement et la liberté*. Paris : Presses de l'Université Grégorienne [édition électronique des Classiques des sciences sociales]. doi: 10.1522/030175103
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York : Teachers College.
- Cochran-Smith, M., Davis, D. et Fries, K. (2004). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. Dans J. A. Banks et C. A. McGee Banks (dir.), *Handbook of research on multicultural education* (2^e éd.) (p. 931-978). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Collins, P. H. (2009). *Another kind of public education: Race, schools, the media, and democratic possibilities*. Boston, MA : Beacon Press.
- Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*.

Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2010). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés : Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*. Montréal : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Récupéré de <http://www.cdpdj.qc.ca/profilage/Pages/default.aspx>

Conseil supérieur de l'éducation (2008). *Rapport sur l'état des besoins en éducation 2006-2008. L'éducation en région éloignée : Une responsabilité collective*. Montréal : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0188.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Rapport sur l'état des besoins en éducation, 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Montréal : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>

De Vault, M. L. et McCoy, L. (2006). Institutional ethnography: Using interviews to investigate ruling relations. Dans D. E. Smith (dir.), *Institutional ethnography as practice* (p. 15-44). Lanham, MD : Rowman et Littlefield.

Dei, G. J. S. (2005). Critical issues in anti-racist research methodologies. Dans G. J. S. Dei et G. S. Johal (dir.), *Critical Issues in anti-racist research methodologies* (p. 1-28). New York, NY : Counterpoints

Delors, J. (1996). *L'Éducation : Un trésor est caché dedans. Rapport de la Commission internationale pour l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO/Odile Jacob.

Dewey, J. (1916/2011). *Démocratie et éducation : suivi de Expérience et Éducation*. Paris : Armand Colin.

Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.

Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*. Paris : Éditions du Seuil.

Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme. *Éducation et Sociétés*, 1(25), 17-34. doi: 10.3917/es.025.0017

- Dubois, V. (1999). *La politique culturelle, genèse d'une catégorie d'intervention publique*. Paris : Belin.
- Duhamel, A. (2011). *Le « vivre-ensemble », ou la politique comme pédagogie*. Conférence présentée par le Groupe de recherche en éthique en éducation et d'éthique en éducation, Montréal.
- Durkheim, É. (1884/1967). *Les règles de la méthode sociologique* (16^e éd.). Paris : Presses universitaires de France [édition électronique des Classiques des sciences sociales]. doi: 10.1522/cla.due.reg1
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. et Ward Champion, F. (1972). *Apprendre à être*. Paris : UNESCO/Fayard.
- Fleury, R. (2009). Éléments de réflexion pour une compétence professionnelle en éducation interculturelle. *Vie pédagogique*, 152(oct. 2009), 131-138. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/2152/index.asp?page=dossierD_2014.
- Freymond, N. (2010). La « redécouverte » des institutions par les sociologues : Paradoxes et oppositions dans le renouvellement de l'analyse institutionnelle. Dans J. Lagroye et M. Offerlé (dir.), *Sociologie de l'institution* (p. 33-54). Paris : Belin.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice* (2^e éd.). New York, NY : Teachers College Press.
- Ghosh, R. (1991). L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle. Dans F. Ouellet et M. Pagé (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : Construire un espace commun* (p. 207-230). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ghosh, R. (2002). *Redefining multicultural education* (2^e éd.). Scarborough : Nelson Thomson Learning.
- Gill, H. et Chalmers, G. (2007). Documenting diversity: An early portrait of a collaborative teacher education initiative. *International Journal of Inclusive Education*, 11(5-6), 551-570.
- Gohier, C. (2003). L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation. *Éducation et francophonie : Les finalités de*

l'éducation, 30(1), 7-25. Récupéré de
http://www.acef.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXX_21.pdf

- Gohier, C. (2004). De la démarche entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17. Récupéré de <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Gollnick, D. M. et Chinn, P. C. (2013). *Multicultural education in a pluralistic society* (9^e éd.). Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.
- Gorski, P. C. (2012). Instructional, institutional, and sociopolitical challenges of teaching multicultural teacher education courses. *The Teacher Educator*, 47(3), 216-235.
- Gove, M. K., Volk, D., Still, K., Huang, G. H.-C. et Thomas-Alexander, S. (2011). A critical look at four multicultural reform efforts in one urban college of education. *Multicultural Education*, 18(4), 18-23.
- Guillaumin, C. (1972/2002). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Paris : Gallimard.
- Inglis, C. (2009). *Planifier la diversité culturelle*. Paris : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Jacquet, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 25-45.
- Jacquet, M. (2009). L'intersection du discours critique et d'ouverture dans le traitement des enjeux de la pluriethnicité par les étudiants en formation. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 447-472.
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Juteau, D. (2000). Ethnicité, nation et sexe-genre. *Les Cahiers du Gres*, 1(1), 53-57. Récupéré de <http://id.erudit.org/iderudit/009418ar>
- Jutras, F. (2010). *L'éducation à la citoyenneté : Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kanouté, F., Lavoie, A. et Duong, L. (2004). L'interculturel et la formation des enseignants. *Éducation Canada*, 44(2), 8-10 et 54.

- Kemp, P. (1973). *Théorie de l'engagement. I : Pathétique de l'engagement*. Paris : Le Seuil.
- Lagroye, J. et Offerlé, M. (2010). Pour une sociologie des institutions. Dans J. Lagroye et M. Offerlé (dir.), *Sociologie de l'institution* (p. 11-30). Paris : Belin.
- Lamihi, A. (2002). Les pédagogies institutionnelles (1994). Dans A. Lamihi et G. Monceau (dir.), *Institution et implication : l'œuvre de René Lourau* (p. 39-50). Paris : Éditions Syllypse.
- 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*. Rapport de recherche. Montréal : Centre d'études ethniques des universités montréalaises/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. Récupéré de <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative : Fondements et pratiques* (2^e éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Mannoni, P. (2012). *Les représentations sociales* (6^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2010a). Diversité et éducation au Québec et au Canada : deux ou plusieurs modèles? Dans M. Mc Andrew, M. Milot et A. Triki-Yamani (dir.), *L'école et la diversité : perspectives comparées. Politiques, programmes et pratiques* (p. 7-20). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Mc Andrew, M. (2010b). Immigration and Diversity at School: An Assessment. Dans C. Kirkey, R. Jarrette et S. Gervais (dir.), *Quebec questions: Quebec studies for the 21st Century* (p. 207-304). Oxford : Oxford University Press.
- Mc Andrew, M. (2010c). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2010). Trente ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire : bilans et défis. *Nos diverses cités* (7), 129-135.

- Mc Andrew, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J. et Potvin M. (2013). La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : un premier bilan. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : recherche, formation, partenariat* (p. 85-103). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Meimon, J. (2010). Sur le fil : naissance d'une institution. Dans J. Lagroye et M. Offerlé (dir.), *La sociologie de l'institution* (p. 105-130). Paris : Belin.
- Miles, Matthew B. et Huberman, M., A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997a). *L'école, tout un programme : Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997b). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998a). *École d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998b). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise; Éducation préscolaire, enseignement primaire (version approuvée)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise; Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2007). *Programme de formation de l'école québécoise; Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive : Comment tirer parti de la diversité*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1981). *Autant de façons d'être Québécois, Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles*. Montréal : Gouvernement du Québec.
- Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble : Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Montréal : Gouvernement du Québec.
- Moldoveanu, M. (2005). Le multiculturalisme canadien : une politique efficace? Réflexion sur des programmes de formation initiale des maîtres en Ontario. *International Journal of Canadian Studies/Revue internationale d'études canadiennes*, 32, 89-108.
- Mujawamariya, D. et Moldoveanu, M. (2006). Les paradoxes du multiculturalisme : de la préparation des futurs enseignants dans les grandes universités canadiennes. *Formation et pratiques d'enseignants en question*, 4, 139-161.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2006). *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2009a). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*. Document de référence de la 48^e session de la Conférence internationale de l'éducation. Genève : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2009b). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- Ouellet, A. (1994). Un modèle holistique de recherche. Dans A. Ouellet (dir.), *Processus de recherche. Une introduction à la méthodologie de recherche* (2^e éd.) (p. 73-131). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation : Essais sur la formation interculturelle*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin.
- Porcher, L. et Abdallah-Preteuille, M. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Potvin, M. (2008). *Crise des accommodements raisonnables : une fiction médiatique?* Outremont : Athéna.
- Potvin, M. (2010). Ethnic relations and racism in Quebec. Dans S. Gervais, C. Kirkey et R. Jarrette (dir.), *Quebec questions : Quebec studies for the 21st century* (p. 267-286). Toronto : Oxford University Press.
- Potvin, M. (2011, avril). Conférence d'ouverture : L'éducation inclusive et antidiscriminatoire. Dans G. Audet, sous la supervision de M. Mc Andrew et M. Potvin (dir.), *Pour une éducation inclusive au Québec : pratiques, recherche, formation. Présentations et échanges*. Actes des Journées d'étude sur l'éducation inclusive, 28-29 avril 2011 à Montréal (p. 6-13). Montréal : Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M., Armand, F., Estivalèzes, M., Kanouté, F., Rahm, J., Mc Andrew, M.,... Low, B. (CRSH 2012-2014). *L'enseignement sur la diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation dans les universités : développement du champ théorique et pratique, au Québec et dans une perspective comparative*. CRSH, subventions de développement Savoirs (2012-2014).
- Potvin M., Larochelle-Audet, J., Campbell M-È. et G. Kingué-Longuélé (2014). *L'éducation interculturelle, inclusive, antiraciste et à la citoyenneté. Recension analytique de la littérature sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*. Rapport final à la Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Montréal, mars 2014.
- Potvin, M., Mc Andrew, M. et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et perspectives*. Montréal : Ministère du Patrimoine Canadien/Chaire de recherche du Canada Éducation et rapports ethniques.

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Saint-Laurent : ERPI.
- Smith, D. E. (1990). *The Conceptual Practices of Power: A Feminist Sociology of Knowledge*. Toronto : University of Toronto Press.
- Solórzano, D. G. et Yosso, T. J. (2000). Toward a critical race theory of chicana and chicano education. Dans C. Tejada, C. Martinez et Z. Leonardo (dir.), *Charting new terrains of Chicana(o)/Latina(o) education* (p. 35-65). Cresskill, NJ : Hampton Press.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 153-170.
- Stenhouse, V. L. (2009). *Mission possible? An analysis of the intended and implemented diversity content of a teacher education institution*. Thèse de doctorat, Emory University, Atlanta, GA,
- Tessier, C. et Mc Andrew, M. (2001). L'éducation à la citoyenneté. Dans C. Gohier et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir* (p. 319-342). Montréal : Logiques.
- Tournay, V. (2011). *Sociologie des institutions*. Paris : Presses universitaires de France.
- Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Toussaint, P. et Fortier, G. (2002). *Les compétences interculturelles en éducation : quelles compétences pour les futures enseignantes et futurs enseignants?* Montréal : Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation.
- Trent, A., Rios, F., Antell, J., Berube, W., Bialostok, S., Cardona, D.,... Rush, T. (2003). Problems and possibilities in the pursuit of diversity: An institutional analysis. *Equity et Excellence in Education*, 36(3), 213-224.
- Turmel, A. (1997). Le retour du concept d'institution. Dans A. Turmel (dir.), *Culture, institution et savoir : culture française d'Amérique* (p. 1-24). Québec : Presses de l'Université Laval [édition électronique des Classiques des sciences sociales]. doi:10.1522/cla.tua.ret