

**La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité
ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités
québécoises : portrait quantitatif et qualitatif**

Rapport de recherche

par

Julie Larochelle-Audet, agente de recherche et étudiante à la maîtrise
Université du Québec à Montréal

Corina Borri-Anadon, agente de recherche et candidate au doctorat
Université du Québec à Montréal

Marie Mc Andrew, professeure titulaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Titulaire

Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques

et

Maryse Potvin, professeure agrégée
Faculté de sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

Janvier 2013

TABLE DES MATIÈRES

1.	PRÉSENTATION DU PROJET ET DE LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	1
1.1	Contexte et origine.....	1
1.2	Méthodologie.....	3
2.	PORTRAIT QUANTITATIF DE L’OFFRE DE FORMATION.....	15
2.1	Vue d’ensemble de l’offre de cours par université et par programme.....	15
2.2	Fiches synthèses de l’offre de cours par université	17
2.2.1	Université de Montréal.....	18
2.2.2	Université de Sherbrooke	21
2.2.3	Université Laval	24
2.2.4	Université du Québec à Montréal.....	27
2.2.5	Université du Québec en Outaouais	30
2.2.6	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	31
2.2.7	Université du Québec à Rimouski.....	33
2.2.8	Université du Québec à Trois-Rivières	35
2.2.9	Université du Québec à Chicoutimi	37
2.2.10	McGill University	39
2.2.11	Concordia University	42
2.2.12	Bishop’s University.....	43
3.	ANALYSE QUALITATIVE DES CONTENUS, APPROCHES ET ACTIVITÉS PRIVILÉGIÉES DANS LES COURS.....	46
3.1	La typologie des cours analysés.....	46
3.2	Les objectifs poursuivis	47
3.3	La part occupée par la diversité	51
3.4	Les populations étudiées.....	54
3.5	Les concepts théoriques présentés	56
3.6	Les informations factuelles transmises	59

3.7	Les savoirs relatifs à l'adaptation du système scolaire à la diversité traités	61
3.8	Les compétences ciblées.....	62
3.9	Les méthodes ou activités pédagogiques	64
3.10	Les modes d'évaluation	66
3.11	Les perspectives et les approches théoriques privilégiées	67
4.	LES PERCEPTIONS DES PARTICIPANTS SUR L'ÉTAT DE SITUATION DE LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS À LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ.....	71
4.1	Les intérêts des étudiants	71
4.2	Les contenus de cours les plus difficiles à enseigner.....	73
4.3	Les orientations et les défis pédagogiques.....	74
4.4	L'ancrage institutionnel de l'enseignement à la diversité et ses enjeux	77
4.4.1	La légitimité de cet enseignement et son intégration au sein des universités.....	77
4.4.2	L'offre globale de formation sur la diversité et les initiatives de concertations..	79
4.4.3	La prise en compte de la diversité dans les stages.....	80
5.	CONCLUSION.....	82
	ANNEXE A CANEVAS D'ENTRETIEN.....	87

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Programmes retenus et les universités qui les offrent.....	4
Tableau 2	Mots clés utilisés pour identifier le corpus de cours.....	5
Tableau 3	Résumé des étapes de réalisation du portrait et corpus	6
Tableau 4	Offre de cours directs en matière de prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif selon le corpus et après validation	7
Tableau 5	Cours directs et validés pour lesquels un plan de cours a été obtenu	10
Tableau 6	Professeurs et chargés de cours interviewés	12
Tableau 7	Caractéristiques professionnelles des participants selon la localisation de leur université	13
Tableau 8	Analyse quantitative de l'offre de cours en matière de diversité ethnoculturelle par établissement	16
Tableau 9	Analyse quantitative de l'offre de cours en matière de diversité ethnoculturelle par programme.....	17
Tableau 10	Typologie des cours selon l'angle d'approche de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.....	47
Tableau 11	Objectifs des cours selon leur lien avec la diversité et la typologie des cours	48
Tableau 12	Objectifs selon leur lien avec la diversité et le type de savoir visé.....	49
Tableau 13	Objectifs selon le type de savoir et la typologie des cours	50
Tableau 14	Objectifs dits directs selon le type de savoir et la thématique	51
Tableau 15	Concepts théoriques présentés dans les cours	57
Tableau 16	Principales informations factuelles transmises dans les cours.....	59
Tableau 17	Types de savoirs relatifs à l'adaptation du système scolaire à la diversité transmis dans les cours	61
Tableau 18	Principales méthodes et activités pédagogiques utilisées dans les cours.....	65
Tableau 19	Principaux modes d'évaluation utilisés dans les cours.....	66
Tableau 20	Éléments suscitant davantage l'intérêt des étudiants.....	71

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Part de la thématique dans l'ensemble du cours	52
Figure 2	Part de la thématique dans l'ensemble du cours selon la typologie des cours.....	53
Figure 3	Part de la thématique dans l'ensemble du cours selon la localisation de l'université....	54
Figure 4	Populations étudiées dans les cours	56
Figure 5	Compétences du référentiel du MELS visées dans les cours (+ compétence 13).....	63

1. PRÉSENTATION DU PROJET ET DE LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

1.1 Contexte et origine

Depuis plus de trente ans, la société québécoise a connu une redéfinition majeure consécutive à l'intensification et à la diversification des flux migratoires, à l'intégration accrue des minorités ethniques aux établissements de langue française ainsi qu'à la prise de conscience de l'importance des enjeux d'équité liés non seulement à la présence immigrante, mais également aux diversités de longue date qui marquent le Québec. Le système scolaire a joué un rôle essentiel à cet égard à travers ses mandats de transmission des savoirs, de qualification des élèves ainsi que de socialisation des futurs citoyens. Plusieurs politiques, programmes et pratiques ont ainsi été mis en œuvre ou soutenus par le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires ou les écoles elles-mêmes afin de favoriser le développement des compétences de l'ensemble des élèves du Québec à vivre dans une société à la fois inclusive et pluraliste. De plus, depuis la mise en place de la réforme en 1997 et la publication de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* en 1998¹, on a insisté sur l'importance de prendre en compte la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation initiale et continue des enseignants. Ainsi plusieurs éléments, principalement liés à l'éducation interculturelle, mais qui relèvent également d'autres approches telles l'éducation aux droits humains, l'éducation à la citoyenneté ou l'éducation antiraciste, trouvent écho dans les compétences privilégiées par le ministère dans le référentiel qu'il a publié en 2001² qui sert de cadre aux universités dans l'élaboration de leurs programmes de formation des futurs enseignants. D'autres éléments de cette formation interculturelle découlent du contenu privilégié dans les nouveaux programmes scolaires, en particulier ceux qui sont relatifs à l'éthique et à la culture religieuse ainsi qu'à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté. Le milieu universitaire québécois s'est également engagé dans une intense activité de recherche sur le rôle de l'éducation dans les rapports ethniques, l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration ou le rapprochement interculturel. Malgré cette évolution positive ainsi que l'existence de diverses recherches qui ont documenté des initiatives *ad hoc* ou divers défis liés à la formation interculturelle du personnel, il est difficile de faire un bilan à la fois nuancé et exhaustif de l'état de ce champ dans l'ensemble des universités québécoises, puisque aucune étude d'envergure portant sur cet enjeu n'a été menée au Québec ces dix dernières années.

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

2 Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences générales*. Québec : Gouvernement du Québec.

Le besoin de connaissances des décideurs gouvernementaux, universitaires et scolaires à cet effet a toutefois été largement documenté lors de divers événements, tels le séminaire *Racisme, antisémitisme et discrimination en éducation : comment transformer les données de la recherche en outils pédagogiques et en pratiques* (organisé en mars 2009 par le pôle « Insertion et discrimination » du CEETUM), les Journées d'étude *Pour une éducation inclusive au Québec : pratiques, recherches, formation* sur l'éducation inclusive (co-organisées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), la Chaire de recherche sur l'Éducation et les rapports ethniques, l'axe « Éducation et rapports ethniques » du CEETUM ainsi que la Fondation de la Tolérance) et, plus récemment, le Sommet des professeurs et chargés de cours engagés dans la formation interculturelle du personnel (tenu en mars 2012, sous l'égide des mêmes partenaires). En effet, lors de tous ces événements, plusieurs limites qui portent sur l'ancrage institutionnel d'un tel enseignement au sein des diverses universités québécoises, son caractère plus ou moins systématique et structuré, son arrimage avec les compétences évaluées dans le cadre des stages ou encore les défis pédagogiques particuliers qu'il suscite selon la spécificité des milieux (anglophone versus francophone, homogène versus multiethnique, etc.), ont été souvent évoqués, sans que l'on puisse en vérifier l'ampleur ou la généralité. De plus, cet enjeu a fait l'objet de discussions dans diverses instances gouvernementales ainsi qu'à l'Association des doyens et directeurs pour l'enseignement et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ), dans la foulée du Plan d'action *La diversité, une valeur ajoutée*, de 2008³, qui prévoyait la réalisation, par le MELS et ses divers partenaires universitaires, d'un état de situation sur la formation interculturelle au sein de la formation initiale des enseignants. Plus récemment, la nécessité d'intensifier l'engagement des universités dans l'atteinte de cet objectif social important a été réitérée parmi les recommandations du rapport de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) sur le profilage racial de 2010⁴.

La réalisation du présent portrait a d'abord été initiée par l'axe « Éducation et rapports ethniques » du CEETUM qui regroupe une quinzaine de professeurs de quatre universités québécoises qui, en plus de mener des recherches dans le domaine, sont impliqués dans la formation initiale des enseignants. Ce faisant, l'axe répondait non seulement à une préoccupation de meilleure concertation entre ses membres, mais également à une recommandation qui avait été formulée dans le cadre des Journées sur l'éducation inclusive d'avril 2010, qui portait à la fois sur le besoin de lieux de réseautage entre les formateurs du domaine et sur la nécessité de développer une vision d'ensemble sur l'état du champ. En plus d'initier la

³ Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2008). *La diversité : une valeur ajoutée*. Plan d'action gouvernemental pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec 2008-2013. Québec : Gouvernement du Québec.

⁴ 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. Consulté sur le site de la CDPDJ : <http://www.cdpcj.qc.ca/profilage/Pages/default.aspx>.

réalisation du portrait, l'axe a donc également participé à la mise sur pied du premier Sommet des professeurs et chargés de cours engagés dans la formation interculturelle du personnel, mentionné plus haut. Dans un premier temps, avec les ressources limitées dont disposait l'axe, il avait été envisagé de se limiter à une analyse essentiellement documentaire des programmes des universités québécoises ainsi que des plans de cours des cours choisis, ce qui aurait grandement limité l'exhaustivité du portrait, comme nous l'expliquons dans la section suivante. Cependant, en cours de route, deux partenaires se sont ajoutés, soit la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) du MELS (qui a financé l'analyse des cours optionnels ainsi que la réalisation des entrevues auprès des 35 formateurs) ainsi que la Chaire de recherche sur l'Éducation et les rapports ethniques, qui a apporté un soutien d'appoint à la finalisation des analyses et à la rédaction du rapport. Le partenariat développé entre deux instances universitaires et une instance gouvernementale nous a permis de réaliser un premier état de situation de la formation initiale du personnel scolaire, et plus spécifiquement des futurs enseignants, à la prise en compte de la diversité ethnique, religieuse et linguistique⁵ dans les universités québécoises. Comme nous le mentionnons en conclusion, celui-ci devra être complété par d'autres analyses, mais constitue déjà un bilan préliminaire à partir duquel il est possible de réfléchir aux développements futurs souhaitables en cette matière.

1.2 Méthodologie

Comme la réalisation de ce portrait vise à augmenter notre connaissance de la formation de type professionnelle en éducation, nous avons ciblé les programmes de formation initiale en enseignement menant à un brevet d'enseignement et les programmes de deuxième cycle de 30 crédits satisfaisant au Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires, qui permettent d'exercer la profession de direction d'école. Toutefois, pour ce second élément, mentionnons que nous nous sommes limités au portrait quantitatif, la dimension qualitative ayant été consacrée essentiellement aux programmes de formation des futurs enseignants. L'ensemble de ces programmes, au nombre de 19, sont offerts dans les 12 universités québécoises, soit l'Université de Montréal (UdeM), l'Université de Sherbrooke (UdeS), l'Université Laval (UL), l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), l'Université du Québec en Outaouais (UQO), l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), l'Université McGill, l'Université Concordia et l'Université Bishop's (Tableau 1).

⁵ Sauf lorsqu'explicitement spécifié, l'usage des termes « diversité » ou « diversité ethnoculturelle » fait référence à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

Tableau 1
Programmes retenus et les universités qui les offrent

Nom du programme	Universités
Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)	12 UdeM, UdeS, UL, UQÀM, UQO, UQAT, UQAR, UQTR, UQAC, McGill, Concordia, Bishop's
Enseignement du français au secondaire (SEC_F)	10 UdeM, UdeS, UL, UQÀM, UQO, UQAT, UQAR, UQTR, UQAC, Bishop's
Enseignement de l'anglais au secondaire (SEC_A)	2 McGill, Bishop's
Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US)	11 UdeM, UdeS, UL, UQÀM, UQO, UQAT, UQAR, UQTR, UQAC, McGill, Bishop's
Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M)	11 UdeM, UdeS, UL, UQÀM, UQO, UQAT, UQAR, UQTR, UQAC, McGill, Bishop's
Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST)	9 UdeM, UdeS, UL, UQÀM, UQAR, UQTR, UQAC, McGill, Bishop's
Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (développement personnel) au secondaire (SEC_ECR)	7 UdeM, UL, UQÀM, UQAR, UQTR, UQAC, McGill
Enseignement en formation professionnelle et technique (FPT)	6 UdeS, UL, UQÀM, UQAT, UQAR, UQAC
Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil primaire) (AS_P)	7 UdeM, UdeS, UQÀM, UQO, UQAR, UQTR, UQAC
Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil secondaire) (AS_S)	6 UdeM, UdeS, UQÀM, UQAR, UQTR, UQAC
Enseignement du français langue seconde (F_L2)	4 UdeM, UL, UQÀM, McGill
Enseignement de l'anglais langue seconde (A_L2)	7 UdeS, UL, UQÀM, UQAT, McGill, Concordia, Bishop's
Enseignement du français (ou anglais) et espagnol langues secondes (F/A-E_L2)	3 UQTR, UQAC, Bishop's
Enseignement de l'art dramatique (DRAMA)	3 UQÀM, UQTR, Bishop's
Enseignement de la musique (MUSIQUE)	5 UL, UQÀM, UQAR, McGill, Bishop's
Enseignement des arts (arts plastiques, art dramatique) (PLAST-DRAMA)	2 UQTR, UQAC
Enseignement des arts plastiques (arts visuels ou médiatiques) (PLAST)	5 UL, UQÀM, UQO, Concordia, Bishop's
Éducation physique et à la santé (ED.PHYS)	7 UdeM, UdeS, UL, UQÀM, UQTR, UQAC, McGill
Administration de l'éducation (ADMIN. SCOL.)	10 UdeM, UdeS, UL, UQÀM, UQO, UQAT, UQAR, UQTR, UQAC, McGill

Ensuite, les cours susceptibles d'aborder la diversité ethnoculturelle, religieuse ou linguistique ont été sélectionnés à partir de l'analyse des descriptifs de ces programmes, disponibles sur les sites web de chacune des universités. Tous les cours dont les descriptifs comportaient des mots clés et sous-mots clés liés à la diversité ethnoculturelle ont été inclus (Tableau 2). De plus, tous les cours de didactique de l'univers social et de l'éthique et de la culture religieuse en enseignement secondaire ont été inclus, car étant donné le contenu des programmes de l'école québécoise que les futurs enseignants auront à transmettre, la formation dans ces domaines aborde nécessairement des contenus liés à la diversité ethnoculturelle telle que définie pour ce portrait. L'ensemble de ces cours ont été distingués en fonction de leur statut, soit d'une part les cours obligatoires (ou semi-optionnels) et d'autre part les cours optionnels. Les cours sont catégorisés comme obligatoires dès qu'ils revêtent ce statut au moins une fois dans l'ensemble de l'offre de cours d'une université. À l'inverse, les cours ne se trouvant jamais dans l'offre de cours obligatoire d'une université sont considérés comme optionnels. D'autres cours encore sont offerts aux étudiants de façon semi-optionnelle, ceux-ci doivent obligatoirement choisir un cours parmi une sélection de deux ou trois. Pour la suite, à l'exception de la section 2.2, ces cours seront désignés comme cours obligatoires.

Tableau 2
Mots clés utilisés pour identifier le corpus de cours

<i>Diversité</i> (sociale, culturelle, linguistique et religieuse, disparité culturelle, problématique culturelle, milieux pluriethniques, autochtones, immigration, groupes minoritaires, minorités ethniques, hétérogénéité dans la classe, pluriethnicité)
<i>Éducation à la citoyenneté</i> (exercice de la citoyenneté, fonctionnement démocratique, charte de droits, éducation à la citoyenneté)
<i>Valeurs</i> (conflit des valeurs, relations interculturelles, communication interculturelle)
<i>Élève allophone</i> (classe d'accueil)
<i>Relations famille-école-communauté</i> (réalités familiales et sociales)
<i>Racisme</i> (antiracisme, équité, préjugés)
<i>Gestion de la diversité</i> (interculturalisme et multiculturalisme)

À partir de ce premier corpus de cours, nous avons procédé en quatre étapes principales (Tableau 3). Dans un premier temps, nous avons dressé un portrait quantitatif pour l'ensemble du corpus afin de visualiser l'offre de cours par université et par programme (voir 2.1). Parmi ces cours, nous avons ensuite identifié les cours ayant un lien direct avec la thématique, soit les cours de formation fondamentale dont une partie importante du descriptif traite explicitement de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif. Nous avons considéré comme indirects les cours de formation pratique ainsi que ceux qui mentionnent la diversité culturelle, mais sans la mettre en relation avec des enjeux éducatifs ou aborder l'adaptation des pratiques professionnelles et pédagogiques et, par conséquent, nous les avons

exclus de l'analyse. Par ailleurs, même si certains cours ont des sigles différents selon les concentrations disciplinaires ou les profils d'enseignement où ils sont offerts, il arrive fréquemment qu'ils couvrent les mêmes contenus. Dans ce cas, les cours redondant ont été éliminés.

Tableau 3
Résumé des étapes de réalisation du portrait et corpus

Étape de réalisation du portrait	Corpus
Constitution d'un portrait quantitatif par université et par programme	487 cours susceptibles d'aborder la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique offerts dans les programmes identifiés
Identification des cours considérés comme directs	70 cours traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif
Analyse descriptive de l'offre de cours par université (fiches synthèses)	44 cours traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif validés dans tous les programmes identifiés
Analyse des plans de cours	37 cours traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif validés pour les programmes en formation des enseignants
Analyse thématique des entretiens semi-structurés	35 professeurs et chargés de cours engagés dans l'enseignement de 33 cours traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif validés pour les programmes en formation des enseignants

Ces 70 cours considérés comme directs (qui incluent 47 cours obligatoires/semi-optionnels et 23 cours optionnels) ont ensuite été soumis à une validation auprès de professeurs et chargés de cours qui les donnent afin de confirmer qu'ils abordaient bien la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et qu'ils étaient toujours offerts dans les programmes ciblés. À la suite de cette collecte d'information, 24 cours ont été retranchés du corpus. Certains étaient inactifs, n'ayant pas été offerts depuis cinq ans, même si certains d'entre eux figurent toujours dans les structures de programme. D'autres n'abordaient pas directement la prise en compte de la diversité en contexte éducatif selon les professeurs et chargés de cours consultés. Cette étape de validation a également permis d'identifier un cours direct et obligatoire que nous n'avions pas repéré à partir de nos critères de sélection, soit le cours DID1213 Sociolinguistique et français langue seconde (Tableau 4). À partir des 44 cours ainsi validés, nous avons réalisé un portrait par université, sous la forme de fiches synthèses (voir 2.2).

Tableau 4
Offre de cours directs en matière de prise en compte de la diversité ethnoculturelle
en contexte éducatif selon le corpus et après validation

	Cours directs selon notre corpus*		Cours directs et actifs validés	
UdeM	ETA2200	École et environnement social	ETA2200	École et environnement social
	PPA1205	Problématique de l'éducation préscolaire	PPA1205	Problématique de l'éducation préscolaire
	PPA3205	La classe en milieu urbain	PPA3205	La classe en milieu urbain
	PPA3300	Pédagogie en milieu urbain	PPA3300	Pédagogie en milieu urbain
	PPA3002	Diversité ethnoculturelle et enjeux pédagogiques		
	DID4310	Didactique du français et diversité linguistique	DID4310	Didactique du français et diversité linguistique
	DID4252	Didactique du français - élèves allophones	DID4252	Didactique du français - élèves allophones
	DID4040	Didactique du français - élèves allophones (secondaire)	DID4040	Didactique du français - élèves allophones (secondaire)
	DID3309	Didactique de l'éthique et de la culture religieuse		
			DID1213	Sociolinguistique et français langue seconde
	PPA3215	Pédagogie différenciée*	PPA3215	Pédagogie différenciée*
	DID3206	Didactique du français accueil au primaire*		
	DID4214	Didactique du français accueil au secondaire*		
	ETA6160	École et société*	ETA6160	École et société*
	ETA6997	Séminaire thématique*	ETA6997	Séminaire thématique*
ETA6932	L'établissement et son environnement			
UdeS	PED415	Éducation interculturelle	PED415	Éducation interculturelle
	PSP400	Apprentissage et développement II	PSP400	Apprentissage et développement II
	INT201	Approche culturelle et projets en partenariat		
	DID423	Didactique du français en contextes particuliers	DID423	Didactique du français en contextes particuliers
	DID445	Didactique de l'univers social en contextes particuliers	DID445	Didactique de l'univers social en contextes particuliers
	EPP443	Enseignement en contextes scolaires variés*	EPP443	Enseignement en contextes scolaires variés*

	Cours directs selon notre corpus*		Cours directs et actifs validés	
	PSI323	Approches interculturelles*	PSI323	Approches interculturelles*
UL	ENP1001	Aspects sociaux de l'éducation	ENP1001	Aspects sociaux de l'éducation
	ENS1002	Aspects sociaux de l'éducation	ENS1002	Aspects sociaux de l'éducation
	ENP1900	Aspects sociaux de l'éducation	ENP1900	Aspects sociaux de l'éducation
	DID3961	Didactique du français (accueil et immersion)	DID3961	Didactique du français (accueil et immersion)
	DID2900	Animation et gestion de classe		
	DID2905	Adaptation à la diversité des élèves en arts plastiques	DID2905	Adaptation à la diversité des élèves en arts plastiques
	AEE 6007	Aspects humains de la gestion scolaire		
	DID2926	Culture and ESL Pedagogy		
	ADS1905	Éducation en milieu interculturel*	ADS1905	Éducation en milieu interculturel*
	ANT2302	Minorités et ethnicité*		
	ADS7001	Culture organisationnelle*		
	ADS7017	Sexe, ethnie et gestion des organisations scolaires*		
UQÀM	ASC2047	Éducation et pluriethnicité au Québec	ASC2047	Éducation et pluriethnicité au Québec
	ASC6003	Problématiques interculturelles à l'école québécoise	ASC6003	Problématiques interculturelles à l'école québécoise
	FPE2250	Développement intégral de l'élève et épistémologie de l'éducation		
	FPE4250	Éducation, épistémologie et métacognition		
	ASC6805	École et société	ASC6805	École et société
	ASS5101	Éducation et formation communautaire		
	ASC1500	Gestion de la classe		
	DDL3410	Didactique du français en classe d'accueil	DDL3410	Didactique du français en classe d'accueil
	LIN3465	Le bilinguisme*		
	DID5810	Didactique dans les classes multiethniques*		
ASC6800	Relation famille-école-société*			

	Cours directs selon notre corpus*		Cours directs et actifs validés	
	DDL4630	Problématique de l'enseignement du français aux non-francophones*	DDL4630	Problématique de l'enseignement du français aux non-francophones*
	GEO4200	Ethnicité et enjeux géographiques*		
	MOR4170	Éthique et rapports sociaux*		
	FPE7003	La gestion de la diversité en milieu scolaire*	FPE7003	La gestion de la diversité en milieu scolaire*
	LIN4330	Démolinguistique du français et groupes allophones*		
UQO	SOC2633	Valeurs et société	SOC2633	Valeurs et société
UQAT	EDU2205	L'univers social comme objet d'apprentissage	EDU2205	L'univers social comme objet d'apprentissage
	SCH2312	Cultures et institutions*		
UQAR	SCE20706	Éthique, culture religieuse et vivre ensemble	SCE20706	Éthique, culture religieuse et vivre ensemble
UQTR	PED1022	École, familles, communautés et pluriethnicité	PED1022	École, familles, communautés et pluriethnicité
	PPG1021	Identité professionnelle II : les défis		
UQAC	3GED121	École et société	3GED121	École et société
	3EDC120	Intervention auprès des classes interculturelles et interethniques	3EDC120	Intervention auprès des classes interculturelles et interethniques
	3GED236	Partenariat, école, famille et milieu communautaire		
	4PSO110	Éducation physique et multiethnicité	4PSO110	Éducation physique et multiethnicité
McGill	EDEC233	First Nations and Inuit Education	EDEC233	First Nations and Inuit Education
	EDEC249	Global Education and Social Justice	EDEC249	Global Education and Social Justice
	EDEC248	Multicultural Education	EDEC248	Multicultural Education
	EUM269	École et environnement social		
Concordia	EDUC454	Diversity in the Classroom	EDUC454	Diversity in the Classroom
	EDUC422	Sociology of Education 1*	EDUC422	Sociology of Education 1*
	EDUC402	Diversity Issues in Childhood*		
Bishop's	EDU305a	Multicultural Education	EDU305a	Multicultural Education
	EDU207b	Teaching the Second Language Learner	EDU207b	Teaching the Second Language Learner

	Cours directs selon notre corpus*	Cours directs et actifs validés
	EDU220ab Linguistic diversity*	EDU220ab Linguistic diversity*
Total	70 (47 obligatoires et 23 optionnels)	44 (dont 41 en formation initiale à l'enseignement)

* = Cours optionnel

Lors de l'étape de validation des cours, les professeurs et chargés de cours contactés étaient aussi invités à nous transmettre leur plan de cours⁶. À la suite de ces démarches, nous avons réussi à recueillir des données concernant 37 cours⁷ (32 obligatoires et 5 optionnels) (Tableau 5). À partir de cette étape, l'analyse s'est limitée aux programmes de formation initiale des enseignants.

Tableau 5
Cours directs et validés pour lesquels un plan de cours a été obtenu

	Cours direct validé*	
UdeM	ETA2200	École et environnement social
	PPA1205	Problématique de l'éducation préscolaire
	PPA3205	La classe en milieu urbain
	PPA 3300	Pédagogie en milieu urbain
	DID4310	Didactique du français et diversité linguistique
	DID4252	Didactique du français - élèves allophones
	DID4040	Didactique du français - élèves allophones (secondaire)
	DID1213	Sociolinguistique et français langue seconde
	*PPA3215	Pédagogie différenciée
UdeS	PED415	Éducation interculturelle
	PSP400	Apprentissage et développement II
	DID423	Didactique du français en contextes particuliers
	DID445	Didactique de l'univers social en contextes particuliers
	*PSI323	Approches interculturelles
	*EPP443	Enseignement en contextes scolaires variés
UL	ENP1001	Aspects sociaux de l'éducation
	ENS1002	Aspects sociaux de l'éducation
	ENP1900	Aspects sociaux de l'éducation
	DID3961	Didactique du français (accueil et immersion)

⁶ Ou l'information équivalente.

⁷ Nous n'avons pas obtenu de plan de cours ou l'information équivalente pour les cours EDEC233, EDUC305, EDU220ab et EDUC422.

	Cours direct validé*	
	DID2905	Adaptation à la diversité des élèves en arts plastiques
	*ADS1905	Éducation en milieu interculturel
UQÀM	ASC2047	Éducation et pluriethnicité au Québec
	ASC6003	Problématiques interculturelles à l'école québécoise
	ASC6805	École et société
	DDL3410	Didactique du français en classe d'accueil
	*DDL4630	Problématiques de l'enseignement du français aux non-francophones
UQO	SOC2633	Valeurs et société
UQAT	EDU2205	L'univers social comme objet d'apprentissage
UQAR	SCE20706	Éthique, culture religieuse et vivre ensemble
UQTR	PED1022	École, familles, communautés et pluriethnicité
UQAC	3GED121	École et société
	3EDC120	Intervention auprès des classes interculturelles et interethniques
	4PSO110	Éducation physique et multiethnicité
McGill	EDEC249	Global Education and Social Justice
	EDEC248	Multicultural Education
Concordia	EDUC 454	Diversity in the Classroom
	EDU207b	Teaching the Second Language Learner
Total	37 (32 obligatoires – 5 optionnels)	

* = Cours optionnel

L'analyse des plans de cours nous a permis de cerner leur créneau général et d'analyser leurs objectifs, ce qui a donné lieu à l'élaboration d'une typologie. Toutefois, même si les plans de cours présentent certaines informations relatives aux contenus et aux activités menées dans le cadre des cours, ces renseignements étaient soit insuffisamment précis, soit trop disparates d'un document à l'autre pour nous permettre de fonder une analyse rigoureuse. Pour cette raison, nous avons mené des entretiens semi-dirigés auprès des professeurs et chargés de cours responsables de l'ensemble des cours directs validés afin d'obtenir une description plus exhaustive de leurs contenus et activités. Pour chacun des cours directs validés, nous avons communiqué avec au moins un professeur ou chargé de cours d'expérience afin de réaliser un entretien. Au total, 33 des 41 cours directs validés ont fait l'objet d'un entretien et 35 professeurs et chargés de cours ont été rencontrés (Tableau 6). Soulignons que certains entretiens ont été réalisés en groupe et que certains professeurs et chargés de cours ont été interviewés pour plus d'un cours.

Tableau 6
Professeurs et chargés de cours interviewés

	Cours direct validé	Nombre de professeurs ou chargés de cours interviewés*
UdeM	ETA2200 École et environnement social	3(G)
	PPA1205 Problématique de l'éducation préscolaire	1
	PPA3205 La classe en milieu urbain	1
	PPA 3300 Pédagogie en milieu urbain	1
	DID4310 Didactique du français et diversité linguistique	6(G)
	DID4252 Didactique du français - élèves allophones	
	DID4040 Didactique du français - élèves allophones (secondaire)	
	DID1213 Sociolinguistique et français langue seconde	2(G)
	*PPA3215 Pédagogie différenciée	1
UdeS	PED415 Éducation interculturelle	1
	PSP400 Apprentissage et développement II	1
	DID423 Didactique du français en contextes particuliers	1
	DID445 Didactique de l'univers social en contextes particuliers	0
	*PSI323 Approches interculturelles	1
	*EPP443 Enseignement en contextes scolaires variés	1
UL	ENP1001 Aspects sociaux de l'éducation	1
	ENS1002 Aspects sociaux de l'éducation	
	ENP1900 Aspects sociaux de l'éducation	
	DID3961 Didactique du français (accueil et immersion)	1
	DID2905 Adaptation à la diversité des élèves en arts plastiques	1
	*ADS1905 Éducation en milieu interculturel	1
UQÀM	ASC2047 Éducation et pluriethnicité au Québec	2
	ASC6003 Problématiques interculturelles à l'école québécoise	
	ASC6805 École et société	1
	DDL3410 Didactique du français en classe d'accommodement	1
	*DDL4630 Problématique de l'enseignant du français aux non-francophones	1
UQO	SOC2633 Valeurs et société	2

	Cours direct validé		Nombre de professeurs ou chargés de cours interviewés*
UQAT	EDU2205	L'univers social comme objet d'apprentissage	1
UQAR	SCE20706	Éthique, culture religieuse et vivre ensemble	1
UQTR	PED1022	École, familles, communautés et pluriethnicité	0
UQAC	3GED121	École et société	1
	3EDC120	Intervention auprès des classes interculturelles et interethniques	1
	4PSO110	Éducation physique et multiethnicité	0
McGill	EDEC233	First Nations and Inuit Education	0
	EDEC249	Global Education and Social Justice	1
	EDEC248	Multicultural Education	1
Concordia	EDUC 454	Diversity in the Classroom	1
	*EDUC 422	Sociology of Education 1	0
Bishop's	EDU 305a	Multicultural Education	0
	EDU 207b	Teaching the Second Language Learner	0
	*EDU220ab	Linguistic diversity	0
Total	33 cours (28 obligatoires, 5 optionnels)		35

* = Cours optionnel

Dans ce tableau, « G » signifie entretien de groupe.

Parmi les participants, 21 ont un poste de professeur et 14 sont chargés de cours, dont trois sont également étudiants au doctorat, 20 enseignent dans une université montréalaise et 15 dans une université située dans une autre ville du Québec (Tableau 7). Trente-deux enseignent dans une université francophone et trois dans une université anglophone. Vingt-cinq sont des femmes et huit des hommes⁸. De plus, 14 participants interviewés étaient présents lors du premier Sommet des professeurs et chargés de cours engagés dans la formation interculturelle du personnel scolaire qui s'est tenu en mars 2012.

Tableau 7
Caractéristiques professionnelles des participants selon la localisation de leur université

	Professeur	Chargé de cours	Total
À Montréal	12	8	20
Hors de l'agglomération de Montréal	9	6	15
Total	21	14	35

⁸ Toutefois, veuillez noter qu'afin de préserver l'anonymat des participants, le masculin sera employé tout au long de l'analyse.

En ce qui concerne le parcours professionnel des personnes interviewées, mentionnons que plus d'une personne sur trois a effectué des études de premier cycle universitaire en enseignement. De plus, le dernier diplôme obtenu par trois interviewés sur quatre était en sciences de l'éducation ou dans un domaine connexe tel que la psychopédagogie, la sociologie de l'éducation, la didactique des langues ou l'administration scolaire. La plupart ont déjà effectué des projets de recherche liés en tout ou en partie à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Par ailleurs, presque tous ont dit avoir un intérêt pour cette thématique de recherche et plus de la moitié sont toujours activement impliqués dans des projets de recherche y étant liée.

Presque tous les professeurs et chargés de cours ont des expériences professionnelles liées à la thématique, en recherche ou dans le milieu scolaire, en tant qu'enseignant, direction d'école, orthopédagogue, conseiller pédagogique ou autre. Par ailleurs, quatre d'entre eux ont commencé à enseigner dans le milieu universitaire à la suite de collaborations professionnelles, alors qu'ils travaillaient dans le milieu communautaire ou scolaire. Trois d'entre eux sont maintenant chargés de cours et un est professeur invité. Deux d'entre eux sont par ailleurs entrés dans le milieu universitaire comme superviseurs de stage pour l'université où ils travaillent actuellement. Enfin, dans notre échantillon, environ 40 % des participants enseignent dans le milieu universitaire depuis plus de dix ans, 40 % depuis 5 à 10 ans et 20 % depuis moins de cinq ans. Par contre, près de la moitié des participants n'avaient donné le cours pour lequel nous les avons interviewés que quelques fois (0 à 4).

Les entretiens, d'une durée de 30 à 90 minutes, ont été réalisés à partir d'un canevas composé de six questions générales portant sur la formation initiale des enseignants sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans leur établissement et de sept questions spécifiques sur les cours directs validés enseignés par le professeur ou le chargé de cours. Celles-ci touchaient à des enjeux tels que la part occupée par la diversité dans le cours, les populations étudiées, les concepts théoriques présentés, les informations factuelles et les savoirs transmis relatifs à l'adaptation du système scolaire à la diversité, les compétences ciblées, les méthodes et activités pédagogiques, les modes d'évaluation ainsi que les approches et les perspectives théoriques privilégiées (voir Annexe A). L'approche et l'obtention du consentement ont correspondu aux exigences du comité d'éthique de l'Université de Montréal. Nous avons mené une analyse thématique de contenu à partir des données ainsi recueillies. Au cours de celle-ci, nous avons tenté, dans la mesure des limites du corpus, de faire ressortir des différences qui peuvent exister entre les cours selon les universités, leur localisation géographique et leur langue d'enseignement, et l'angle selon lequel on y traite de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique (voir 3.1).

2. PORTRAIT QUANTITATIF DE L'OFFRE DE FORMATION

À partir des corpus de cours formés, deux étapes ont été réalisées afin de produire un premier portrait de nature quantitatif sur l'offre de cours traitant de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire. La première section de ce chapitre permet de dégager une vue d'ensemble de cette offre, par programme et par université, alors que la seconde présente un portrait exhaustif de l'offre pour chacune des 12 universités offrant ces programmes.

2.1 Vue d'ensemble de l'offre de cours par université et par programme

Nous avons dressé un portrait quantitatif de l'offre de 487 cours, dont 254 différents, susceptibles d'aborder la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les programmes consultés en fonction des établissements universitaires et des programmes analysés. Le nombre de ces cours varie selon les établissements, de 7 (Bishop's) à 43 (UQÀM) (Tableau 8). On dénombre 194 cours directs pour l'ensemble des universités, dont 71 différents. Ils varient d'un établissement à l'autre, allant de 2 (UQO, UQAT, UQAR et UQTR) à 14 (UdeM). Si l'on ajoute le critère obligatoire à ces cours, leur nombre diminue à nouveau, atteignant 133 cours dans l'ensemble de l'offre de cours universitaire québécoise, parmi lesquels 46 sont différents. Dans certaines universités, on n'en trouve qu'un (UQAT), alors que dans d'autres, il est possible d'en identifier jusqu'à neuf (UdeM). Nous remarquons de faibles variations en ce qui concerne la moyenne de crédits pour l'ensemble des cours, et pour les cours considérés comme directs et obligatoires. En effet, la première varie de 2,59 à 3,35 crédits par cours alors que la seconde s'étend de 2 à 3,2 crédits par cours. Dans cinq cas, les crédits accordés aux cours directs et obligatoires sont moindres que ceux qui sont accordés à l'ensemble des cours constituant notre corpus.

Tableau 8
Analyse quantitative de l'offre de cours en matière de diversité ethnoculturelle
par établissement

	UdeM	UdeS	UL	UQAM	UQO	UQAT	UQAR	UQTR	UQAC	McGill	Concordia	Bishop's	Total	
Nombre de programmes	11	11	13	16	7	7	11	13	12	11	3	11		
Nombre de cours	Total	53	37	43	74	16	31	45	29	39	56	17	47	487
	Différents	36	26	25	43	8	19	18	14	17	27	14	7	254
Nombre de cours directs	Total	22	18	28	39	6	6	10	13	13	11	5	23	194
	Différents	14	7	12	16	1	2	2	2	4	4	3	3	70
Nombre de cours directs et obligatoires	Total	17	16	15	27	6	1	4	13	10	10	2	12	133
	Différents	9	5	8	8	1	1	1	2	4	4	1	2	46
Moyenne de crédits par cours	3,17	3	2,88	2,93	3	3	2,96	2,86	2,59	2,98	3,35	3		
Moyenne de crédits par cours directs obligatoires	3	3,2	2,75	3	3	3	3	2,5	2,25	3	3	3		

L'analyse quantitative de l'offre de cours en matière de diversité ethnoculturelle par programme nous permet de constater une grande variation quant au nombre de cours correspondant à notre corpus (Tableau 9). En effet, certains programmes offrent deux cours susceptibles d'aborder la diversité (Enseignement des arts plastiques et de l'art dramatique) alors que d'autres en offrent 92 (Enseignement au secondaire, concentration univers social). De plus, on trouve des cours traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif dans tous les programmes analysés, avec une seule occurrence pour certains programmes (Enseignement en formation professionnelle et technique et Enseignement des arts plastiques et de l'art dramatique) et 26 cours dans le programme en comportant le plus (Éducation préscolaire, enseignement primaire). Ce dernier programme est également celui qui détient le plus de cours directs et obligatoires, avec 16 cours, alors que certains programmes n'en offrent aucun (Enseignement en formation professionnelle et technique) ou un seul (Enseignement des arts plastiques et de l'art dramatique et administration scolaire).

Tableau 9
Analyse quantitative de l'offre de cours en matière de diversité ethnoculturelle
par programme

	Epep	Sec_F	Sec_A	Sec_US	Sec_M	Sec_ST	Sec_ECR	Fpt	As_P	As_SEC	F_L2	A_L2	F/A-E_L2	Drama	Musique	Plast.-drama	Plast.	Éd.phys.	Admin scol.	Total
Nombre d'universités	12	11	2	11	11	9	7	6	7	6	4	7	3	3	5	2	5	7	10	
Nombre de cours (total)	67	28	9	92	26	23	67	4	24	20	27	30	7	6	13	2	11	12	19	487
Nombre de cours directs	26	17	3	18	16	14	10	1	9	9	16	15	4	4	7	1	8	9	7	194
Nombre de cours directs obligatoires	16	12	2	13	12	11	7	0	9	9	8	9	2	3	5	1	7	6	1	133
Moyenne de crédits par cours	3	2,96	3	2,92	2,96	2,96	2,96	3	2,83	2,8	3,37	3	2,71	3	2,92	2,5	3,45	2,67	2,79	
Moyenne de crédits par cours directs obligatoires	2,94	3,08	3	3,08	3,08	3,09	3	---	3,22	2,89	2,86	3	3	3	2,8	3	2,86	2,67	3	

Ce portrait quantitatif comporte toutefois des limites. D'une part, les descriptifs de cours considérés afin de composer le corpus diffèrent en termes de longueur et de type d'informations offertes, selon les universités. Par conséquent, certains cours répondant à nos critères n'ont pas été détectés. D'autre part, l'inclusion des cours de didactique des programmes d'enseignement secondaire pour les concentrations d'éthique et culture religieuse et d'univers social a une incidence positive sur le nombre de cours susceptibles d'aborder la diversité ethnoculturelle pour les établissements offrant ces programmes. Par contre, elle est négative pour les autres (UdeS, UQO, UQAT et Bishop's n'offrent pas la concentration ECR alors que Concordia n'offre ni l'une ni l'autre). De façon plus générale, le fait que certains éléments soient mentionnés dans les descriptifs de cours n'indique pas l'importance de la place qu'ils occupent dans le contenu réel du cours.

2.2 Fiches synthèses de l'offre de cours par université

À partir du corpus de 44 cours directs validés par les professeurs et chargés de cours (voir tableau 4), nous avons produit une fiche synthèse décrivant l'offre de formation obligatoire et optionnelle traitant directement de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif pour chacune des douze universités québécoises.

2.2.1 Université de Montréal

- a) L'offre de cours pouvant traiter de la diversité ethnoculturelle (ensemble des cours répertoriés)

Dans l'ensemble des onze programmes offerts par cet établissement, nous avons répertorié 53 cours (168 crédits) pouvant aborder la diversité ethnoculturelle. La sélection de ces cours se base d'une part, sur les descriptifs des cours qui, dans le cas présent, sont très courts et procurent très peu de détails sur les thématiques abordées et, d'autre part, sur l'identification des cours didactiques des programmes en enseignement secondaire de l'univers social et en enseignement secondaire de l'éthique et la culture religieuse. Si nous éliminons les répétitions parmi cette offre de cours, l'Université de Montréal offre 36 cours différents (117 crédits) pour l'ensemble des programmes

- b) L'offre de cours obligatoires et optionnels validés traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif (cours considérés comme ayant un lien direct avec la thématique)

Selon l'analyse quantitative, 22 cours offerts (69 crédits), dont 14 (45 crédits) distincts, sont considérés comme ayant un lien direct avec la thématique. Parmi ces derniers, neuf sont obligatoires et cinq sont optionnels. Ils peuvent faire partie de plusieurs programmes (formation commune) ou être spécifiques à l'un d'entre eux (formation spécifique). Lors de la validation, des responsables de la formation ont confirmé que les cours mentionnés ci-après étaient directs et actifs.

Formation commune : Parmi les 11 programmes offerts, nous avons identifié trois cours directs se trouvant dans plusieurs programmes. Il s'agit des cours ETA2200 École et environnement social, PPA3300 Pédagogie et milieu urbain, et PPA3205 La classe en milieu urbain. Le programme Éducation préscolaire et enseignement primaire propose deux d'entre eux de manière obligatoire. Les autres programmes (cinq concentrations du programme en enseignement secondaire (BES), deux concentrations du programme en adaptation scolaire (AS), le programme d'enseignement du français langue seconde et le programme d'éducation physique et à la santé) n'en offrent obligatoirement qu'un. Le programme en administration scolaire n'en offre aucun.

Formation spécifique à chaque programme : Certains programmes proposent des cours spécifiques. Le programme Éducation préscolaire et enseignement primaire en offre trois (dont

deux sont obligatoires : PPA1205 Problématique de l'éducation préscolaire et DID4310 Didactique du français et diversité linguistique et un optionnel PPA3215 Pédagogie différenciée). Les deux concentrations de l'AS ajoutent à la formation commune un cours de didactique selon la concentration choisie (DID4252 Didactique du français pour élèves allophones et DID4040 Didactique du français pour élèves allophones, sec) alors que le programme d'enseignement du français langue seconde ajoute un cours obligatoire (DID1213 Sociolinguistique et français langue seconde). Le programme en administration scolaire offre deux cours directs et optionnels, soit ETA6160 École et société et ETA6997 Séminaire thématique. Les autres programmes (cinq concentrations du BES, éducation physique et à la santé) n'offrent aucun cours direct spécifique.

c) L'offre de cours directs et validés par programme

Programmes offerts	Cours directs obligatoires	Cours directs optionnels
Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)	ETA2203 École et environnement social PPA1205 Problématique de l'éducation préscolaire PPA3205 La classe en milieu urbain DID4310 Didactique du français et diversité linguistique	PPA3215 Pédagogie différenciée
Enseignement du français au secondaire (SEC_F)	ETA2200 École et environnement social / PPA 3300 Pédagogie en milieu urbain	
Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US)	ETA2200 École et environnement social / PPA 3300 Pédagogie en milieu urbain	
Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M)	ETA2200 École et environnement social / PPA 3300 Pédagogie en milieu urbain	
Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST)	ETA2200 École et environnement social / PPA 3300 Pédagogie en milieu urbain	
Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (développement personnel) au secondaire (SEC_ECR)	ETA2200 École et environnement social / PPA 3300 Pédagogie en milieu urbain	
Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil primaire) (AS_P)	ETA2200 École et environnement social / PPA3205 La classe en milieu urbain DID4252 Didactique du français - élèves all.	
Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil secondaire) (AS_S)	ETA2200 École et environnement social / PPA3205 La classe en milieu urbain DID4040 Didactique du français - élèves all. (sec)	

Programmes offerts	Cours directs obligatoires	Cours directs optionnels
Enseignement du français langue seconde (F_L2)	ETA2200 École et environnement social DID1213 Sociolinguistique et français langue seconde	
Éducation physique et à la santé (ED.PHYS)	ETA2200 École et environnement social	
Administration de l'éducation (ADMIN. SCOL.)		ETA6160 École et société ETA6997 Séminaire thématique

d) L'offre de cours directs et validés en fonction des programmes où ils sont offerts

Cours directs validés	Programmes
ETA2200 École et environnement social	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP) Enseignement du français langue seconde (F_L2) Éducation physique et à la santé (ED.PHYS) Enseignement du français au secondaire (SEC_F) Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US) Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M) Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST) Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil primaire) (AS_P) Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil secondaire) (AS_S)
PPA1205 Problématique de l'éducation préscolaire	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)
PPA3205 La classe en milieu urbain	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP) Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil primaire) (AS_P) Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil secondaire) (AS_S)
PPA 3300 Pédagogie en milieu urbain	Enseignement du français au secondaire (SEC_F) Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US) Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M) Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST)
DID4310 Didactique du français et diversité linguistique	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)
DID4252 Didactique du français - élèves allophones	Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil primaire) (AS_P)
DID4040 Didactique du français - élèves allophones (secondaire)	Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil secondaire) (AS_S)
DID1213 Sociolinguistique et français langue seconde	Enseignement du français langue seconde (F_L2)

Cours directs validés	Programmes
PPA3215 Pédagogie différenciée*	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)
ETA6160 École et société*	Administration de l'éducation (ADMIN. SCOL.)
ETA6997 Séminaire thématique*	Administration de l'éducation (ADMIN. SCOL.)

* = Cours optionnel

Certains des cours obligatoires sont semi-optionnels dans certains programmes puisque l'étudiant a le choix entre deux de ces cours.

2.2.2 Université de Sherbrooke

a) L'offre de cours pouvant traiter de la diversité ethnoculturelle (ensemble des cours répertoriés)

Dans l'ensemble des 11 programmes de formation analysés, nous avons identifié 37 cours (111 crédits) pouvant aborder la thématique de la diversité ethnoculturelle. Deux particularités de l'offre de formation peuvent influencer ces nombres. D'une part, les descriptifs de cours de cet établissement sont très détaillés comportant pour chacun un énoncé des objectifs ainsi que les contenus traités, ce qui les rend plus propices à répondre à nos critères. D'autre part, cette université n'offre pas le programme d'enseignement de l'éthique et culture religieuse au secondaire, dont les cours de didactique sont automatiquement considérés. Parmi ces cours, 26 sont distincts (73 crédits) et se distribuent dans l'ensemble des programmes ciblés sauf dans les programmes d'Enseignement en formation professionnelle et technique et en Éducation physique et à la santé qui ne présentent aucun cours pouvant aborder la diversité ethnoculturelle telle que nous l'avons définie.

b) L'offre de cours obligatoires et optionnels validés traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif (cours considérés comme ayant un lien direct avec la thématique)

Selon l'analyse quantitative, 18 cours (61 crédits), dont sept différents (26 crédits), ont un lien direct avec la thématique ciblée. Parmi ceux-ci, cinq sont obligatoires et deux sont optionnels. Ils peuvent faire partie de plusieurs programmes (formation commune) ou être spécifiques à l'un d'entre eux (formation spécifique). Soulignons qu'en plus des deux programmes nommés ci-dessus, les programmes d'Enseignement en adaptation scolaire (deux profils) et celui en Administration de l'éducation n'offrent aucun cours concernant directement la thématique. Lors

de la validation, des responsables de la formation ont confirmé que les cours mentionnés ci-après étaient directs et actifs.

Formation commune : Des six programmes restants, cinq (quatre concentrations en enseignement secondaire et le programme d'enseignement de l'anglais langue seconde) présentent une formation commune. En effet un cours est partagé par ces programmes : PED415 Éducation interculturelle. Par ailleurs, les concentrations du BES partagent aussi entre elles le cours PSP400 Apprentissage et développement II. Ces cours sont obligatoires et ont un lien direct avec la thématique de la diversité ethnoculturelle.

Formation spécifique à chaque programme : À cette formation commune, il faut ajouter pour plusieurs programmes, des cours qui leur sont spécifiques. Le programme d'éducation préscolaire et enseignement primaire propose deux cours optionnels : EPP443 Enseignement et contextes scolaires variés et PSI323 Approches interculturelles. De plus, certains profils du BES (enseignement du français et enseignement des sciences humaines et univers social) offrent respectivement un cours direct et obligatoire : DID423 Didactique du français en contextes particuliers et DID445 Didactique de l'univers social en contexte particulier.

c) L'offre de cours directs et validés par programme

Programmes offerts	Cours directs obligatoires	Cours directs optionnels
Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)		EPP443 Enseignement en contextes scolaires variés PSI323 Approches interculturelles
Enseignement du français au secondaire (SEC_F)	PED415 Éducation interculturelle PSP400 Apprentissage et développement II DID423 Didactique du français en contextes part.	
Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US)	PED415 Éducation interculturelle PSP400 Apprentissage et développement II DID445 Didactique de l'univers social en contextes particuliers	
Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M)	PED415 Éducation interculturelle PSP400 Apprentissage et développement II	
Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST)	PED415 Éducation interculturelle PSP400 Apprentissage et développement II	
Enseignement en formation professionnelle et technique (FPT)		

Programmes offerts	Cours directs obligatoires	Cours directs optionnels
Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil primaire) (AS_P)		
Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil secondaire) (AS_S)		
Enseignement de l'anglais langue seconde (A_L2)	PED415 Éducation interculturelle	
Éducation physique et à la santé (ED.PHYS)		
Administration de l'éducation (ADMIN. SCOL.)		

d) L'offre de cours directs et validés en fonction des programmes où ils sont offerts

Cours directs validés	Programmes
PED415 Éducation interculturelle	Enseignement du français au secondaire (SEC_F) Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US) Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M) Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST) Enseignement de l'anglais langue seconde (A_L2)
PSP400 Apprentissage et développement II	Enseignement du français au secondaire (SEC_F) Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US) Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M) Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST)
DID423 Didactique du français en contextes part.	Enseignement du français au secondaire (SEC_F)
DID445 Didactique de l'univers social en contextes particuliers	Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US)
EPP443 Enseignement en contextes scolaires variés*	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)
PSI323 Approches interculturelles*	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)

* = Cours optionnel

2.2.3 *Université Laval*

- a) L'offre de cours pouvant traiter de la diversité ethnoculturelle (ensemble des cours répertoriés)

Dans les 13 programmes de formation offerts par l'Université Laval et analysés, 43 cours (124 crédits) sont susceptibles d'aborder la problématique de la diversité ethnoculturelle. Ces chiffres sont influencés par le fait que cette université offre les deux concentrations d'enseignement au secondaire (éthique et culture religieuse et univers social) dont les cours didactiques sont inclus dans notre sélection. Toutefois, les descriptifs des cours, sur lesquels repose notre sélection, ne sont pas très détaillés. De ces cours, 25 ont des sigles distincts totalisant 73 crédits. Cependant, parmi ces derniers, trois cours présentent des sigles différents, mais proposent exactement le même descriptif.

- b) L'offre de cours obligatoires et optionnels validés traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif (cours considérés comme ayant un lien direct avec la thématique)

Selon l'analyse quantitative, nous avons répertorié 28 cours (79 crédits) ayant un lien direct avec la thématique, dont 12 cours (ou 34 crédits) différents. Parmi ces derniers, huit sont obligatoires et quatre sont optionnels. Ils peuvent faire partie de l'offre de plusieurs programmes (formation commune) ou être spécifiques à l'un d'entre eux (formation spécifique). Il est à noter que le programme d'enseignement en formation professionnelle et technique offert par cet établissement ne présente aucun cours direct. Lors de la validation, des responsables de la formation ont confirmé que les cours mentionnés ci-après étaient directs et actifs.

Formation commune : Des 12 programmes concernés, 10 (Éducation préscolaire et enseignement primaire), cinq concentrations d'Enseignement secondaire (français, sciences humaines et univers social, mathématiques, science et technologie et éthique et culture religieuse), Enseignement de langues secondes (français et anglais), Enseignement de la musique et Enseignement des arts plastiques) proposent un des cours obligatoires suivants partageant les mêmes titres et descriptifs : ENP1001, ENS1002 ou ENP1900 Aspects sociaux de l'éducation, comportant deux ou trois crédits. Le programme d'Éducation physique et à la santé offre aussi le cours ENS1002, mais de façon optionnelle. Ces programmes, sauf enseignement de l'anglais langue seconde et enseignement des arts plastiques partagent également le cours optionnel ADS1905 Éducation en

milieu interculturel. Soulignons que les programmes Enseignement en formation professionnelle et technique (FPT) et Administration de l'éducation n'offrent aucun de ces quatre cours

Formation spécifique à chaque programme : Le programme d'enseignement du français langue seconde et le programme d'enseignement des arts plastiques comportent chacun un cours direct et obligatoire, respectivement DID3961 Didactique du français (accueil et immersion) et DID2905 Adaptation à la diversité des élèves en arts plastiques. Finalement, le programme d'administration de l'éducation n'offre aucun cours actif touchant directement la thématique ciblée.

c) L'offre de cours directs et validés par programme

Programmes offerts	Cours directs obligatoires	Cours directs optionnels
Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)	ENP1001 Aspects sociaux de l'éducation	ADS1905 Éducation en milieu interculturel
Enseignement du français au secondaire (SEC_F)	ENS1002 Aspects sociaux de l'éducation	ADS1905 Éducation en milieu interculturel
Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US)	ENS1002 Aspects sociaux de l'éducation	ADS1905 Éducation en milieu interculturel
Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M)	ENS1002 Aspects sociaux de l'éducation	ADS1905 Éducation en milieu interculturel
Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST)	ENS1002 Aspects sociaux de l'éducation	ADS1905 Éducation en milieu interculturel
Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (développement personnel) au secondaire (SEC_ECR)	ENS1002 Aspects sociaux de l'éducation	ADS1905 Éducation en milieu interculturel
Enseignement en formation professionnelle et technique (FPT)		
Enseignement du français langue seconde (F_L2)	ENP1900 Aspects sociaux de l'éducation DID3961 Didactique du français (accueil et imm.)	ADS1905 Éducation en milieu interculturel
Enseignement de l'anglais langue seconde (A_L2)	ENP1900 Aspects sociaux de l'éducation	
Enseignement de la musique (MUSIQUE)	ENP1900 Aspects sociaux de l'éducation	ADS1905 Éducation en milieu interculturel

Programmes offerts	Cours directs obligatoires	Cours directs optionnels
Enseignement des arts plastiques (arts visuels ou médiatiques) (PLAST)	ENP1900 Aspects sociaux de l'éducation DID2905 Adaptation à la diversité des élèves en arts plastiques	
Éducation physique et à la santé (ED.PHYS)		ENS1002 Aspects sociaux de l'éducation ADS1905 Éducation en milieu interculturel
Administration de l'éducation (ADMIN. SCOL.)		

d) L'offre de cours directs et validés en fonction des programmes où ils sont offerts

Cours directs validés	Programmes
ENP1001 Aspects sociaux de l'éducation	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)
ENS1002 Aspects sociaux de l'éducation	Enseignement du français au secondaire (SEC_F) Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US) Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M) Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST) Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (développement personnel) au secondaire (SEC_ECR) Éducation physique et à la santé (ED.PHYS)
ENP1900 Aspects sociaux de l'éducation	Enseignement du français langue seconde (F_L2) Enseignement de l'anglais langue seconde (A_L2) Enseignement de la musique (MUSIQUE) Enseignement des arts plastiques (arts visuels ou médiatiques) (PLAST)
DID3961 Didactique du français (accueil et immersion)	Enseignement du français langue seconde (F_L2)
DID2905 Adaptation à la diversité des élèves en arts plastiques	Enseignement des arts plastiques (arts visuels ou médiatiques) (PLAST)
ADS1905 Éducation en milieu interculturel*	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP) Enseignement du français au secondaire (SEC_F) Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US) Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M) Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST) Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (développement personnel) au secondaire (SEC_ECR) Enseignement du français langue seconde (F_L2) Enseignement de la musique (MUSIQUE) Éducation physique et à la santé (ED.PHYS)

* = Cours optionnel

Certains cours sont obligatoires dans certains programmes et optionnels dans d'autres.

2.2.4 Université du Québec à Montréal

- a) L'offre de cours pouvant traiter de la diversité ethnoculturelle (ensemble des cours répertoriés)

L'analyse des 16 programmes offerts a permis de dégager 74 cours (217 crédits) pouvant aborder la diversité, dont 43 sigles distincts (128 crédits). Notons que les descriptifs des cours de cet établissement sont assez détaillés et que les deux concentrations d'enseignement au secondaire (éthique et culture religieuse et univers social), dont les cours didactiques sont inclus dans notre sélection, sont offertes.

- b) L'offre de cours obligatoires et optionnels validés traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif (cours considérés comme ayant un lien direct avec la thématique)

Selon l'analyse quantitative, 39 cours sont considérés directs (117 crédits). Lorsqu'on élimine les répétitions, l'UQÀM offre 16 cours directs différents (49 crédits) qui peuvent faire partie de plusieurs programmes (formation commune) ou être spécifiques à l'un d'entre eux (formation spécifique). Parmi ces derniers, huit sont obligatoires, huit sont optionnels. Lors de la validation, des responsables de la formation ont confirmé que les cours mentionnés ci-après étaient directs et actifs.

Formation commune : Deux cours traitent spécifiquement de la prise en compte en enseignement et sont offerts dans plusieurs programmes. Il y a d'abord le cours ASC2047 Éducation et pluriethnicité au Québec offert obligatoirement dans les cinq programmes suivants : éducation préscolaire et enseignement primaire, enseignement des langues secondes (français et anglais) et enseignement des arts plastiques et optionnellement dans le programme d'enseignement en formation professionnelle et technique, puis, le cours ASC6003 Problématique interculturelle et école québécoise, offert dans les cinq programmes d'enseignement secondaire, en enseignement en art dramatique et en Éducation physique et à la santé. Le programme d'enseignement en musique offre aux étudiants le choix parmi ces deux cours. Les programmes d'AS partagent aussi le cours obligatoire ASC6805 École et société.

Formation spécifique à chaque programme : Le programme d'Enseignement en adaptation scolaire au secondaire présente un cours spécifique et obligatoire : ASC5101 Éducation et formation communautaire. Le programme d'Enseignement du français langue seconde propose

lui aussi un cours qui lui est particulier et obligatoire : DDL3410 Didactique du français en classe d'accueil. De plus, deux programmes proposent un cours spécifique optionnel : le programme d'Enseignement du français au secondaire, avec le cours DDL4630 Problématique de l'enseignement du français aux non-francophones ainsi que le programme en Administration de l'éducation avec le cours optionnel FPE7003 La gestion de la diversité en milieu scolaire.

c) L'offre de cours directs et validés par programme

Programmes offerts	Cours directs obligatoires	Cours directs optionnels
Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)	ASC2047 Éducation et pluriethnicité au Québec	
Enseignement du français au secondaire (SEC_F)	ASC6003 Problématiques interculturelles à l'école québécoise	DDL4630 Problématique de l'enseignement du français aux non-francophones
Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US)	ASC6003 Problématiques interculturelles à l'école québécoise	
Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M)	ASC6003 Problématiques interculturelles à l'école québécoise	
Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST)	ASC6003 Problématiques interculturelles à l'école québécoise	
Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (développement personnel) au secondaire (SEC_ECR)	ASC6003 Problématiques interculturelles à l'école québécoise	
Enseignement en formation professionnelle et technique (FPT)		ASC2047 Éducation et pluriethnicité au Québec
Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil primaire) (AS_P)	ASC6805 École et société	
Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil secondaire) (AS_S)	ASC6805 École et société	
Enseignement du français langue seconde (F_L2)	ASC2047 Éducation et pluriethnicité au Québec DDL3410 Didactique du français en classe d'accueil	
Enseignement de l'anglais langue seconde (A_L2)	ASC2047 Éducation et pluriethnicité au Québec	
Enseignement de l'art dramatique (DRAMA)	ASC6003 Problématiques interculturelles à l'école québécoise	
Enseignement de la musique (MUSIQUE)	ASC6003 Problématiques interculturelles à l'école québécoise/ ASC2047 Éducation et pluriethnicité au Québec	

Programmes offerts	Cours directs obligatoires	Cours directs optionnels
Enseignement des arts plastiques (arts visuels ou médiatiques) (PLAST)	ASC204 Éducation et pluriethnicité au Québec	
Éducation physique et à la santé (ED.PHYS)	ASC6003 Problématiques interculturelles à l'école québécoise	
Administration de l'éducation (ADMIN. SCOL.)		FPE7003 la gestion de la diversité en milieu scolaire

d) L'offre de cours directs et validés en fonction des programmes où ils sont offerts

Cours directs validés	Programmes
ASC2047 Éducation et pluriethnicité au Québec	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP) Enseignement du français langue seconde (F_L2) Enseignement de l'anglais langue seconde (A_L2) Enseignement des arts plastiques (arts visuels ou médiatiques) (PLAST) Enseignement en formation professionnelle et technique (FPT) Enseignement de la musique (MUSIQUE)
ASC6003 Problématiques interculturelles à l'école québécoise	Enseignement du français au secondaire (SEC_F) Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US) Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M) Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST) Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (développement personnel) au secondaire (SEC_ECR) Enseignement de l'art dramatique (DRAMA) Éducation physique et à la santé (ED.PHYS) Enseignement de la musique (MUSIQUE)
ASC6805 École et société	Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil primaire) (AS_P) Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil secondaire) (AS_S)
DDL3410 Didactique du français en classe d'accueil	Enseignement du français langue seconde (F_L2)
DDL4630 Problématique de l'enseignement du français aux non-francophones*	Enseignement du français au secondaire (SEC_F)

* = Cours optionnel

Certains des cours obligatoires sont semi-optionnels dans certains programmes puisque l'étudiant a le choix entre deux de ces cours.

Certains cours sont obligatoires dans certains programmes et optionnels dans d'autres.

2.2.5 *Université du Québec en Outaouais*

- a) L'offre de cours pouvant traiter de la diversité ethnoculturelle (ensemble des cours répertoriés)

Dans les sept programmes de formation offerts par l'UQO, 16 cours (48 crédits) offerts sont susceptibles d'aborder la diversité dont huit (24 crédits) portent des sigles différents. Soulignons que notre sélection a été influencée d'une part, par les descriptifs des cours qui sont très détaillés et dont les objectifs de formation sont toujours clairement énoncés et, d'autre part, par le fait que cette université n'offre pas le programme d'enseignement secondaire en Éthique et culture religieuse.

- b) L'offre de cours obligatoires et optionnels validés traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif (cours considérés comme ayant un lien direct avec la thématique)

Selon l'analyse quantitative, on comptabilise un total de six cours (18 crédits) directement concernés par la thématique. Il s'agit toutefois du même cours obligatoire de trois crédits proposé dans plusieurs programmes. Soulignons que le programme d'Administration de l'éducation ne présente aucun cours abordant directement la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif. Lors de la validation, des responsables de la formation ont confirmé que les cours mentionnés ci-après étaient directs et actifs.

Formation commune : Le cours SOC 2633 Valeurs et société est proposé dans six des sept programmes offerts : Éducation préscolaire et enseignement primaire, trois concentrations d'Enseignement secondaire (français, sciences humaines et univers social, mathématiques), Enseignement en adaptation scolaire (profil primaire) et en Enseignement des arts. Mis à part ce cours, aucune autre formation commune n'a été dégagée.

Formation spécifique à chaque programme : Aucun autre cours offert par cet établissement n'est considéré comme traitant directement de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif.

c) L'offre de cours directs et validés par programme

Programmes offerts	Cours directs obligatoires	Cours directs optionnels
Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)	SOC2633 Valeurs et société	
Enseignement du français au secondaire (SEC_F)	SOC2633 Valeurs et société	
Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US)	SOC2633 Valeurs et société	
Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M)	SOC2633 Valeurs et société	
Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil primaire) (AS_P)	SOC2633 Valeurs et société	
Enseignement des arts plastiques (arts visuels ou médiatiques) (PLAST)	SOC2633 Valeurs et société	
Administration de l'éducation (ADMIN. SCOL.)		

d) L'offre de cours directs et validés en fonction des programmes où ils sont offerts

Cours directs validés	Programmes
SOC2633 Valeurs et société	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP) Enseignement du français au secondaire (SEC_F) Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US) Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M) Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil primaire) (AS_P) Enseignement des arts plastiques (arts visuels ou médiatiques) (PLAST)

2.2.6 Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

a) L'offre de cours pouvant traiter de la diversité ethnoculturelle (ensemble des cours répertoriés)

L'UQAT offre sept programmes de formation du personnel scolaire incluant 31 cours (93 crédits) pouvant aborder la problématique de la diversité, dont 19 cours (57 crédits) différents. Certaines caractéristiques de l'offre de formation peuvent expliquer ces chiffres. Premièrement, cette université offre un des deux programmes (Enseignement de l'univers social secondaire) dont les cours didactiques sont inclus dans ces chiffres et, deuxièmement, les descriptifs des cours sont

très détaillés et toujours accompagnés des objectifs de formation clairement énoncés, ce qui en facilite la sélection.

- b) L'offre de cours obligatoires et optionnels validés traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif (cours considérés comme ayant un lien direct avec la thématique)

Selon l'analyse quantitative, nous avons répertorié six cours (18 crédits) directement concernés par la thématique ciblée. Parmi ceux-ci, deux cours seulement (6 crédits) sont distincts. Parmi ces derniers, un est obligatoire et un est optionnel. Soulignons que les programmes d'Enseignement en formation professionnelle et technique et d'Administration de l'éducation ne comportent aucun cours direct. Lors de la validation, des responsables de la formation ont confirmé que les cours mentionnés ci-après étaient directs et actifs.

Formation commune : Aucune formation commune n'a été dégagée.

Formation spécifique à chaque programme : Seul le programme d'éducation préscolaire et enseignement au primaire offre un cours spécifique directement relié à la thématique. Il s'agit du cours obligatoire EDU2205 L'univers social comme objet d'apprentissage.

- c) L'offre de cours directs et validés par programme

Programmes offerts	Cours directs obligatoires	Cours directs optionnels
Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)	EDU2205 L'univers social comme objet d'apprentissage.	
Enseignement du français au secondaire (SEC_F)		
Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US)		
Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M)		
Enseignement en formation professionnelle et technique (FPT)		
Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil primaire) (AS_P)		
Enseignement de l'anglais langue seconde (A_L2)		
Administration de l'éducation (ADMIN. SCOL.)		

d) L'offre de cours directs et validés en fonction des programmes où ils sont offerts

Cours directs validés	Programmes
EDU2205 L'univers social comme objet d'apprentissage	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)

2.2.7 Université du Québec à Rimouski

a) L'offre de cours pouvant traiter de la diversité ethnoculturelle (ensemble des cours répertoriés)

Dans les 11 programmes de formation du personnel scolaire offerts par l'UQAR, 45 cours (133 crédits) proposés peuvent aborder la diversité. De l'ensemble de ces cours, il est possible d'en identifier 18 (40 crédits) différents. Parmi les éléments pouvant influencer cette sélection, mentionnons en premier lieu que cette université offre les deux concentrations d'enseignement secondaire (sciences humaines et univers social ainsi qu'éthique et culture religieuse), dont les cours de didactique ont été intégrés dans notre sélection. En second lieu, les descriptifs des cours sont, comparativement à d'autres universités, bien détaillés et se présentent accompagnés d'objectifs de formation clairement énoncés, ce qui contribue à augmenter le nombre de cours identifiés.

b) L'offre de cours obligatoires et optionnels validés traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif (cours considérés comme ayant un lien direct avec la thématique)

Selon les critères retenus de l'analyse quantitative, 10 cours (28 crédits) sont directement concernés par la thématique, dont deux (4 crédits) sont différents. Parmi ces derniers, un est obligatoire et un est facultatif. Soulignons que le programme d'Enseignement en formation professionnelle et technique n'offre aucun cours direct. Lors de la validation, des responsables de la formation ont confirmé que les cours mentionnés ci-après étaient directs et actifs.

Formation commune : Tous les programmes à l'exception de ceux de formation professionnelle et technique et d'administration de l'éducation offrent le cours SCE20706 Éthique, culture religieuse et vivre ensemble. Ce dernier est obligatoire dans les programmes d'Éducation préscolaire et enseignement au primaire, d'Enseignement en adaptation scolaire et sociale (deux profils et d'Enseignement de la musique alors qu'il est optionnel dans les cinq concentrations

d'enseignement au secondaire. Mis à part ce cours, aucune autre formation commune n'a été dégagée.

Formation spécifique à chaque programme : La formation spécifique à chaque programme ne présente aucun cours abordant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif.

c) L'offre de cours directs et validés par programme

Programmes offerts	Cours directs obligatoires	Cours directs optionnels
Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)	SCE20706 Éthique, culture religieuse et vivre ensemble	
Enseignement du français au secondaire (SEC_F)		SCE20706 Éthique, culture religieuse et vivre ensemble
Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US)		SCE20706 Éthique, culture religieuse et vivre ensemble
Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M)		SCE20706 Éthique, culture religieuse et vivre ensemble
Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST)		SCE20706 Éthique, culture religieuse et vivre ensemble
Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (développement personnel) au secondaire (SEC_ECR)		SCE20706 Éthique, culture religieuse et vivre ensemble
Enseignement en formation professionnelle et technique (FPT)		
Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil primaire) (AS_P)	SCE20706 Éthique, culture religieuse et vivre ensemble	
Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil secondaire) (AS_S)	SCE20706 Éthique, culture religieuse et vivre ensemble	
Enseignement de la musique (MUSIQUE)	SCE20706 Éthique, culture religieuse et vivre ensemble	
Administration de l'éducation (ADMIN. SCOL.)		

d) L'offre de cours directs et validés en fonction des programmes où ils sont offerts

Cours directs validés	Programmes
SCE20706 Éthique, culture religieuse et vivre ensemble	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP) Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil primaire) (AS_P) Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil secondaire) (AS_S) Enseignement de la musique (MUSIQUE) Enseignement du français au secondaire (SEC_F) Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US) Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M) Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST) Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (développement personnel) au secondaire (SEC_ECR)

Ce cours est obligatoire dans certains programmes et optionnel dans d'autres.

2.2.8 Université du Québec à Trois-Rivières

a) L'offre de cours pouvant traiter de la diversité ethnoculturelle (ensemble des cours répertoriés)

Dans l'ensemble des 13 programmes de formation du personnel scolaire offerts par cet établissement et analysés dans le cadre de ce portrait, 29 cours (83 crédits) peuvent aborder la thématique de la diversité culturelle. De cette banque de cours, 14 (38 crédits) sont différents. Deux caractéristiques de cet établissement peuvent favoriser l'identification de ces cours : des descriptifs de cours détaillés et une offre de formation incluant les deux concentrations (univers social et éthique et culture religieuse) d'Enseignement au secondaire dont les cours didactiques ont été automatiquement intégrés à notre portrait.

b) L'offre de cours obligatoires et optionnels validés traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif (cours considérés comme ayant un lien direct avec la thématique)

Selon l'analyse quantitative, 13 cours ont été considérés comme ayant un lien direct avec la thématique. Ces derniers correspondent à deux sigles de cours (5 crédits) différents qui sont obligatoires. Le programme d'administration de l'éducation est le seul qui ne présente aucun cours en relation directe avec la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif. Lors de la validation, des responsables de la formation ont confirmé que les cours mentionnés ci-après étaient directs et actifs.

Formation commune : Tous les programmes en formation des maîtres offerts (Éducation préscolaire et enseignement primaire : cinq concentrations d'Enseignement secondaire (français, sciences humaines et univers social, mathématiques, science et technologie), Enseignement en adaptation scolaire (primaire et secondaire), Enseignement de l'anglais, langue seconde, Enseignement des arts dramatiques et des arts, Éducation physique et à la santé) incluent le cours obligatoire PED 1022 École, familles, communautés et pluriethnicité. Mis à part ce cours, aucune autre formation commune n'a été dégagée.

Formation spécifique à chaque programme : Les programmes analysés n'offrent aucun cours spécifique lié directement à la thématique.

c) L'offre de cours directs et validés par programme

Programmes offerts	Cours directs obligatoires	Cours directs optionnels
Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)	PED1022 École, familles, communautés et pluriethnicité	
Enseignement du français au secondaire (SEC_F)	PED1022 École, familles, communautés et pluriethnicité	
Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US)	PED1022 École, familles, communautés et pluriethnicité	
Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M)	PED1022 École, familles, communautés et pluriethnicité	
Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST)	PED1022 École, familles, communautés et pluriethnicité	
Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (développement personnel) au secondaire (SEC_ECR)	PED1022 École, familles, communautés et pluriethnicité	
Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil primaire) (AS_P)	PED1022 École, familles, communautés et pluriethnicité	
Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil secondaire) (AS_S)	PED1022 École, familles, communautés et pluriethnicité	
Enseignement du français (ou anglais) et espagnol langues secondes (F/A-E_L2)	PED1022 École, familles, communautés et pluriethnicité	
Enseignement de l'art dramatique (DRAMA)	PED1022 École, familles, communautés et pluriethnicité	
Enseignement des arts (arts plastiques, art dramatique) (PLAST-DRAMA)	PED1022 École, familles, communautés et pluriethnicité	
Éducation physique et à la santé (ED.PHYS)	PED1022 École, familles, communautés et pluriethnicité	
Administration de l'éducation (ADMIN. SCOL.)		

d) L'offre de cours directs et validés en fonction des programmes où ils sont offerts

Cours directs validés	Programmes
PED1022 École, familles, communautés et pluriethnicité	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP) Enseignement du français au secondaire (SEC_F) Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US) Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M) Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST) Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (développement personnel) au secondaire (SEC_ECR) Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil primaire) (AS_P) Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil secondaire) (AS_S) Enseignement du français (ou anglais) et espagnol langues secondes (F/A-E_L2) Enseignement de l'art dramatique (DRAMA) Enseignement des arts (arts plastiques, art dramatique) (PLAST-DRAMA) Éducation physique et à la santé (ED.PHYS)

2.2.9 Université du Québec à Chicoutimi

a) L'offre de cours pouvant traiter de la diversité ethnoculturelle (ensemble des cours répertoriés)

Dans l'ensemble des 12 programmes de formation analysés, il est possible d'identifier 39 cours (101 crédits) qui peuvent aborder la thématique de la diversité culturelle. De cette banque de cours, 17 (47 crédits) comportent des sigles différents. Il faut noter que les descriptifs de cours de cet établissement sont très détaillés et que les programmes dont les cours didactiques sont automatiquement inclus dans notre portrait sont offerts, deux éléments qui peuvent avoir pour effet d'augmenter le nombre de cours identifiés. Soulignons que le programme d'Enseignement en formation professionnelle et technique ne présente aucun cours pouvant traiter de la diversité.

b) L'offre de cours obligatoires et optionnels validés traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif (cours considérés comme ayant un lien direct avec la thématique)

Selon l'analyse quantitative, 13 cours (33 crédits) ayant un lien direct avec la thématique ont été répertoriés, dont quatre (9 crédits) comportent des sigles différents. Ces derniers sont tous obligatoires dans au moins un programme. Ils peuvent faire partie de plusieurs programmes (formation commune) ou être spécifiques à l'un d'entre eux (formation spécifique). Notons que les programmes d'Enseignement des arts et d'Administration de l'éducation ne comportent aucune activité traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif.

Lors de la validation, des responsables de la formation ont confirmé que les cours mentionnés ci-après étaient directs et actifs.

Formation commune : Les programmes d'Éducation préscolaire et enseignement primaire et les cinq concentrations d'Enseignement secondaire partagent le cours 3GED121 École et société offert de façon optionnelle dans le premier cas et obligatoire dans les autres. Les profils primaire et secondaire du programme d'Enseignement en adaptation scolaire offrent le cours obligatoire 3EDC120 Intervention auprès des classes interculturelles et interethniques, directement lié à la diversité ethnoculturelle. Ce dernier cours est offert au choix dans les programmes d'Enseignement de l'anglais langue seconde et d'Éducation physique et à la santé.

Formation spécifique à chaque programme : Le programme d'Éducation physique et à la santé est le seul qui propose un cours spécifique à sa formation. Il s'agit du cours 4PSO110 Éducation physique et multiethnicité.

c) L'offre de cours directs et validés par programme

Programmes offerts	Cours directs obligatoires	Cours directs optionnels
Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)		3GED121 École et société
Enseignement du français au secondaire (SEC_F)	3GED121 École et société	
Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US)	3GED121 École et société	
Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M)	3GED121 École et société	
Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST)	3GED121 École et société	
Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (développement personnel) au secondaire (SEC_ECR)	3GED121 École et société	
Enseignement en formation professionnelle et technique (FPT)		
Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil primaire) (AS_P)	3EDC120 Intervention auprès des classes interculturelles et interethniques	
Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil secondaire) (AS_S)	3EDC120 Intervention auprès des classes interculturelles et interethniques	
Enseignement du français (ou anglais) et espagnol langues secondes (F/A-E_L2)		3EDC120 Intervention auprès des classes interculturelles et interethniques

Programmes offerts	Cours directs obligatoires	Cours directs optionnels
Enseignement des arts (arts plastiques, art dramatique) (PLAST-DRAMA)		
Éducation physique et à la santé (ED.PHYS)	4PSO110 Éducation physique et multiethnicité	3EDC120 Intervention auprès des classes interculturelles et interethniques
Administration de l'éducation (ADMIN. SCOL.)		

d) L'offre de cours directs et validés en fonction des programmes où ils sont offerts

Cours directs validés	Programmes
3GED121 École et société	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP) Enseignement du français au secondaire (SEC_F) Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US) Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M) Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST) Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (développement personnel) au secondaire (SEC_ECR)
3EDC120 Intervention auprès des classes interculturelles et interethniques	Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil primaire) (AS_P) Enseignement en adaptation scolaire et sociale (profil secondaire) (AS_S) Enseignement du français (ou anglais) et espagnol langues secondes (F/A-E_L2) Éducation physique et à la santé (ED.PHYS)
4PSO110 Éducation physique et multiethnicité	Éducation physique et à la santé (ED.PHYS)

Certains cours sont obligatoires dans certains programmes et optionnels dans d'autres.

2.2.10 McGill University

a) L'offre de cours pouvant traiter de la diversité ethnoculturelle (ensemble des cours répertoriés)

À la suite de l'analyse des 11 programmes offerts par l'Université McGill, il a été possible d'identifier 56 cours (167 crédits) pouvant aborder la diversité. De cette banque, 27 (80 crédits) portent des sigles différents. Soulignons toutefois que les descriptifs des cours de cet établissement ne sont pas détaillés, comportant seulement une brève énumération des contenus à traiter, ce qui peut limiter l'identification de certaines activités. L'université offre par ailleurs les deux concentrations du programme d'Enseignement secondaire (sciences humaines et univers social et éthique et culture religieuse) dont certains cours sont inclus dans notre portrait.

- b) L'offre de cours obligatoires et optionnels validés traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif (cours considérés comme ayant un lien direct avec la thématique)

Selon l'analyse quantitative, nous avons répertorié onze cours (33 crédits) abordant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif dont quatre sont distincts (12 crédits). Ces derniers sont tous obligatoires dans au moins un programme. Le programme d'Administration de l'éducation est le seul ne présentant aucun cours en rapport direct à la thématique. Lors de la validation, des responsables de la formation ont confirmé que les cours mentionnés ci-après étaient directs et actifs.

Formation commune : Neuf des 10 programmes d'enseignement (Éducation préscolaire, enseignement primaire, cinq concentrations d'enseignement au secondaire, Enseignement de l'anglais langue seconde, Enseignement de la musique et Éducation physique et santé) partagent la même offre de cours, soit un cours semi-optionnel obligatoirement choisi parmi les trois suivants, tous considérés comme étant directement liés à la thématique : EDC 233 First Nations and Inuit Education, EDEC249 Global Education and Justice et EDEC 248 Multicultural Education. Quant au programme de français langue seconde, il offre également le cours EDEC 248 mais en option.

Formation spécifique à chaque programme : Dans les programmes analysés, aucune activité de formation spécifique en lien direct avec la thématique n'a été inventoriée.

- c) L'offre de cours directs et validés par programme

Programmes offerts	Cours directs obligatoires	Cours directs optionnels
Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)	EDEC233 First Nations and Inuit Education/ EDEC249 Global Education and Social Justice/ EDEC248 Multicultural Education	
Enseignement de l'anglais au secondaire (SEC_A)	EDEC233 First Nations and Inuit Education/ EDEC249 Global Education and Social Justice/ EDEC248 Multicultural Education	
Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US)	EDEC233 First Nations and Inuit Education/ EDEC249 Global Education and Social Justice/ EDEC248 Multicultural Education	
Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M)	EDEC233 First Nations and Inuit Education/ EDEC249 Global Education and Social Justice/ EDEC248 Multicultural Education	

Programmes offerts	Cours directs obligatoires	Cours directs optionnels
Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST)	EDEC233 First Nations and Inuit Education/ EDEC249 Global Education and Social Justice/ EDEC248 Multicultural Education	
Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (développement personnel) au secondaire (SEC_ECR)	EDEC233 First Nations and Inuit Education/ EDEC249 Global Education and Social Justice/ EDEC248 Multicultural Education	
Enseignement de l'anglais langue seconde (A_L2)	EDEC233 First Nations and Inuit Education/ EDEC249 Global Education and Social Justice/ EDEC248 Multicultural Education	
Enseignement de la musique (MUSIQUE)	EDEC233 First Nations and Inuit Education/ EDEC249 Global Education and Social Justice/ EDEC248 Multicultural Education	
Éducation physique et à la santé (ED.PHYS)	EDEC233 First Nations and Inuit Education/ EDEC249 Global Education and Social Justice/ EDEC248 Multicultural Education	
Administration de l'éducation (ADMIN. SCOL.)		

d) L'offre de cours directs et validés en fonction des programmes où ils sont offerts

Cours directs validés	Programmes
EDEC233 First Nations and Inuit Education	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP) Enseignement de l'anglais au secondaire (SEC_A) Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US) Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M) Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST) Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (développement personnel) au secondaire (SEC_ECR) Enseignement de l'anglais langue seconde (A_L2) Enseignement de la musique (MUSIQUE) Éducation physique et à la santé (ED.PHYS)
EDEC249 Global Education and Social Justice	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP) Enseignement de l'anglais au secondaire (SEC_A) Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US) Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M) Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST) Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (développement personnel) au secondaire (SEC_ECR) Enseignement de l'anglais langue seconde (A_L2) Enseignement de la musique (MUSIQUE) Éducation physique et à la santé (ED.PHYS)

Cours directs validés	Programmes
EDEC248 Multicultural Education	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP) Enseignement de l'anglais au secondaire (SEC_A) Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US) Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M) Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST) Enseignement de l'éthique et de la culture religieuse (développement personnel) au secondaire (SEC_ECR) Enseignement de l'anglais langue seconde (A_L2) Enseignement de la musique (MUSIQUE) Éducation physique et à la santé (ED.PHYS)

Certains des cours obligatoires sont semi-optionnels dans certains programmes puisque l'étudiant a le choix entre deux de ces cours.

2.2.11 Concordia University

- a) L'offre de cours pouvant traiter de la diversité ethnoculturelle (ensemble des cours répertoriés)

Dans les trois programmes offerts par l'université Concordia, nous avons identifié 17 cours (57 crédits) pouvant aborder la thématique de la diversité. Ces derniers représentent 14 cours différents (48 crédits). Soulignons que l'offre de cours de cette université présente deux éléments pouvant limiter l'inclusion de certains cours dans notre analyse. D'une part, les descriptifs des cours sont très limités, ne comportant qu'une brève énumération des contenus à traiter et, d'autre part, les deux concentrations du programme d'Enseignement au secondaire, dont certains cours sont inclus automatiquement dans notre portrait, ne sont pas offertes.

- b) L'offre de cours obligatoires et optionnels validés traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif (cours considérés comme ayant un lien direct avec la thématique)

Selon l'analyse quantitative, cinq cours (15 crédits) sont considérés comme ayant un lien direct avec la thématique, dont trois sont distincts (9 crédits). Parmi ces derniers, un est obligatoire et deux sont optionnels. Lors de la validation, des responsables de la formation ont confirmé que les cours mentionnés ci-après étaient directs et actifs.

Formation commune : Tous les programmes (Éducation préscolaire et enseignement au primaire, Enseignement des arts plastiques et Enseignement de l'anglais langue seconde) partagent le cours obligatoire EDUC454 Diversity in the Classroom.

Formation spécifique à chaque programme : La seule activité de formation spécifique directement liée à la thématique ciblée est le cours EDUC 422 Sociology of Education I offert à titre optionnel par le programme d'Éducation préscolaire et enseignement au primaire.

c) L'offre de cours directs et validés par programme

Programmes offerts	Cours directs obligatoires	Cours directs optionnels
Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)	EDUC 454 Diversity in the Classroom	EDUC 422 Sociology of Education 1
Enseignement de l'anglais langue seconde (A_L2)	EDUC 454 Diversity in the Classroom	
Enseignement des arts plastiques (arts visuels ou médiatiques) (PLAST)	EDUC 454 Diversity in the Classroom	

d) L'offre de cours directs et validés en fonction des programmes où ils sont offerts

Cours directs validés	Programmes
EDUC 454 Diversity in the Classroom	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP) Enseignement des arts plastiques (arts visuels ou médiatiques) (PLAST) Enseignement de l'anglais langue seconde (A_L2)
EDUC 422 Sociology of Education 1*	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)

* = Cours optionnel

2.2.12 Bishop's University

a) L'offre de cours pouvant traiter de la diversité ethnoculturelle (ensemble des cours répertoriés)

Bishop's offre 11 programmes de formation du personnel scolaire parmi lesquels 47 cours (141 crédits) pouvant aborder la thématique de la diversité ont été identifiés. De cette banque de cours, sept sont distincts (21 crédits). Les descriptifs des cours sont très limités et ne comportent qu'une brève énumération des contenus à traiter.

b) L'offre de cours obligatoires et optionnels validés traitant de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif (cours considérés comme ayant un lien direct avec la thématique)

Selon l'analyse quantitative, on a comptabilisé un total de 23 cours directement liés à la thématique (69 crédits), parmi lesquels trois (9 crédits) portent des sigles différents. Deux de ces

cours sont obligatoires et un est facultatif. Lors de la validation, des responsables de la formation ont confirmé que les cours mentionnés ci-après étaient directs et actifs.

Formation commune : Tous les programmes partagent deux cours directement liés à la thématique : EDU305A Multicultural Education et EDU220ab Linguistic Diversity. Le premier est toujours obligatoire alors que le deuxième est optionnel dans tous les programmes.

Formation spécifique à chaque programme : Le seul programme qui offre un cours direct qui lui est spécifique représente le programme d'Enseignement de l'anglais langue seconde avec le cours obligatoire EDU207b Teaching the Second Language Learner.

c) L'offre de cours directs et validés par programme

Programmes offerts	Cours directs obligatoires	Cours directs optionnels
Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP)	EDU 305a Multicultural Education	EDU 220ab Linguistic Diversity
Enseignement du français au secondaire (SEC_F)	EDU 305a Multicultural Education	EDU 220ab Linguistic Diversity
Enseignement de l'anglais au secondaire (SEC_A)	EDU 305a Multicultural Education	EDU 220ab Linguistic Diversity
Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US)	EDU 305a Multicultural Education	EDU 220ab Linguistic Diversity
Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M)	EDU 305a Multicultural Education	EDU 220ab Linguistic Diversity
Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST)	EDU 305a Multicultural Education	EDU 220ab Linguistic Diversity
Enseignement de l'anglais langue seconde (A_L2)	EDU 305a Multicultural Education EDU 207b Teaching the Second Language Learner	EDU 220ab Linguistic Diversity
Enseignement du français (ou anglais) et espagnol langues secondes (F/A-E_L2)	EDU 305a Multicultural Education	EDU 220ab Linguistic Diversity
Enseignement de l'art dramatique (DRAMA)	EDU 305a Multicultural Education	EDU 220ab Linguistic Diversity
Enseignement de la musique (MUSIQUE)	EDU 305a Multicultural Education	EDU 220ab Linguistic Diversity
Enseignement des arts plastiques (arts visuels ou médiatiques) (PLAST)	EDU 305a Multicultural Education	EDU 220ab Linguistic Diversity

d) L'offre de cours directs et validés en fonction des programmes où ils sont offerts

Cours directs validés	Programmes
EDU 305a Multicultural Education	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP) Enseignement du français au secondaire (SEC_F) Enseignement de l'anglais au secondaire (SEC_A) Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US) Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M) Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST) Enseignement de l'anglais langue seconde (A_L2) Enseignement du français (ou anglais) et espagnol langues secondes (F/A-E_L2) Enseignement de l'art dramatique (DRAMA) Enseignement de la musique (MUSIQUE) Enseignement des arts plastiques (arts visuels ou médiatiques) (PLAST)
EDU 207b Teaching the Second Language Learner	Enseignement de l'anglais langue seconde (A_L2)
EDU 220ab Linguistic Diversity*	Éducation préscolaire, enseignement primaire (EPEP) Enseignement du français au secondaire (SEC_F) Enseignement de l'anglais au secondaire (SEC_A) Enseignement de l'univers social (sciences humaines) au secondaire (SEC_US) Enseignement des mathématiques au secondaire (SEC_M) Enseignement des sciences et technologies (biologie, chimie, physique) au secondaire (SEC_ST) Enseignement de l'anglais langue seconde (A_L2) Enseignement du français (ou anglais) et espagnol langues secondes (F/A-E_L2) Enseignement de l'art dramatique (DRAMA) Enseignement de la musique (MUSIQUE) Enseignement des arts plastiques (arts visuels ou médiatiques) (PLAST)

* = Cours optionnel

3. ANALYSE QUALITATIVE DES CONTENUS, APPROCHES ET ACTIVITÉS PRIVILÉGIÉES DANS LES COURS

Tel qu'expliqué plus haut, le portrait qualitatif de l'offre de formation s'est fait en deux temps. Dans un premier temps, nous nous sommes basés sur les 37 plans de cours obtenus afin de proposer une typologie des cours selon leur approche spécifique, ainsi qu'une analyse thématique des objectifs poursuivis par les cours. Dans un second temps, à partir de l'analyse des entretiens menés auprès de 35 professeurs, nous avons été en mesure de définir de façon plus précise le contenu des cours.

3.1 La typologie des cours analysés

Tel que nous venons de le mentionner, en nous basant sur l'angle à partir duquel la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique est traitée dans les cours analysés, nous avons dégagé une typologie qui les divise en cinq grandes catégories (Tableau 10).

Un premier groupe rassemble 11 cours fortement axés sur l'intervention en milieu pluriethnique. Plusieurs de ces cours font également appel à une approche interculturelle, notamment en ayant recours aux incidents critiques et à la démarche de la communication interculturelle. Neuf d'entre eux sont obligatoires (PPA3205, PPA3300, PED415, ASC2047, ASC6003, SOC2633, 3EDC120, EDEC248 et EDUC454) et deux sont optionnels (PSI323 et ADS1905).

Une deuxième catégorie regroupe huit cours de fondements axés sur la sociologie de l'éducation où la diversité joue un grand rôle. Bien que certains cours présentent des considérations pédagogiques, c'est la perspective macrosociologique qui prime au sein des cours composant cet ensemble. En outre, ces cours sont généralement offerts dans plusieurs programmes, faisant souvent partie du tronc commun de la formation offerte par les établissements. Sept d'entre eux sont obligatoires (ETA 2200, ENP 1001, ENS 1002, ENP 1900, ASC6805, 3GED121 et EDEC249) et un est optionnel (EPP443).

Un peu plus du tiers des cours analysés sont des cours de didactique. Comme leurs enjeux sont très spécifiques, les cours ont été distingués selon deux catégories. Un premier ensemble regroupe huit cours de didactique des langues secondes (principalement le français et l'anglais) et un second rassemble six cours de didactique d'autres disciplines. Dans le premier cas, la diversité est traitée principalement à partir du marqueur linguistique et occupe la totalité du cours. Sept cours sont obligatoires (DID1213, DID4310, DID4252, DID4040, DID3961, DDL3410 et EDU207b) et

un cours est optionnel (DDL4630). La seconde catégorie regroupe six cours obligatoires (DID445, DID2905, EDU2205, SCE20706, 4PSO110 et DID423), dont la moitié se concentre sur la didactique de l'univers social et de l'éthique et la culture religieuse. Contrairement aux cours des autres catégories, ces derniers se trouvent respectivement dans le programme d'enseignement concerné par ces disciplines, à l'exception du cours SCE20706 qui est offert dans plusieurs programmes.

Enfin, quatre cours atypiques abordent la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique à partir de préoccupations particulières et d'enjeux ciblés dans le contexte de l'éducation préscolaire, en lien avec le développement de l'adolescent, sous l'angle de la collaboration famille-école-communauté et à partir de la pédagogie différenciée. Trois de ces cours sont obligatoires (PPA1205, PSP400 et PED1022) et un est optionnel (PPA3215).

Tableau 10
Typologie des cours selon l'angle d'approche de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique

	Nombre de cours	
	Selon les plans de cours reçus	Selon les entretiens menés
Intervention en milieu pluriethnique	11	11
Perspective sociologique	8	8
Didactique des langues secondes	8	7
Didactique d'autres disciplines	6	4
Problématiques particulières	4	3
Total	37	33

3.2 Les objectifs poursuivis

L'équivalent de 37 cours⁹ ont fait l'objet de cette analyse, menée à partir des objectifs spécifiques¹⁰ présents dans les plans de cours. Soulignons qu'une importante variation existe

⁹ Pour le cours SOC2633, nous avons analysé deux versions des objectifs, remis par deux participants. De même, les trois cours ayant le titre Aspects sociaux de l'éducation de l'Université Laval (ENS1002, ENP1001 et ENP1900) partagent les mêmes objectifs spécifiques. Enfin, au moment de réaliser la collecte de données, les objectifs officiels des cours DID4310 Didactique du français et diversité linguistique, DID4252 Didactique du français - élèves allophones et DID4040 Didactique du français - élèves all. (sec) de l'Université de Montréal n'avaient pas encore été adoptés. Ces nouveaux cours, selon les personnes interviewées, reprendront de manière générale les objectifs des cours qu'ils visent à remplacer. Ainsi, ce sont les objectifs des cours DID4204 Difficultés en français L1 ou L2 (pour le cours DID4310) et DID4020 Allophones au secondaire et enseignement du français qui ont été utilisés pour la présente analyse.

¹⁰ À l'exception de trois cours, pour lesquels le plan de cours ne faisait état que d'un objectif général.

entre les objectifs, qu'il s'agisse du nombre par cours ou de leur formulation. Les 151 objectifs recensés ont d'abord été catégorisés selon leur lien (direct ou indirect) avec la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif. Les objectifs dits directs traitent explicitement de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif. Les autres objectifs se déclinent en deux types : indirects et non liés. Les objectifs dits indirects traitent de la diversité ethnoculturelle sans la mettre en relation avec les enjeux de l'éducation et les milieux éducatifs et/ou sans aborder l'adaptation des pratiques professionnelles et pédagogiques. Les objectifs dits non liés abordent plutôt le développement professionnel des enseignants, sans égard à la diversité ethnoculturelle. Parmi ceux-ci, la moitié environ aborde d'autres types de diversité (par ex. genre, difficultés d'apprentissage, niveau socioéconomique, etc.). Au total, 93 objectifs ont été catégorisés comme directs, 24 comme indirects et 34 comme non liés. Les objectifs ont en outre été analysés selon la typologie des cours présentée dans la section précédente. En considérant l'ensemble des objectifs, on observe qu'un objectif sur trois provient du plan de cours d'un cours axé sur l'intervention en milieu pluriethnique, lesquels sont majoritairement dits directs (près de trois sur quatre). Par ailleurs, les cours de didactique langue seconde, qui représentent le quart des objectifs, sont fortement représentés parmi les objectifs dits directs avec une proportion de 26 %. Finalement, une très forte majorité d'objectifs provenant de cours abordant la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique à partir de préoccupations particulières et d'enjeux ciblés ont été classifiés comme directs (85%). Toutefois, cette catégorie ne représente qu'une faible part de l'échantillon avec 13 observations sur 151 (Tableau 11).

Tableau 11
Objectifs des cours selon leur lien avec la diversité et la typologie des cours

	Objectifs directs	Objectifs indirects	Objectifs non liés	Total
Intervention en milieu pluriethnique	39	9	6	54
Perspective sociologique	10	3	10	23
Didactique des langues secondes	24	7	6	37
Didactique d'autres disciplines	9	5	10	24
Problématiques particulières	11	0	2	13
Total	93	24	34	151

Dans un second temps, au sein de chacune de ces catégories, les objectifs ont été répartis selon les types de savoirs visés : savoirs, savoir-faire et savoir-être. 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 (ex. : les politiques d'immigration, les mécanismes d'inclusion ou d'exclusion, les réfugiés, les minorités religieuses, etc.) 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. Cette catégorisation prend appui sur la façon dont les objectifs ont été formulés, une attention toute particulière ayant été portée sur les verbes utilisés. Soulignons que dans le cas où plusieurs types de savoirs étaient présents au sein d'un même objectif, nous avons retenu les savoir-faire ou les savoir-être étant donné que leur atteinte est plus complexe.

Au total, 81 objectifs ont été classifiés comme visant l'atteinte de savoirs, 45 de savoir-faire et 25 de savoir-être (Tableau 12). En considérant les objectifs selon leur lien avec la diversité et selon les types de savoir, nous pouvons observer que la proportion de savoirs visés est semblable dans les trois cas, peu importe le lien de l'objectif avec la diversité (direct, indirect ou non lié), avec plus de 50 % de tous les objectifs. La proportion de savoir-faire est également similaire entre les objectifs dits directs et ceux dits non liés. En raison de l'absence de la « composante enseignement » dans la formulation des objectifs dits indirects, aucun savoir-faire n'a été identifié parmi ceux-ci. De même, soulignons qu'un seul objectif de la catégorie des objectifs dits non liés apparaît dans les savoir-être. Cet objectif, « *Critically reflect and examine the wider contexts of policy and practice in education* », le seul provenant d'un cours axé sur l'intervention en milieu pluriethnique parmi cette catégorie, permet d'esquisser une distinction apparue durant l'analyse concernant les objectifs des cours offerts dans les universités anglophones. En effet, selon les objectifs analysés, les cours offerts par ces universités sont davantage ancrés théoriquement et visent plutôt une approche globale anti-oppression et antiraciste, afin de mener les étudiants à une compréhension et une prise de conscience critique des rapports de pouvoir structurant la société. En outre, certains de leurs objectifs, de manière plus marquée que pour les cours offerts dans les universités francophones, liaient de façon explicite les savoirs, savoir-faire et savoir-être, afin de conduire les étudiants vers une prise de conscience nécessitant un engagement dans l'action.

Tableau 12
Objectifs selon leur lien avec la diversité et le type de savoir visé

	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Total
Objectifs dits directs	44	31	18	93
Objectifs dits indirects	18	0	6	24
Objectifs dits non liés	19	14	1	34
Total	81	45	25	151

En considérant les objectifs selon le type de savoir et la typologie des cours, on observe que les objectifs issus de cours axés sur l'intervention en milieu pluriethnique se distinguent par une répartition équilibrée entre les différents types de savoirs, les objectifs visant l'acquisition de savoirs y étant particulièrement présents. Par ailleurs, les cours de didactique, des langues secondes et d'autres disciplines, visent d'abord l'acquisition de savoirs, avec respectivement 68 % et 63 % d'objectifs axés vers ces types de savoirs (Tableau 13).

Tableau 13
Objectifs selon le type de savoir et la typologie des cours

	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Total
Intervention en milieu pluriethnique	23	17	14	54
Perspective sociologique	12	8	3	23
Didactique des langues secondes	25	10	2	37
Didactique d'autres disciplines	15	4	5	24
Problématiques particulières	6	6	1	13
Total	81	45	25	151

Par la suite, les objectifs dits directs¹¹ ont été à nouveau classifiés selon six thématiques : les perspectives théoriques de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique; les structures et politiques éducatives; les pratiques et ressources pédagogiques; l'expérience des élèves appartenant à des minorités ethnoculturelles, religieuses ou linguistiques; la collaboration école-famille-communauté; la connaissance de ses appartenances culturelles, de ses valeurs et de ses préjugés par les futurs enseignants (Tableau 14)¹². À cette étape, 23 objectifs dits directs et trois dits indirects ont été exclus de l'analyse, car leur formulation était trop générale ou prenait en compte plusieurs thématiques. Parmi les objectifs dits directs considérés pour l'analyse, un savoir sur trois porte sur l'expérience des élèves appartenant à des minorités ethnoculturelles, religieuses ou linguistiques, qui regroupe notamment des objectifs portant sur des processus d'intégration linguistique, sociale et scolaire, ainsi que des savoirs sur les différences culturelles, et près d'un sur quatre traite des pratiques et ressources pédagogiques. Près d'un savoir-faire sur deux aborde les perspectives théoriques de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, traitant principalement des pistes et guides pour l'intervention des futurs enseignants, et près d'un sur trois porte sur l'expérience des élèves appartenant à des minorités ethnoculturelles, religieuses ou linguistiques. Enfin, près d'un savoir-

¹¹ Comme ils sont plutôt liés à l'anthropologie culturelle et la sociolinguistique, les objectifs dits indirects n'ont pas pu être classifiés selon les thématiques élaborées.

¹² Pour chacune de ces thématiques, selon le niveau de savoir visé, les objectifs ont été classifiés selon : pour les savoirs « développer ses connaissances sur... », pour les savoir-faire « adapter ses pratiques à... » et pour les savoir-être « réfléchir, prendre conscience, être critique de... ».

être sur trois amène les étudiants vers la connaissance de leurs appartenances culturelles, valeurs et préjugés et presque la même proportion traite plutôt de perspectives théoriques de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, portant généralement sur des références pour le développement d'attitudes et d'une pratique réflexive des futurs enseignants.

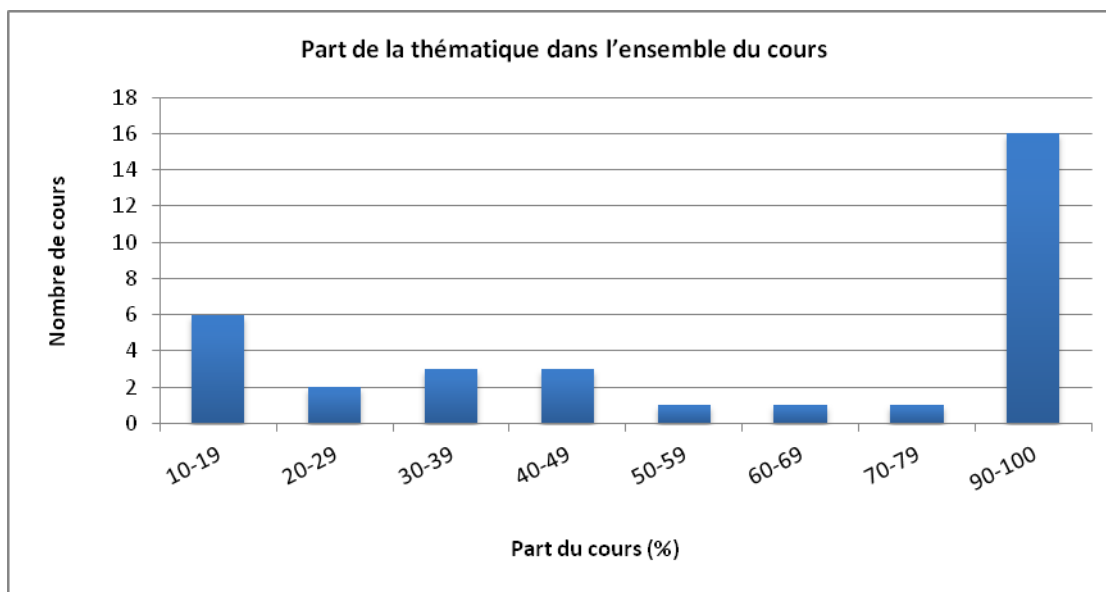
Tableau 14
Objectifs dits directs selon le type de savoir et la thématique

	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Total
Perspectives théoriques	6	7	5	18
Structures et politiques éducatives	8	2	0	10
Pratiques et ressources pédagogiques	3	2	0	5
Expérience des élèves appartenant à des minorités	13	5	4	22
Collaboration école-famille-communauté	6	2	1	9
Connaissance de ses appartenances culturelles/ valeurs/ préjugés	0	0	6	6
Total	36	18	16	70

Finalement, selon la typologie des cours, parmi les objectifs dits directs, les savoir-faire et savoir-être les plus recensés sont offerts dans des cours axés sur l'intervention en milieu pluriethnique. Ceux-ci portent respectivement sur les perspectives théoriques de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et sur la connaissance de ses appartenances culturelles, de ses valeurs et de ses préjugés par les futurs enseignants. Tel que mentionné plus haut, au-delà de cette analyse basée sur les plans de cours, nous avons été en mesure d'obtenir des renseignements beaucoup plus précis sur le contenu des cours à la suite des entretiens menés auprès de 35 professeurs et chargés de cours, que nous présentons dans les sections qui suivent.

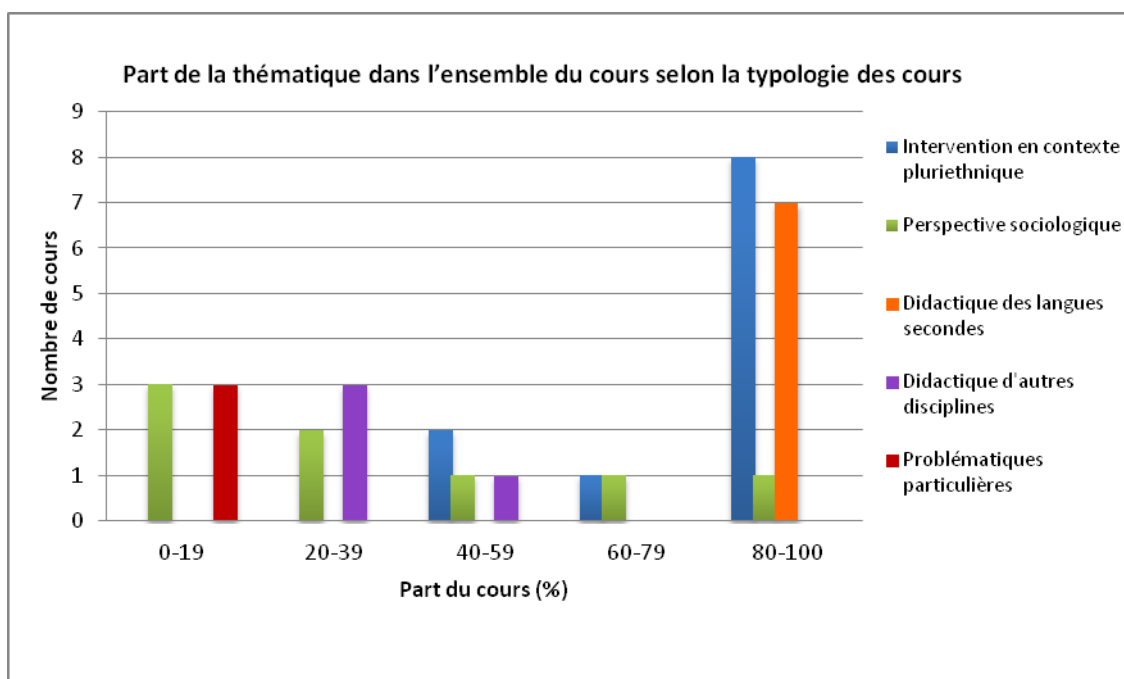
3.3 La part occupée par la diversité

Selon les participants interviewés, plus de la moitié des cours pour lesquels des entretiens ont été réalisés (16 sur 33) sont entièrement consacrés à la diversité ethnoculturelle, religieuse ou linguistique (100 %). Dans les autres cours, de 10 à 70 % du temps est accordé à la thématique (Figure 1).

Figure 1 : Part de la thématique dans l'ensemble du cours

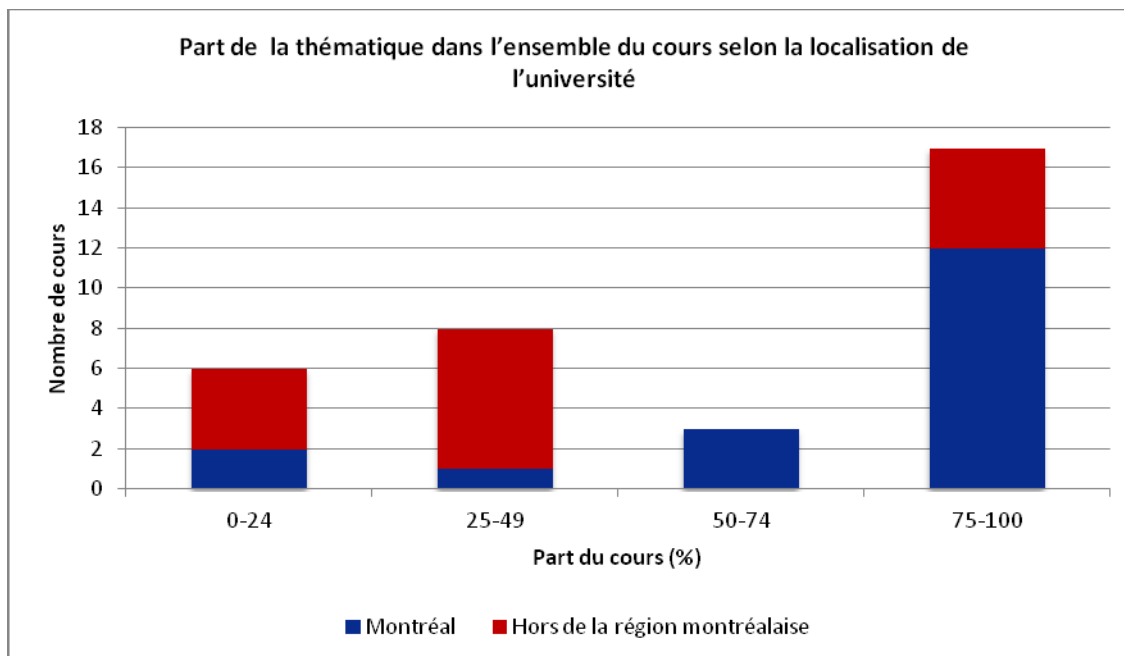
Selon la typologie des cours, ceux qui sont consacrés en entier à la thématique sont principalement les cours de didactique des langues secondes et la majorité des cours axés sur l'intervention en milieu pluriethnique (8 sur 11). Dans les quatre cours de didactique de disciplines autres que les langues secondes, de 20 à 59 % du cours est dédié à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et dans les trois cours traitant de la diversité à partir de préoccupations particulières et d'enjeux ciblés, moins de 20 % du cours y est consacré. Enfin, la part accordée à la thématique dans les cours qui abordent la diversité selon une perspective sociologique varie davantage. En effet, sur les huit cours s'inscrivant dans cette catégorie, dans trois d'entre eux moins de 20 % du cours y est alloué, dans deux de 20 à 39 %, dans un de 40 à 59 %, dans un autre de 60 à 79 % et dans un dernier, on y consacre 100 % du cours (Figure 2). En liant ces résultats aux propos des personnes interviewées, il apparaît que ces fortes fluctuations sont directement attribuables à l'approche sociologique du cours, qui inclut plusieurs types de diversité (ex. facteurs de pauvreté, classe sociale, handicap, genre, etc.) et permet une large interprétation des contenus à transmettre. Plusieurs répondants ont en effet abordé la grande liberté laissée dans certains de ces cours aux professeurs ou chargés de cours qui en ont la charge, allant jusqu'à questionner la constance de la formation sur la thématique issue de ces cours (voir 4.3).

Figure 2 : Part de la thématique dans l'ensemble du cours selon la typologie des cours



En comparant la part accordée à la thématique selon les universités, avec quatre cours, ce sont l'UQÀM et l'Université de Montréal qui proposent aux étudiants le plus grand nombre de cours traitant exclusivement de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. L'Université Laval, McGill University et l'Université de Sherbrooke offrent également chacune deux cours traitant exclusivement de la thématique et l'UQAC et Concordia University offrent un cours de ce type. Ces résultats comportent cependant certaines limites : le nombre de cours analysés pour chaque université varie, ces cours ne visent pas les étudiants des mêmes programmes, certaines universités offrent moins de programmes, certains cours sont obligatoires et d'autres optionnels, etc. Ainsi, précisons que l'Université de Montréal propose quatre cours abordant exclusivement la diversité sur un total de neuf, l'UQÀM en offre quatre sur un total de cinq, l'Université de Sherbrooke deux sur cinq, McGill University deux sur deux et l'Université Laval deux sur six. En outre, les cours offerts par les universités montréalaises relevés par la cartographie accordent généralement une plus large part à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique que les cours offerts par les universités hors de la région métropolitaine (Figure 3). Cette tendance peut s'expliquer en partie par l'offre de cours de didactique des langues secondes, qui est de six cours à Montréal et d'un cours seulement hors de Montréal.

Figure 3 : Part de la thématique dans l'ensemble du cours selon la localisation de l'université



3.4 Les populations étudiées

Tous les professeurs et chargés de cours ont affirmé traiter des populations immigrantes dans leur cours et une majorité le fait selon une vision d'ensemble et une perspective systématique. Cependant, dans un nombre significatif de cours, on se limite aux élèves d'origine immigrante qui pourront se trouver dans les classes des futurs enseignants et, dans un nombre encore plus limité de cours, aux seuls élèves nouvellement arrivés au Québec. Plusieurs participants ont par ailleurs souligné qu'ils choisissent les populations à l'étude en fonction de la réalité des classes que connaîtront les futurs enseignants.

Cette réalité explique sans doute que tous les répondants de l'UQO, l'UQAT, l'UQAR et de l'UQAC interviewés abordent de manière systématique les populations autochtones dans leurs cours et qu'ils manifestaient dans leurs propos lors des entretiens une sensibilité particulière à l'égard des questions autochtones. Dans les autres universités, l'importance accordée à cette thématique varie selon les cours. Plusieurs participants de Montréal nous ont mentionné que les populations autochtones ne sont pas traitées de manière systématique, mais seulement lorsque les étudiants manifestent un intérêt particulier à cet égard, qu'un étudiant d'origine autochtone est présent dans le groupe, ou encore que des étudiants projettent d'aller enseigner dans des territoires autochtones. D'autres se limitent aux populations autochtones contemporaines, à celles

de leur région ou uniquement à partir d'une problématique spécifique de leur cours, par exemple le racisme. De plus, quelques personnes interviewées se sentent mal outillées pour aborder cette question et considèrent également qu'il manque de ressources en comparaison avec celles qui sont disponibles pour les populations immigrantes. Certains invitent d'ailleurs des ressources externes pour traiter de la question autochtone dans le cadre de leur cours. Cependant, plusieurs participants montréalais ont manifesté un intérêt à traiter davantage de cette question. Notons par ailleurs, que c'est au sein des cours axés sur l'intervention en milieu pluriethnique qu'on traite davantage des populations autochtones alors que dans la catégorie des cours abordant la diversité selon des problématiques particulières, cette question est presque absente.

Au-delà de ces deux catégories extrêmement fréquentes, d'autres populations sont mentionnées. Pour 15 cours, les personnes interviewées ont dit présenter différents types de populations d'origine immigrante aux étudiants, comme les « jeunes de 2^e génération » ou plus (7), les minorités visibles (7) ou encore les minorités ethniques de longue date (1). Ce traitement est particulièrement fréquent dans les cours axés sur l'intervention en milieu pluriethnique.

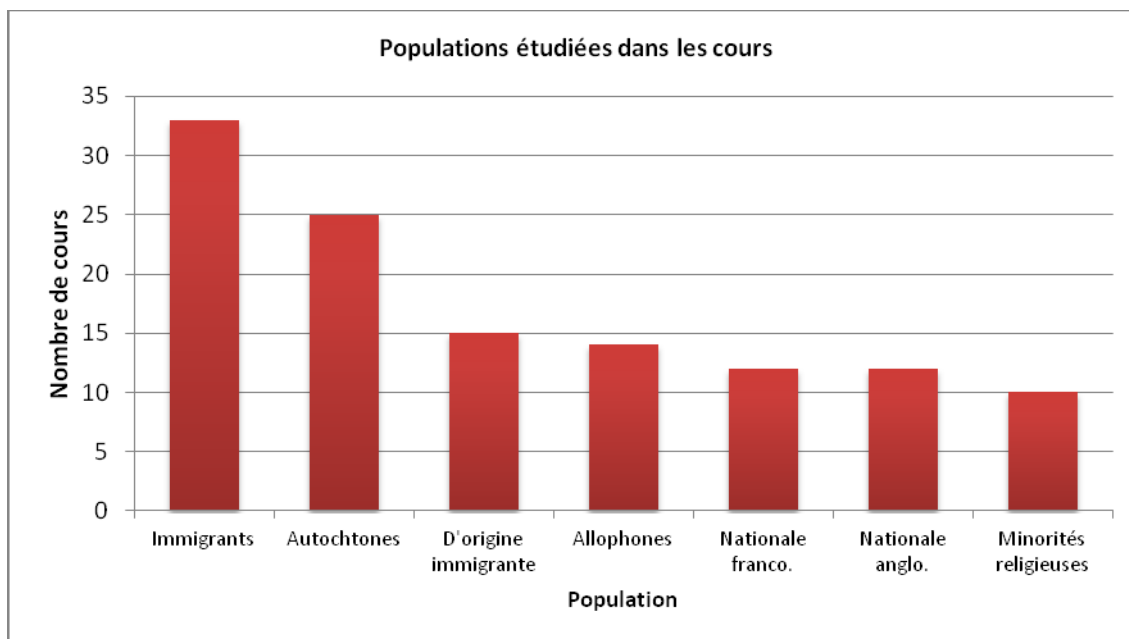
Près de la moitié des cours analysés présentent aux étudiants la catégorie des allophones. Ces cours, répartis de manière à peu près égale entre les universités montréalaises et celles qui sont hors de la métropole, sont principalement des cours de didactique des langues secondes. Cependant, la conception de cette catégorie varie selon les répondants. Ainsi, certains se limitent à la définition statistique du concept, soit les élèves ayant une autre langue que le français ou l'anglais comme langue maternelle alors que d'autres incluent également dans cette catégorie les élèves francophones issus de l'immigration qui maîtrisent mal les référents culturels de la société d'accueil.

Les deux communautés linguistiques nationales (francophones et anglophones) sont également abordées par dix professeurs et chargés de cours. Cependant, la communauté francophone est traitée de manière plus approfondie et sert souvent de point de comparaison avec les autres populations à l'étude, alors que la communauté anglophone est abordée de manière plus superficielle. Comme on pouvait s'y attendre, les universités anglophones accordent plus d'attention à cette population, abordée sous l'angle des relations intergroupes, mais beaucoup de participants enseignant dans des universités francophones ont manifesté de l'intérêt à l'intégrer de manière plus systématique dans leur cours.

Enfin, le tiers des répondants provenant exclusivement des universités de langue française ont déclaré présenter certaines minorités religieuses dans leur cours et ce, dans des proportions pratiquement équivalentes à Montréal et en région, bien que le traitement dans ce dernier contexte y soit moins développé.

Il est intéressant de mentionner également que certaines personnes ont indiqué qu'elles s'intéressaient davantage aux rapports intergroupes qu'à la description de groupes prédéfinis. Elles amènent ainsi les étudiants à comprendre la façon dont les groupes sont construits, qui les définit, à partir de quels processus, et enfin, dans quels types de rapports. Ce positionnement est fréquent dans les universités de langue anglaise, dont les professeurs interviewés ont également souligné adopter une approche globale, et où d'autres facteurs de différence tels l'orientation sexuelle, le genre ou la classe sociale sont également abordés.

Figure 4 : Populations étudiées dans les cours



3.5 Les concepts théoriques présentés

Cette question a suscité de multiples réponses. En effet, les participants ont mentionné plus de 120 concepts. Pour procéder à l'analyse, seuls les concepts ayant été mentionnés pour trois cours ou plus ont été conservés. Cette méthode a réduit le nombre de concepts à 30 (Tableau 15).

Tableau 15
Concepts théoriques présentés dans les cours

Concepts	Nombre de cours
Intégration	13
Préjugés	12
Discrimination	12
Racisme	11
Stéréotypes	9
Culture	8
Assimilation	8
Acculturation	7
Interculturalisme	7
Pédago./éducation interculturelle	6
Ethnocentrisme	5
Processus d'acquisition d'une L2	5
Éveil aux langues	5
Inclusion	4
Exclusion	4
Bilinguisme	4
Rapports intergroupes	4
Plurilinguisme	4
Justice sociale	3
Parcours migratoire (processus)	3
Identité(s)	3
Globalisation	3
Égalité des chances	3
Éthique	3
Valeurs	3
Multiculturalisme critique	3
Éducation antiraciste	3
Éducation anti-oppression	3
Décentration	3
Adaptation	3

Lorsque l'on considère les concepts à partir de la typologie des cours selon l'angle d'approche de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, on peut identifier quelques liens entre les concepts. Ainsi, dans plus des deux tiers des cours axés sur l'intervention en milieu pluriethnique les concepts préjugés, discriminations et racisme sont étudiés. On trouve le concept pédagogie/éducation interculturelle dans cinq de ces cours, offerts dans des universités francophones, les concepts multiculturalisme critique, éducation antiraciste et éducation anti-oppression dans deux cours offerts par des universités anglophones, tandis qu'on trouve les concepts de stéréotypes, culture et assimilation dans quatre cours. Parmi les cours de didactique des langues secondes, le concept intégration est présent dans six cours sur sept, les concepts interculturalisme, processus d'acquisition d'une langue seconde (L2) et éveil aux langues sont présents dans cinq cours et les concepts bilinguisme et plurilinguisme figurent dans quatre cours. À l'exception des deux premiers concepts, qui font plutôt référence aux modèles de gestion de la diversité au Québec, tous font explicitement référence à la langue. Parmi les huit cours qui abordent la diversité selon une perspective sociologique, peu de concepts abordés dans les cours ont été mentionnés par plusieurs participants. Seuls les concepts inclusion et exclusion sont présents dans quatre de ces cours. Parmi les quatre cours de didactique d'autres disciplines, seul le concept intégration a été mentionné à plusieurs reprises (et pour tous les cours). Enfin, parmi les trois cours traitant de la diversité à partir de problématiques particulières, soit le préscolaire, la psychologie de l'adolescent et la pédagogie différenciée, quelques concepts ont été soulignés pour deux cours : préjugés, discrimination, stéréotypes, assimilation et acculturation. Il est à noter que les concepts enseignés dans les trois cours analysés pour les universités anglophones tendent à se distinguer. Outre ceux que nous avons mentionnés précédemment, justice sociale et globalisation sont des concepts mentionnés exclusivement par les professeurs de ces universités.

Finalement, mentionnons que deux répondants ont précisé ne pas enseigner directement la signification de concepts théoriques dans leurs cours. Pour l'un d'entre eux, la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique doit plutôt être approchée par l'aspect affectif, en amenant, par exemple, les étudiants à comprendre comment se sent un nouvel arrivant. Pour l'autre, cette thématique doit plutôt être enseignée sous l'angle de l'adaptation des pratiques et des grands enjeux la concernant. Néanmoins, ce dernier a également affirmé que son approche pourrait être bonifiée par la définition de quelques concepts centraux.

3.6 Les informations factuelles transmises

Au terme des entretiens, près de 40 types de contenus traitant d'informations factuelles relatives à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique ont été recensés. La majorité de ces contenus concernent deux grandes catégories, couvertes l'une et l'autre dans plus des deux tiers des cours : l'histoire de l'immigration et les statistiques relatives à la diversité (Tableau 16).

Tableau 16
Principales informations factuelles transmises dans les cours

Informations
<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'histoire de l'immigration : <ul style="list-style-type: none"> • les vagues migratoires qui ont formé la population québécoise et canadienne • l'histoire des rapports intergroupes • l'histoire de l'immigration régionale • l'histoire de l'immigration sous un angle linguistique ▪ Les statistiques relatives à la diversité : <ul style="list-style-type: none"> • la réussite scolaire des élèves appartenant à des minorités ethnoculturelles, religieuses ou linguistiques • un portrait statistique des élèves allophones • la présence immigrante et la diversité ethnoculturelle et religieuse ▪ Les modèles d'intégration ▪ Les catégories d'immigration ▪ Les politiques d'immigration

Dans la première catégorie, on se penche essentiellement sur les vagues migratoires qui ont formé la population québécoise et canadienne ainsi que sur l'histoire des rapports intergroupes, entre la ou les majorités et les minorités. Un quart des participants, qui enseignent tous dans des universités hors de Montréal, présentent également des informations sur l'histoire de l'immigration régionale, alors qu'une proportion équivalente aborde l'histoire de l'immigration sous un angle linguistique. Dans certains cas, il s'agit d'illustrer la diversification des langues au fil des vagues migratoires ou encore, surtout chez les professeurs des universités anglophones interviewés, de mettre en valeur les liens entre l'immigration et l'évolution de la dynamique linguistique au Québec. Mentionnons également qu'un participant indique insister sur l'aspect historique afin de faire comprendre aux étudiants que l'histoire du Québec a toujours été marquée par la diversité et les rapports intergroupes, et ainsi les amener à critiquer le concept de « Québécois de souche ».

Les statistiques relatives à la diversité sont de nature plus variée. Les statistiques les plus fréquemment employées, dans cinq cours, permettent de dresser un portrait des élèves allophones (principalement leur situation sociolinguistique et scolaire) ou de la réussite scolaire des élèves (selon la langue, l'origine ou des facteurs sociaux). Alors que les premières sont principalement utilisées par des répondants enseignant dans des universités montréalaises, les secondes sont plutôt mises de l'avant par des participants enseignant dans des universités hors de la région de Montréal. Les autres statistiques employées par plusieurs professeurs et chargés de cours concernent la présence immigrante, la diversité ethnoculturelle et la diversité religieuse, et ce, au Québec, au Canada et/ou régionalement. De manière générale, les participants indiquent que les statistiques leur permettent de présenter aux futurs enseignants des profils dans les quartiers urbains, les caractéristiques des populations (langue, religion, scolarité, etc.), les profils de concentration ethnique et de réussite scolaire, mais aussi de leur montrer que la diversité est structurelle et de briser certains préjugés envers les élèves appartenant à des minorités.

Certains cours transmettent également d'autres types d'informations factuelles relatives à la diversité : les modèles d'intégration au Québec ou au Canada (4), les catégories d'immigration (4), les politiques d'immigration (3) et les grandes traditions religieuses (3). Par ailleurs, en plus des cours traitant de l'histoire autochtone, au moins quatre cours transmettent d'autres types d'informations relatives aux peuples autochtones et aux rapports avec ceux-ci. Ce contenu de cours rassemble d'ailleurs une grande diversité de pratiques pédagogiques : projection du documentaire *Le peuple invisible* de Richard Desjardins, remise aux étudiants du document *Mythes et réalités sur les peuples autochtones* produit par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse ou encore, animation de conférences en classe par des autochtones. Plus de la moitié des professeurs et chargés de cours présentant des informations sur les nations autochtones le font dans des universités localisées hors de la région montréalaise.

Enfin, pour cette section, les participants responsables de l'enseignement d'un tiers des cours nous ont dit présenter peu (7) ou pas (3) d'informations factuelles dans la part de leur cours consacrée à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Les cours concernés se trouvent dans toutes les catégories de la typologie. Les raisons invoquées sont diverses. Le plus souvent c'est qu'il ne s'agit pas de l'angle privilégié dans le cours, qui est plutôt axé vers le développement d'attitudes et de compétences ou encore c'est à cause d'un manque de temps. De plus, certains répondants d'universités montréalaises nous ont mentionné que d'autres cours obligatoires présentaient ce type de contenu.

3.7 Les savoirs relatifs à l'adaptation du système scolaire à la diversité traités

La cinquantaine de savoirs relatifs à l'adaptation du système scolaire à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique recensés dans cette section peuvent être classés selon trois catégories: les pratiques et ressources pédagogiques ou didactiques, les politiques et lois relatives au milieu scolaire et la collaboration école-famille-communauté (Tableau 17).

Tableau 17
Types de savoirs relatifs à l'adaptation du système scolaire à la diversité
transmis dans les cours

Types de savoirs	Nombre de cours
Les pratiques et les ressources pédagogiques ou didactiques	24
Les politiques, les programmes et les lois	23
La collaboration école-famille-communauté	19

Parmi les savoirs portant sur les pratiques et les ressources pédagogiques ou didactiques les plus fréquemment nommés par les participants, on trouve les modèles de service d'intégration aux élèves allophones (classe d'accueil, intégration totale) (5), les accommodements raisonnables à l'école (4), la différenciation pédagogique (4), les initiatives de prise en compte du plurilinguisme et de la diversité linguistique (4), les modèles de gestion de la diversité en classe (3) ainsi que la présentation des principales ressources disponibles concernant cette prise en compte (3). Au total, ces types de savoirs sont transmis dans 24 cours, dont tous les cours de didactique des langues et les cours traitant de la diversité à partir d'une problématique particulière.

Les types de savoirs portant sur des politiques et des lois relatives au milieu scolaire sont mentionnés pour 23 cours. Les savoirs les plus souvent mentionnés concernent la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation du Québec (10), le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (7) ainsi que la politique linguistique du Québec (loi 101) et, plus spécifiquement, son impact sur la scolarisation en français des élèves immigrants (13). D'autres personnes mentionnent également divers programmes ou politiques relevant du ministère de l'Éducation ou des commissions scolaires, par exemple le programme d'enseignement de la langue d'origine (PELO) (5), diverses normes ou réglementations relatives à la diversité linguistique et édictées par le ministère ou les commissions scolaires (5) ou encore, des politiques en éducation interculturelle de commissions scolaires (2). Certaines personnes abordent également des politiques et des programmes mais qui concernent plus largement l'immigration, l'intégration et les relations interculturelles, autour d'enjeux tels que la politique

linguistique du Québec dans son ensemble (10), les politiques fédérales d'immigration et de multiculturalisme (4) ainsi que la régionalisation de l'immigration (1). Certains répondants précisent faire usage de ces politiques, programmes et lois dans leur cours afin de démontrer la reconnaissance institutionnelle de cette thématique.

Quoique moins nombreux, des savoirs relatifs à l'adaptation du système scolaire à la diversité concernant la collaboration école-famille-communauté sont présentés dans 19 cours. Toutefois, près de la moitié des participants n'ont pas précisé ce qu'ils concevaient par ce type de savoir. Ceux qui l'ont fait précisent qu'il s'agit des relations de l'enseignant (7) ou de l'école (5) avec les parents et/ou la famille, des ressources disponibles pour les enseignants hors de l'école (par ex., les organismes communautaires) (3), des relations entre l'école et la communauté (3), des relations des enseignants en classe dite régulière avec leurs collègues de l'accueil (2) et des relations avec les élèves (2). Tout comme pour la première catégorie, ces types de savoirs sont surtout présentés dans les cours de didactique des langues secondes (6) et dans les cours traitant de la diversité à partir d'une problématique particulière (3).

Finalement, un peu à l'image des informations factuelles, lors des entretiens, trois répondants ont mentionné ne présenter ce type de savoirs que de façon sommaire ou encore uniquement via les travaux réalisés par des étudiants du groupe. Selon la typologie des cours, deux d'entre eux sont dans la catégorie des cours qui abordent la diversité selon une perspective sociologique et l'autre est dans la catégorie des cours axés sur l'intervention en milieu pluriethnique.

3.8 Les compétences ciblées

Quoique les compétences ciblées dans les cours analysés varient beaucoup, les douze compétences définies dans le référentiel du MELS¹³, ont été nommées par les participants de même que la compétence 13¹⁴. Parmi celles-ci, seule la compétence 1 est visée dans presque tous les cours ayant fait l'objet d'un entretien (30 cours sur 33)¹⁵. La compétence 12 a été identifiée

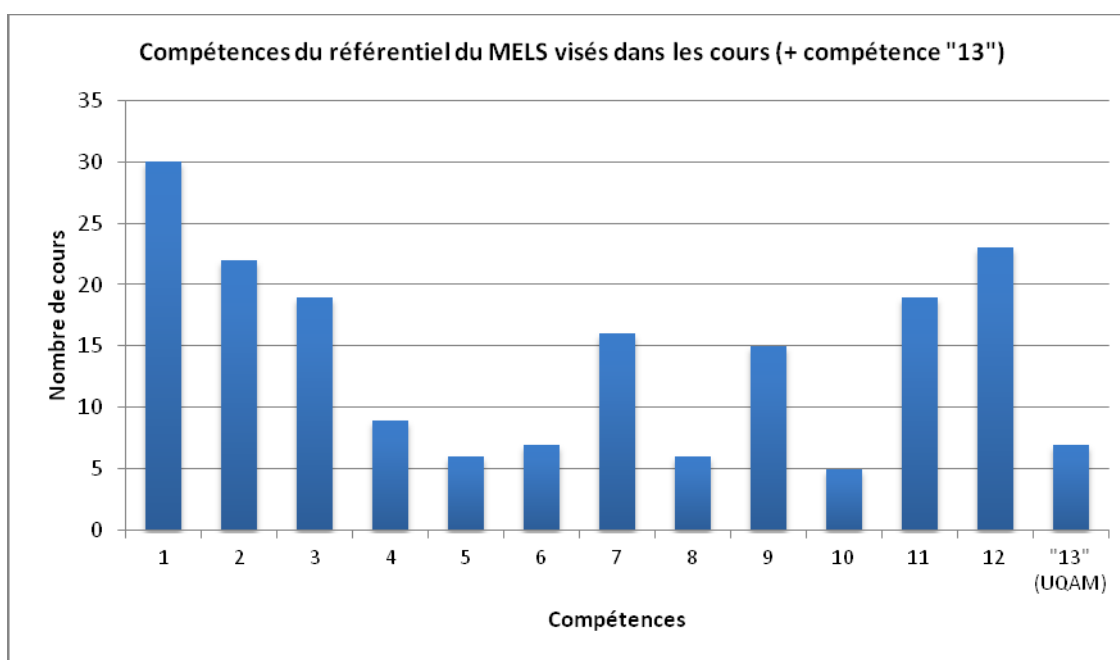
¹³ Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences générales*. Québec : Gouvernement du Québec.

¹⁴ La compétence 13, propre à l'UQÀM, a été mise en place lors de la modification des programmes en 2002 et se libelle 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 » www.fse.uqam.ca/bepepfi/presentation/competences.htm.

¹⁵ Énoncé de 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 ».

par les répondants à 23 reprises et la compétence 2, à 22 reprises¹⁶. Les compétences 3, 11, 7 et 9 sont également ciblées dans plusieurs cours¹⁷ (Figure 5). Par ailleurs, soulignons que certains participants accordent une importance plus marquée que d'autres aux compétences dans leur cours. Ainsi, un de nos participants nous a présenté en entretien l'approche de son cours, favorisant une pratique réflexive de la part des étudiants, qui s'appuie prioritairement sur l'ensemble des compétences, dont la compétence 13, regroupées en cinq blocs : compétences 1 et 2, les fondements de la formation; compétences 3 à 6, l'acte d'enseigner; compétences 7 à 10, contexte social et scolaire; compétences 11 et 12, développement de l'identité professionnelle et compétence 13, favoriser l'inclusion et l'ouverture à la diversité ethnoculturelle.

Figure 5 : Compétences du référentiel du MELS visées dans les cours (+ compétence 13)



La compétence 13 a été mentionnée parmi les compétences visées pour sept cours. Parmi les cinq cours analysés et offerts à l'UQAM, quatre tiennent compte de cette compétence interculturelle. Le seul cours qui ne la considère pas parmi les compétences professionnelles à développer relève

¹⁶ Énoncé de compétence 12 : « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ». Énoncé de compétence 2 : « Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante ».

¹⁷ Énoncé de compétence 3 : « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation ». Énoncé de compétence 11 : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Énoncé de compétence 7 : « Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap ». Énoncé de compétence 9 : « Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école ».

de la Faculté des sciences de l'éducation depuis seulement quelques années. En dehors de l'UQÀM, d'autres chargés de cours y font référence de manière officieuse dans leurs établissements respectifs (Université de Montréal (2), UQAC (1)). Deux d'entre eux l'inscrivent d'ailleurs à leur plan de cours. Notons qu'un de ces plans de cours a été rédigé par un chargé de cours qui enseigne également à l'UQÀM.

Il est possible de dégager un profil des compétences ciblées dans les cours à partir de la typologie des cours établie selon l'angle d'approche de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Ainsi, pour les 11 cours axés sur l'intervention en milieu pluriethnique, les compétences 1 (11), 12 (9) et 2 (8) sont les plus fréquemment poursuivies. Pour les huit cours qui abordent la diversité selon une perspective sociologique et les sept cours de didactique des langues secondes, seule la compétence 1 est visée par tous. Les compétences 3, 7, 11 et 12 figurent toutefois à la liste des compétences à développer pour six cours de didactique des langues secondes. Pour les quatre autres cours de didactique, que ce soit éthique et culture religieuse, univers social, arts plastiques ou didactique du français en contextes particuliers, tous visent la compétence 3. Trois d'entre eux visent aussi le développement des compétences 2 et 12. Finalement, les trois cours traitant de la diversité à partir d'une problématique particulière visent la compétence 11 et deux d'entre eux visent également le développement des compétences 1 et 7.

3.9 Les méthodes ou activités pédagogiques

Les 33 cours ayant fait l'objet d'un entretien de recherche présentent certaines similitudes en ce qui a trait aux méthodes et activités pédagogiques qui y sont déployées par les responsables de l'enseignement. Tout d'abord, à l'exception des quatre cours offerts à distance par l'Université Laval, tous les professeurs et chargés de cours présentent des cours magistraux ou des exposés. De même, une forte proportion des répondants interviewés ont dit faire usage de films ou de documentaires afin d'aborder cette thématique (28). Le documentaire *La classe de Mme Lise* a été mentionnée à plusieurs reprises à titre d'exemple. En outre, les participants affirment fréquemment solliciter la participation des étudiants, dans des débats, des discussions, ou encore lors de travaux d'équipe (25). Les étudiants sont également amenés à réaliser divers types de travaux pratiques ou ateliers à l'aide d'études de cas, de mises en situation ou lors d'analyses d'incidents critiques (19), par l'analyse et l'appropriation de matériel pédagogique (11) ou par la préparation de matériel pédagogique (ex. : SAÉ) (10) (Tableau 18).

Tableau 18
Principales méthodes et activités pédagogiques utilisées dans les cours

Méthodes ou activités pédagogiques	Nombre de cours
Cours magistral/exposé	29
Film/documentaire	28
Participation/discussion	25
Travail en équipe	25
Étude de cas/mise en situation/analyse d'incidents critiques	19
Invité/conférencier	16
Analyse/appropriation de matériel pédagogique	11
Lectures	10
Préparation de matériel pédagogique	10
Utilisation d'une plate-forme Web	10
Travail réflexif	6
Visite avec les étudiants (musée, etc.)	6
Jumelage interculturel	4
Cours à distance/forum en ligne	4

Par ailleurs, les chargés de cours et les professeurs interviewés sont nombreux à inviter des conférenciers dans leurs cours (16). La majorité d'entre eux sont des enseignants travaillant dans des milieux diversifiés (autochtone, classe d'accueil, milieu défavorisé et pluriethnique, etc.). D'autres répondants ont mentionné avoir invité une personne travaillant dans un centre autochtone, un responsable régional du ministère de l'Immigration, un conseiller pédagogique de la Commission scolaire de Montréal, ou encore une personne œuvrant dans un centre d'aide aux nouveaux arrivants. Quelques participants ont mentionné avoir recours à des lectures obligatoires (10), une plateforme web (10), des travaux réflexifs (6) ainsi que des visites de lieux divers avec les étudiants (6). Finalement, certains participants s'appuient sur le jumelage interculturel (4), la plupart du temps avec des nouveaux arrivants ou des étudiants de français langue seconde. Enfin, d'autres méthodes et activités ont été rapportées de manière isolée : référence à l'actualité ou à des sites Web, observation de terrain, partage d'expériences, emploi de jeux/jeux de rôles, dîner interculturel, approche par projet (de communication écrite), approche orientante, analyse de documents, activités de recherche et présentation orale (des étudiants).

Finalement, revenons sur les quatre cours offerts entièrement à distance par l'Université Laval depuis 2005¹⁸. Comme l'énonce un participant, qui enseigne un de ces cours et qui en a réalisé la conversion, cette opération fut un grand défi. Après avoir tenté de convertir les activités traditionnellement réalisées en salle de classe, une autre approche a été adoptée afin de développer de nouvelles activités permises par l'utilisation d'une plateforme web et maximiser l'interaction entre les étudiants et avec le responsable du cours. Dans la pratique, ces cours misent davantage sur des capsules vidéo (le participant enregistre des capsules que les étudiants doivent visionner chaque semaine), l'utilisation d'un forum de discussion, la rédaction d'un journal de bord, la réalisation de travaux pratiques individuels et des lectures. Le participant souligne que la formule adoptée, contrairement à d'autres types de cours à distance, exige des étudiants qu'ils suivent le cheminement de leur groupe-cours afin de permettre les interactions liées à la thématique alors à l'étude.

3.10 Les modes d'évaluation

Quelques modes d'évaluation recensés sont utilisés par plusieurs répondants : examen (25), travail réflexif (21) et travail d'application (17). Le travail réflexif peut prendre des formes variées (portfolio, bilan des apprentissages, plan de développement personnel et professionnel, journal de bord, réflexion sur des thèmes imposés, réflexion sur un thème libre issu du cours, etc.) et doit généralement être fait de façon individuelle. Le travail d'application vise plutôt l'évaluation des savoir-faire des étudiants (réalisation ou adaptation d'une situation d'évaluation-apprentissage, de matériel didactique, d'un projet pour application en milieu de pratique ou d'une séquence didactique, etc.) (Tableau 19).

Tableau 19
Principaux modes d'évaluation utilisés dans les cours

Modes d'évaluation	Nombre de cours
Examen	25
Travail réflexif	21
Travail d'application	17
Participation	9
Travail lié à une entrevue	7
Présentation orale	4
Travail de recherche	4
Résumé de lecture	4
Autres travaux d'équipe	3

¹⁸ ENP1001, ENS1002, ENP190 et ADS1905.

Utilisée dans neuf cours, la participation constitue ensuite le mode d'évaluation le plus fréquemment identifié par les personnes interviewées. Elle regroupe deux types d'évaluation distincts : la participation des étudiants suivant des cours « traditionnels » et celle des étudiants suivant des cours offerts à distance. En effet, tel que mentionné dans la section précédente, certains cours de l'Université Laval sont offerts en ligne et comportent des modalités d'évaluation particulières, dont l'examen de la participation des étudiants au forum de discussion en ligne et/ou à leur journal de bord. Dans les cours dits « traditionnels », les professeurs et chargés de cours évaluent généralement la participation des étudiants lors des débats ou des mises en situation, ou encore via la production de résumés lors de la venue de conférenciers. Toutefois, des participants nous ont affirmé que cette composante est de moins en moins évaluée en raison de réticences émises par les facultés face à ce type d'évaluation. Finalement, le dernier mode d'évaluation le plus partagé parmi les répondants est, avec sept cours, la réalisation d'une entrevue et de certains travaux liés. Généralement réalisées en équipe, les entrevues sont le plus souvent de deux types : dans un peu plus de la moitié des cas, les étudiants doivent rencontrer un enseignant (de langue seconde en classe d'accueil ou en classe multiethnique) et dans les autres cas, les étudiants doivent plutôt interroger un immigrant, arrivé depuis moins de cinq ans, ou encore un parent qui n'est pas né au Canada, qui est autochtone ou qui a adopté un enfant à l'international.

Finalement, d'autres modes d'évaluation, moins courants (quatre cours ou moins), regroupent l'évaluation de fiches de lectures, de critiques de documentaires, de présentations orales, de travaux de recherche sur des thèmes abordés dans le cours et d'autres types de travaux d'équipe, dont le détail n'a pas été précisé lors des entretiens. Par ailleurs, certains participants évaluent la réalisation d'un mini-sondage sur les connaissances des étudiants et de leur entourage sur l'immigration et la réalité autochtone de leur région et des activités expérimentales (par exemple explorer une partie de la ville où vous seriez une minorité et discuter de cette expérience).

3.11 Les perspectives et les approches théoriques privilégiées

Dans le but de cerner les principales conceptions normatives du meilleur modèle de prise en compte de la diversité, les participants aux entretiens ont été amenés à préciser les approches et les perspectives théoriques privilégiées dans l'enseignement de leur cours sur la thématique. Afin de procéder à l'analyse, les perspectives et les approches nommées par les répondants de cette recherche ont été classées selon une typologie regroupant cinq types d'approches éducatives,

inspirée de Potvin¹⁹ : éducation civique, multiculturelle, interculturelle, antiraciste/critique et inclusive. De manière générale, l'éducation civique met de l'avant le cadre normatif commun des droits de la personne comme élément de cohésion sociale. L'éducation multiculturelle vise prioritairement la reconnaissance et la valorisation du pluralisme. L'éducation interculturelle insiste davantage sur les contacts et les échanges entre les cultures. L'éducation antiraciste est essentiellement préoccupée par les inégalités et par la transformation des facteurs systémiques qui les génèrent. Quant à l'éducation inclusive, elle reprend plusieurs de ces aspects, mais aborde la diversité dans une perspective plus large, qui inclut les différences de genre et de classe et les différences liées au handicap. Ces catégories demeurant artificielles, précisons qu'elles ont été utilisées de manière flexible afin de rendre compte de la multiplicité et de la complexité des approches employées par les professeurs et chargés de cours interviewés. À quelques exceptions près, même si plusieurs participants disent avoir une dominante parmi l'une ou l'autre de ces approches, ils se réfèrent à plus d'une catégorie, optant pour des combinaisons diversifiées qui seront présentées au fil de l'analyse. Par exemple, un participant a mentionné utiliser dans son cours une approche émergeant de la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle permettant de combiner trois approches distinctes pour la langue, l'égalité des chances et le rapprochement interculturel. Au niveau de la langue, alors que la position de la politique peut être considérée comme relevant d'une approche assimilationniste, le participant insiste également dans son approche sur l'ouverture au plurilinguisme. En ce qui concerne l'égalité des chances, il va plus loin que la politique, qui analyse le phénomène surtout en terme compensatoire, en y ajoutant une dimension antiraciste. Enfin, en ce qui a trait au rapprochement interculturel, tout en reprenant l'énoncé de la politique sur la centralité des valeurs civiques, il adopte une position plus critique sur le danger de la confusion entre les valeurs civiques et les valeurs ethniques. Cet exemple, alliant les perspectives antiraciste, interculturelle, civique et critique, démontre bien la complexité de ces approches mixtes. En outre, certains répondants ont affirmé avoir de la difficulté à « se classer eux-mêmes » ou à « cadrer » dans un concept, ou encore, ont préféré définir eux-mêmes le sens de l'approche privilégiée. Enfin, sept répondants ont répondu ne pas adopter de telle perspective. De même, pour deux des trois entretiens réalisés en groupe, les répondants ont répondu de façon commune.

¹⁹ Potvin, M. et al. (2012). *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*. Projet CRSH subventions de développement Savoirs 2012-2014.

Plus de la moitié des participants ayant répondu disent employer une approche d'éducation interculturelle, et de ceux-ci, la moitié n'y associe aucune autre approche, mais énonce des nuances. Deux affirment s'y situer, mais précisent qu'il serait nécessaire de définir cette perspective, sans toutefois le faire. Quelques-uns précisent que la perspective interculturelle à laquelle ils s'associent comporte un aspect critique : deux participants affirment de ce fait se situer aussi dans l'antiracisme, un autre dit que sa perspective inclut « parler du racisme », un groupe de deux participants énonce, sans toutefois s'en dissocier, avoir de la difficulté avec la perspective interculturelle et lui accoler une perspective de sociolinguistique critique. En outre, deux personnes interviewées semblent plutôt se situer sous cette perspective par dépit, sans démontrer un grand intérêt pour celle-ci. Un autre participant accole à cette perspective le terme « transculturelle ». Enfin, certains professeurs et chargés de cours indiquent en cours d'entretien qu'ils se positionnent en faveur de l'interculturalisme, insistant sur la distinction entre l'approche québécoise et l'approche canadienne.

Parmi les professeurs et chargés de cours, seuls ceux enseignant dans les universités anglophones ont fait référence à l'éducation multiculturelle, précisant cependant qu'elle doit être critique et globale. Pour ces répondants, la diversité ne se limite pas à la culture visible, mais concerne plutôt des enjeux de pouvoir (privilege inhérent accordé à la race blanche dans la société canadienne), les disparités nord-sud, les différences socioéconomiques, l'ascension sociale, l'orientation sexuelle, etc. Ils soutiennent donc qu'il faut plutôt avoir un réflexe d'inclusion par rapport à toute diversité, non seulement culturelle, peu importe les caractéristiques qui définissent cette diversité. En se référant à la typologie, nous pourrions affirmer qu'ils adoptent une approche combinant l'éducation multiculturelle, antiraciste/critique et inclusive.

La moitié des participants ayant mentionné faire usage de l'éducation interculturelle dans leur cours affirme en outre travailler à partir de l'éducation civique, aussi appelée éducation à la citoyenneté ou aux droits humains. Il est à noter que presque tous enseignent à l'Université de Montréal. Cette perspective est celle qui rassemble le plus de participants après l'éducation interculturelle. Néanmoins, un seul participant fait uniquement appel à cette perspective. Les autres affirment plutôt utiliser une multiplicité d'approches, l'associant à l'éducation interculturelle, l'éducation interculturelle et inclusive, l'éducation interculturelle et antiraciste/critique, l'éducation interculturelle, civique et antiraciste/critique, l'éducation inclusive et, finalement, l'éducation antiraciste/critique et l'éducation civique dans une perspective planétaire. Par ailleurs, un participant précise qu'il se réfère à l'éducation aux droits humains, la distinguant

de l'éducation civique, qu'il combine à une approche antiraciste/critique et inclusive. Pour ce participant, une chose est très claire : il ne se classerait pas dans l'approche interculturelle.

L'éducation antiraciste/critique, aussi appelée éducation transformative, rejoint pour sa part une dizaine de participants, dont la forte majorité sont des professeurs. Tous la combinent avec d'autres perspectives : l'éducation civique, l'éducation multiculturelle et inclusive, l'éducation interculturelle, civique et inclusive et l'éducation inclusive et aux droits humains. De même, un participant précise l'associer à l'éducation civique dans une perspective planétaire, dans ce qu'il qualifie de paradigme critique et citoyen; un groupe de participants l'associe à l'éducation interculturelle et à l'éducation civique, sous le vocable de sociolinguistique critique et un dernier l'associe à l'éducation inclusive, en précisant que sa perspective, qui se situe dans l'enseignement des arts, ne doit pas être conçue de manière limitée, mais à partir de la vie des gens, au sens où l'entend Freire, afin de les conduire à prendre la parole, à faire soi-même et à prendre le pouvoir.

Finalement, huit participants se réfèrent à l'éducation inclusive. Un seul d'entre eux s'y associe sans y mêler d'autres perspectives. Néanmoins, précisons que ce participant l'associe à une autre approche éducative, l'approche écosystémique de Bronfenbrenner. Les autres y associent l'éducation interculturelle, l'éducation multiculturelle et antiraciste/critique, l'éducation aux droits humains et antiraciste/critique et l'éducation interculturelle, civique et antiraciste/critique.

4. LES PERCEPTIONS DES PARTICIPANTS SUR L'ÉTAT DE SITUATION DE LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS À LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ

Lors des entretiens, nous avons également sondé les participants sur leur vision de l'état de situation du champ, en allant d'enjeux plus proprement pédagogiques, tels les intérêts des étudiants, les éléments les plus difficiles à enseigner et les orientations et défis pédagogiques, à des questions portant davantage sur l'ancrage de cette formation au sein de leur établissement.

4.1 Les intérêts des étudiants

La première question soumise aux participants lors des entretiens de recherche visait à recenser les éléments abordant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique qui intéressent le plus les étudiants. Les chargés de cours et les professeurs interviewés ont fait état d'une quinzaine d'éléments différents, que nous avons classifié selon deux angles : les contenus abordés dans les cours et les approches pédagogiques (Tableau 20).

Tableau 20
Éléments suscitant davantage l'intérêt des étudiants

Contenus
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les savoir-faire en contexte pluriethnique ▪ La question autochtone ▪ Les différences culturelles ▪ L'éveil aux langues et la diversité linguistique ▪ Les identités ▪ La place de l'anglais dans la société québécoise ▪ Les préjugés ▪ La différenciation ▪ L'usage du français à l'école ▪ La connaissance de ses préjugés, de ses valeurs
Approches pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La participation d'invités/conférenciers ▪ Les jumelages interculturels ▪ La diffusion de vidéos/documentaires ▪ L'utilisation d'histoires de vie, de cas réels

En ce qui concerne les contenus les plus appréciés par les étudiants, les participants ont signalé une dizaine d'éléments, les savoir-faire (11), les nouveaux contenus (8) et les nations autochtones (8) en tête. Les étudiants, peu importe l'université qu'ils fréquentent, montrent un intérêt marqué

pour l'apprentissage de contenus qui leur seront utiles professionnellement comme les stratégies d'enseignement et de gestion de classe, les modes d'évaluation et les aspects pratiques et professionnels liés à la diversité, dont les relations avec les parents ou les aspects éthiques. Par ailleurs, un participant spécifie que la question des savoir-faire semble particulièrement importante pour les étudiants, car la thématique suscite chez eux de nombreux questionnements éthiques. Les chargés de cours et professeurs rencontrés ont également mentionné que les étudiants manifestent un grand intérêt pour tous les contenus qui sont nouveaux pour eux, ou encore qui sont abordés sous un angle nouveau. Par exemple, un participant indique que les étudiants manifestent un grand intérêt lorsque les rapports intergroupes sont traités en classe, car ils sont introduits à partir d'une compréhension historique avec laquelle les étudiants ne sont pas familiers. Pour ces raisons, quelques personnes interviewées ont spécifié qu'en début d'année elles demandent à leurs étudiants de préciser quels sont les contenus liés à la thématique qui leur sont encore inconnus, afin de s'y concentrer pendant la session. Enfin, plusieurs participants ont souligné l'intérêt et la curiosité des étudiants pour la question autochtone, une population qu'ils connaissent peu. Cet élément a été relevé par un professeur ou chargé de cours de presque toutes les universités ayant fait l'objet d'un entretien, aussi bien à Montréal qu'à l'extérieur.

En outre, d'autres éléments ont été mentionnés de façon moins fréquente. Ainsi, des participants ont souligné l'un intérêt des étudiants pour les différences culturelles et pour des notions théoriques de la thématique, par exemple des concepts (le racisme, la discrimination, les processus migratoires, la construction de l'identité, la conceptualisation de l'éducation interculturelle, les traditions religieuses, etc.). Des professeurs et chargés de cours responsables de l'enseignement de cours de didactique du français langue seconde ont soutenu que leurs étudiants s'intéressaient particulièrement à l'éveil aux langues, à la comparaison des langues et à la diversité linguistique. Enfin, les professeurs enseignant dans des universités anglophones ont fait état de la curiosité de leurs étudiants à propos des questions linguistiques, surtout en ce qui a trait à la place de l'anglais dans la société québécoise. Par ailleurs, l'un d'entre eux a souligné que les étudiants ont plus de facilité et d'intérêt à parler des questions de genre et des questions linguistiques que des questions ethnoculturelles.

En ce qui concerne les approches pédagogiques, les personnes interviewées ont mentionné deux éléments à près de dix reprises : inviter des conférenciers ou des intervenants en classe et réaliser un jumelage interculturel, généralement avec des étudiants étrangers ou en francisation. Dans le cas de cette seconde approche, certains participants nous ont mentionné que les étudiants ont parfois des réticences à s'y engager, mais qu'à plus long terme leur appréciation est très

favorable. Par ailleurs, plusieurs participants ont souligné que les étudiants apprécient la diffusion de vidéos ou de documentaires, dont le documentaire *La classe* de Mme Lise. Ils apprécient également que fait que, dans les cours, les participants fassent référence à des situations réelles et concrètes, par exemple, au moyen d'études de cas. L'ensemble de ces approches pédagogiques tend à montrer l'intérêt majeur des futurs enseignants pour tout ce qui leur permet de faire des liens avec leur pratique professionnelle et le milieu scolaire.

4.2 Les contenus de cours les plus difficiles à enseigner

Pour l'essentiel, selon les professeurs et les chargés de cours, ce sont les contenus concernant la religion et la diversité religieuse, les contenus de nature théorique, abstraite ou conceptuelle et ceux qui heurtent les idées préconçues des étudiants qui constituent les plus grands défis pour l'enseignement sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

Ainsi, pour un tiers des participants, ce sont les éléments qui ont trait à la religion. Pour expliquer cela, les participants évoquent plusieurs raisons : le manque de qualification du professeur ou du chargé de cours pour enseigner ces contenus, le manque de temps, entre autres dans le cas des cours consacrés à l'intervention en milieu pluriethnique, la médiatisation excessive de cet enjeu sur la place publique québécoise en raison des débats sur les accommodements raisonnables, ainsi que les débats épineux que suscitent parfois cette question en classe, particulièrement chez les étudiants issus du groupe majoritaire. Un participant a également mentionné que la résistance face aux contenus portant sur la religion et la diversité religieuse est particulièrement marquée face à l'islam. Par ailleurs, notons que les professeurs et les chargés de cours qui ont relevé ce type de contenu enseignent tous dans des universités francophones.

Un autre tiers des personnes interviewées soutient qu'il est difficile d'enseigner des contenus abstraits ou conceptuels émanant des fondements de l'éducation ou de disciplines connexes. Par exemple, il semble difficile d'intéresser les étudiants à la lecture de textes de nature théorique. En effet, les étudiants ont souvent de la difficulté à saisir la complexité et les distinctions entre certains concepts, par exemple égalité versus équité, ou encore interculturalisme versus multiculturalisme. Un participant soutient que la formation reçue semble accentuer cette résistance chez les étudiants, puisqu'à son avis, en quatrième année de formation, ceux-ci seraient davantage friands d'outils (« recettes ») pour leur enseignement que les étudiants de première année. Il déclare cependant ne pas savoir si cette évolution qu'il perçoit est le résultat du contenu

des cours ou plutôt des interactions en milieu de stage. Quoi qu'il en soit, aucun autre participant n'a signalé cette évolution.

Un dernier tiers des participants affirme qu'une des grandes difficultés est la transmission de contenu heurtant les idées préconçues des étudiants, en particulier celles qui sont généralement admises dans la société québécoise. Un exemple, qui est revenu à plusieurs reprises, fait état de la difficulté à enseigner de nouvelles pratiques d'enseignement que les étudiants n'ont pas expérimenté lors de leur propre cheminement scolaire ou qu'ils ne peuvent que rarement observer lors de leurs stages, comme la différenciation pédagogique ou le plurilinguisme. Particulièrement, des participants enseignant la didactique des langues secondes rapportent qu'il est difficile d'enseigner aux étudiants les bienfaits de l'utilisation de la langue première des élèves dans les écoles ou les classes d'accueil. Comme l'unilinguisme est institué comme norme dans la majorité des écoles, il est ardu d'amener les étudiants à voir la différence entre le courant idéologique de défense du français et des pratiques pédagogiques qui reposent sur des recherches scientifiques. Certains des étudiants se contentent de dire « L'école, c'est en français! », sans tenter de mener la réflexion plus loin. Également, plusieurs professeurs et chargés de cours soulignent qu'il est difficile d'enseigner des contenus de nature plutôt théorique ou politique qui confrontent certaines idées préconçues ou préjugés des étudiants, concernant par exemple le racisme dans la société québécoise ou canadienne, les relations entre francophones et anglophones, le privilège inhérent accordé à la race blanche dans la société canadienne, les autochtones, etc. Ainsi, ces difficultés rendent laborieux le développement de la réflexivité, du sens critique ou de la décentration chez les étudiants, sujet dont nous discuterons dans la section suivante.

Enfin, soulignons que certains participants ont indiqué avoir de la difficulté à enseigner ce qui concerne la question autochtone et l'enseignement en classe d'accueil en raison du manque de matériel didactique sur le sujet. L'un d'entre eux proposait par ailleurs que du matériel dédié à la formation initiale des enseignants soit produit sur ces questions, mais également sur d'autres composantes de la thématique, par les professeurs ou chargés de cours expérimentés, sous la forme, par exemple, de récits de pratiques.

4.3 Les orientations et les défis pédagogiques

Les professeurs et les chargés de cours ont discuté des orientations à mettre de l'avant dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Ils ont également identifié quelques défis à cet égard. Nous les avons regroupés sous

deux grandes orientations (le développement de la posture professionnelle et l'acquisition de savoir-faire arrimés à la pratique) et sous deux défis (le manque d'intérêt et de considération de certains étudiants pour cette thématique ainsi que le manque de culture générale des étudiants).

Parmi les personnes qui se sont penchées sur cette question, la majorité considère que le développement de la posture professionnelle des futurs enseignants doit constituer une orientation majeure de la formation sur la thématique. Ce positionnement normatif, partagé par les professeurs et les chargés de cours de plusieurs universités, comprend essentiellement trois éléments : le développement d'un agir éthique et responsable, d'une capacité de réflexion sur sa pratique et d'un esprit critique. Le premier élément cible principalement les relations qu'entreprendront les futurs enseignants avec leurs élèves et les familles de ceux-ci, mais également avec la communauté. Afin de parvenir à agir de manière éthique et responsable dans ces relations, il apparaît prioritaire aux personnes interviewées que les futurs enseignants prennent conscience du rôle qu'ils auront à assumer dans le milieu scolaire et du pouvoir dont ils seront tributaires. Dans le même sens, les participants soulignent que les futurs enseignants doivent parvenir à faire la distinction entre leurs propres référents culturels, religieux et idéologiques et ceux de la société dont ils sont les représentants en tant qu'enseignants. Afin d'être éthique et responsable, leur agir doit être guidé par certaines prises de conscience et par un souci pour l'équité. Dans un second temps, les participants ont souligné que la formation initiale doit permettre aux futurs enseignants de développer une capacité de réflexion sur leur pratique (pratique réflexive) les amenant à remettre leurs idées et leurs actions en question. Une telle capacité leur permettra d'ajuster et d'améliorer leur pratique tout au long de leur parcours professionnel. Enfin, les participants ont insisté sur le développement de l'esprit critique des futurs enseignants. Cet élément est essentiel afin que les futurs enseignants aient le courage d'agir professionnellement de manière juste et équitable, en évitant de se réfugier dans le sens commun ou de se soumettre sans réflexion critique à l'autorité. Certains participants soutiennent également que les futurs enseignants doivent être conduits à analyser de façon critique leur propre place dans la société. Il faut qu'ils réalisent qu'enseigner n'est pas un acte neutre, mais un acte politique et social important qui doit contribuer à rendre la société plus juste, plus équitable et plus ouverte. Notons par ailleurs que le développement de l'esprit critique est la principale orientation mise de l'avant par les professeurs enseignant dans les universités anglophones.

La seconde orientation évoquée par la majorité des participants porte sur l'acquisition de savoir-faire arrimés avec la pratique. En effet, comme on l'a vu plus haut, l'acquisition de savoir-faire pour intervenir en milieu pluriethnique, est l'un des intérêts les plus marqués des futurs

enseignants. Face à ces attentes, plusieurs participants soutiennent que les activités qui permettent aux étudiants de faire les liens entre la théorie et la pratique doivent être renforcées. De plus, le développement de tels savoir-faire nécessite leur expérimentation par les futurs enseignants. À cet effet, les stages constituent un moment privilégié. Néanmoins, plusieurs soulignent que ce moment-clé de la formation ne permet pas toujours aux futurs enseignants d'observer ou d'expérimenter les pratiques privilégiées dans les cours fondamentaux. Cet enjeu sera soulevé dans la section concernant la prise en compte de la diversité dans les stages.

Par ailleurs, soulignons que les professeurs et les chargés de cours qui interviennent dans les programmes de langues secondes ont insisté sur l'importance de la thématique de la langue et de la diversité linguistique dans la formation initiale, en faisant valoir qu'elle doit être incluse, non seulement dans leurs cours, mais dans l'ensemble des cours portant sur la diversité. L'importance de cette orientation se justifie entre autres par la résistance, mentionnée dans la section précédente, face au plurilinguisme et à l'usage de la langue maternelle dans les milieux de pratique. La formation initiale devrait donc conduire les futurs enseignants à mieux comprendre l'importance de la reconnaissance du plurilinguisme pour un enseignement équitable visant la réussite pour tous et sur l'importance à cet égard d'adopter une position d'équilibre entre la langue première et la langue seconde.

Tel que mentionné plus haut, certains répondants ont également déclaré que la formation initiale sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique faisait face à des défis. Le premier, amené par plus du tiers des répondants, réside dans un manque d'intérêt et de considération de certains étudiants pour cette thématique. Les raisons évoquées pour ce manque d'intérêt sont de divers ordres. Tout d'abord, certains futurs enseignants habitant en banlieue de Montréal ou étudiant dans des universités hors de la métropole seraient persuadés qu'ils ne côtoieront pas d'élèves appartenant à des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques dans le milieu où ils seront amenés à enseigner au terme de leur formation. Ils ne se sentiraient donc pas concernés par cette thématique. Par ailleurs, quelques-uns font valoir que l'intérêt des étudiants varie selon leur expérience de la diversité. Les futurs enseignants ayant vécu ou envisageant de vivre des expériences à l'international font généralement preuve d'une plus grande motivation pour la thématique.

Les parcours académiques ainsi que les programmes au sein desquels les étudiants sont inscrits joueraient également un certain rôle. D'une part, en effet, les cours relatifs à la diversité susciteraient davantage l'intérêt des étudiants de 3^e ou 4^e année du baccalauréat, notamment en

raison des expériences qu'ils ont pu avoir en milieu de stage. Les étudiants se destinant à l'enseignement au secondaire dans une discipline ou un programme où le contenu relatif à la diversité est important, par exemple histoire et citoyenneté, éthique et culture religieuse, ou encore enseignement des langues secondes, accorderaient plus d'importance à cet enseignement que ceux du primaire, qui sont des généralistes ou ceux du secondaire dont la concentration porte sur d'autres disciplines. De plus, certains répondants considèrent que les étudiants qui se destinent à l'enseignement préscolaire et primaire feraient preuve d'une plus faible motivation dans les cours de fondements de l'éducation qui traitent de la diversité puisque leur formation est davantage axée sur la pratique et l'intervention éducative. Cependant, cette perception ne fait pas l'objet d'un soutien unanime chez les répondants.

Le second défi soulevé par les professeurs et les chargés de cours concerne le manque de culture générale des étudiants en formation initiale. Les participants ont notamment souligné que les étudiants connaissent mal leurs propres référents culturels, et maîtrisent peu divers contenus sociologiques, philosophiques et historiques qui sont nécessaires à une compréhension adéquate de la diversité. Cela conduit certains participants à s'interroger sur leur capacité à assumer leur rôle de passeur culturel, tel que le demande la compétence 1. Certains ont mentionné à cet égard que cette situation toucherait particulièrement les étudiants qui se destinent à l'enseignement préscolaire et primaire, qui seront des généralistes. Au secondaire, la situation est plus variée, puisque dans certains programmes ou disciplines, les étudiants ont eu une formation préalable relative à la diversité et à la culture et continuent à suivre des cours complémentaires à cet effet (histoire et citoyenneté, éthique et culture religieuse ou enseignement des langues secondes).

4.4 L'ancrage institutionnel de l'enseignement à la diversité et ses enjeux

Lors des entretiens, les participants ont signalé de nombreux éléments relevant de l'ancrage institutionnel de l'enseignement à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Ces éléments sont principalement de trois ordres : la légitimité de cet enseignement et son ancrage global au sein des universités, les initiatives de concertation et l'offre de formation générale sur la diversité et finalement, les enjeux de la diversité dans les stages.

4.4.1 La légitimité de cet enseignement et son intégration au sein des universités

L'ancrage et la prise en compte institutionnelle de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation initiale à l'enseignement varient grandement d'une université à l'autre. En effet, certains établissements se distinguent par leur discours institutionnel et par la mise en

œuvre d'initiatives visant le développement de cet enseignement. C'est le cas tout particulièrement des universités de la région montréalaise, qui ont toutes adopté des politiques d'éducation interculturelle/multiculturelle au niveau des facultés ou d'adaptation à la diversité au niveau de l'ensemble de l'université²⁰. De plus, tel que mentionné plus haut, l'UQÀM se distingue par son adoption de longue date d'une 13^e compétence qui vise explicitement cet enseignement. Cependant, les répondants de ces établissements, tout en reconnaissant l'importance de ces initiatives, soulèvent plusieurs questionnements sur les répercussions effectives de ces grandes orientations sur la formation initiale des enseignants. Quant aux répondants des milieux où une telle prise en compte n'est pas aussi manifeste, ils sont encore plus critiques en ce qui concerne la légitimité et l'intégration globale de l'enseignement sur la diversité dans leur université.

Dans le premier cas, plusieurs des répondants montréalais mentionnent que la prise en compte institutionnelle semble rester au 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. Une minorité mentionne même que les développements institutionnels liés à la diversité se limitent à la promotion de l'image de l'établissement et sont utilisés à des fins politiques. 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. Ils considèrent donc que la mise sur pied d'une stratégie institutionnelle à cet égard contribuerait à légitimer la prise en compte de la thématique dans la formation des futurs enseignants.

Par ailleurs, des participants de toutes les universités font état de certains freins dans le développement institutionnel de l'enseignement relatif à la diversité. Par exemple, malgré l'intérêt manifeste de certains collègues pour accorder plus d'importance à cette question dans

²⁰ UQÀM, *Politique sur les relations interethniques (numéro 28)* (http://www.instances.uqam.ca/ReglementsPolitiques/Documents/Documents/Politique_no_28.pdf).

Université de Montréal, *Politique sur l'adaptation à la diversité culturelle* (http://secretariatgeneral.umontreal.ca/fileadmin/user_upload/secretariat/doc_officiels/reglements/administration/adm10_35-politique-adaptation-diversite-culturelle.pdf).

Université Concordia, *Politique – Adaptation aux pratiques religieuses des étudiants* (<http://www.concordia.ca/vpirsg/fr/documents/policies/PRVPAA-1.pdf>).

McGill University, *Student Rights and Responsibilities/Equal Treatment* (rassemblant plusieurs politiques, structures et ressources) (<http://www.mcgill.ca/students/srr/personalrights/treatment>).

leurs cours, les contraintes de temps limitent souvent l'atteinte de cet objectif. 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. Les professeurs responsables du développement du champ doivent donc souvent jouer un rôle de groupe de pression pour la prise en compte de leur thématique particulière.

Globalement, et ce, quel que soit le milieu, ce sont donc encore principalement des professeurs (et non pas les chargés de cours) qui ont bâti leur carrière dans ce domaine, qui portent le dossier du développement du champ de la diversité dans leurs universités respectives. Cette situation amène certains d'entre eux à manifester une inquiétude pour l'avenir. Qu'arrivera-t-il lorsque les porteurs de dossier ne seront plus là? Certes, ils sont confiants que d'autres prendront la relève, mais insistent néanmoins sur l'importance d'institutionnaliser ces changements par l'adoption d'une compétence interculturelle, telle que celle qu'a développée l'UQÀM. Cette mesure représenterait un outil de légitimation, de crédibilité et de visibilité de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation à l'enseignement. Cependant, les répondants valorisent également l'adoption d'une compétence par le ministère et considèrent que celle-ci aurait encore plus d'influence.

4.4.2 L'offre globale de formation sur la diversité et les initiatives de concertations

De manière générale, les participants soutiennent que l'enseignement sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique offert par leur université dans les programmes de formation initiale est insuffisant et disparate. En effet, tel que relevé dans le portrait quantitatif par établissement et par programme, certains étudiants peuvent obtenir un brevet d'enseignement sans avoir suivi un seul cours sur la thématique. Par ailleurs, nombre de participants soulignent qu'un seul cours obligatoire abordant la diversité n'est pas suffisant. Les enjeux à couvrir sont trop importants et nécessiteraient, selon certains, une approche transversale dans tous les programmes de formation. Soulignons aussi 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, selon plusieurs professeurs et chargés de cours, la part consacrée directement à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique fluctuerait selon la personne responsable d'enseigner le cours. Ainsi, deux étudiants inscrits dans le même programme, dans la même concentration, d'une même université, ayant suivi un cours obligatoire traitant de la diversité

ethnoculturelle, religieuse et linguistique selon une perspective sociologique, peuvent obtenir leur diplôme avec des acquis très différents sur le sujet. Selon les personnes interviewées, ce seraient les étudiants inscrits dans les programmes d'enseignement des langues secondes qui seraient habituellement les mieux formés sur la thématique au sortir de leur formation, en raison du nombre plus élevé de cours traitant de la thématique à leur cursus. Dans le même ordre d'idées, quelques participants ont signalé qu'il serait pertinent de mener une recherche approfondie sur les profils de maîtrise des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être relatifs à la diversité par les étudiants à la fin de leur formation à l'enseignement.

Par ailleurs, même si la plupart des participants sont au fait de la présence d'autres cours abondant, de manière directe ou non, la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans leur faculté ou leur département, peu d'entre eux connaissent le contenu de ces autres cours, les seules exceptions étant généralement attribuables à des initiatives individuelles. En effet, des participants de toutes les universités ont mentionné qu'il n'existait pas de structure institutionnelle visant directement la concertation et l'arrimage des cours portant sur la diversité, même s'ils rencontrent ces collègues dans le cadre de projets de recherche ou d'instances facultaires favorisant les liens des personnes intervenant généralement en formation initiale. La difficulté est particulièrement marquée lorsque les responsables de ces cours sont rattachés à d'autres départements ou facultés, par exemple ceux qui donnent des cours disciplinaires en éthique et culture religieuse ou encore en univers social. Les participants font aussi remarquer que la concertation est plus difficile avec les chargés de cours, dont la définition de tâche n'inclut pas de telles obligations et qui sont fréquemment réaffectés à de nouveaux cours. Malgré cette situation difficile, soulignons qu'une volonté de concertation entre les professeurs et les chargés de cours enseignant les mêmes cours ou des cours différents sur la diversité est largement partagée par les participants. De plus, certaines formes de collaboration avec d'autres facultés qui offrent des cours sur la thématique ont été mises sur pied, par exemple à l'Université Laval, afin de diversifier l'offre de cours pour les futurs enseignants.

4.4.3 La prise en compte de la diversité dans les stages

Les enjeux liés aux stages des futurs enseignants ont été abondamment soulevés dans l'ensemble des propos de nos répondants. On peut regrouper ces propos sous deux grandes catégories : d'une part, l'arrimage entre ce qui est appris dans les cours sur la thématique et ce qui est observé et expérimenté dans les stages et d'autre part, l'intégration des compétences relatives à la prise en compte de la diversité dans l'évaluation des stages des étudiants.

Dans le premier cas, tel que mentionné précédemment, les stages constituent un moment privilégié pour que les futurs enseignants transforment les connaissances acquises dans le cadre des cours fondamentaux en des compétences professionnelles. Cependant, selon plusieurs participants, peu d'étudiants ont l'occasion d'observer ou d'expérimenter ce dont ils ont entendu parler quant à l'intervention en milieu pluriethnique, lors de leurs stages. Le plus souvent, ils seraient confrontés à un décalage entre les pratiques courantes dans les milieux scolaires et les pratiques privilégiées dans leur formation. En outre, certains étudiants (et nouveaux enseignants) doivent composer avec certaines réticences de leurs maîtres de stage ou de leurs collègues lorsqu'ils tentent de mettre en place certaines pratiques novatrices mentionnées au cours de leur formation. Par conséquent, certains participants indiquent qu'un meilleur arrimage à cet effet nécessiterait une collaboration beaucoup plus étroite d'une part, entre les professeurs et chargés de cours et les superviseurs de stage et d'autre part, entre la communauté universitaire et les commissions scolaires et les écoles qui reçoivent des stagiaires. Par ailleurs, soulignons que cet enjeu se pose différemment en dehors de la région montréalaise, où plusieurs participants ont mentionné que les contenus et les compétences acquises dans le cadre des cours fondamentaux pouvaient plus difficilement être prolongés par les stages, en raison de l'homogénéité des classes dans lesquelles les étudiants les effectuent.

Le second enjeu porte sur une intégration plus marquée des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être relatifs à la diversité dans l'évaluation même du projet de stage. Un tel objectif nécessiterait un travail accru d'identification des acquis privilégiés dans les cours fondamentaux sur l'intervention en milieu pluriethnique qu'on devrait pouvoir retracer dans l'évaluation des divers stages des étudiants, en respectant les objectifs différents qu'ils peuvent viser de la première à la quatrième année de formation. Une telle pratique permettrait également aux professeurs qui enseignent des cours fondamentaux de véritablement cerner le niveau de compréhension qu'ont les étudiants des divers contenus qu'ils ont abordés dans leurs cours, tout en augmentant la légitimité de la place de la diversité dans l'ensemble de la formation. Un tel objectif nécessiterait une sensibilisation plus marquée des superviseurs de stage et des maîtres associés à l'importance de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation des futurs enseignants, ainsi qu'une concertation accrue de ces derniers avec les professeurs et les chargés de cours responsables de cet enseignement.

5. CONCLUSION

Ce portrait, quantitatif et qualitatif, de l'offre de formation du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises, fait d'abord ressortir l'expansion significative qu'a connue ce champ ces dix dernières années. En effet, lorsqu'on compare notre diagnostic au bilan, toutefois moins empirique, qui avait été fait à cet égard dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, on constate que les cours dans ce domaine se sont multipliés. Pour la seule formation initiale des maîtres (si l'on exclut celle des directions d'école), nous en avons recensé 41, dont la très grande majorité sont des cours obligatoires. De plus, même si l'on note toujours une concentration de cette offre de cours dans la grande région de Montréal, les universités régionales ont commencé à emboîter le pas, bien qu'à des degrés divers. L'engagement à cet égard paraît étroitement lié à la présence d'un porteur de dossier convaincu de l'importance de cet enjeu dans ces milieux, où il s'impose parfois de manière moins évidente. Ces cours reflètent également la variété des disciplines que l'on trouve en sciences de l'éducation : la psychopédagogie, l'histoire et la sociologie de l'éducation ainsi que la didactique de plusieurs matières. À cet égard, il faut signaler que l'expansion constatée est liée dans une large mesure à la création de nouveaux cours disciplinaires (entre autres, pour l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté ou de l'éthique et la culture religieuse), tandis que les cours transversaux portant sur la diversité, dont la plupart ont été mis en place au cours des années 1990, qui sont généralement liés à la psychopédagogie ou aux fondements de l'éducation, se sont maintenus.

Un autre point positif réside dans l'existence d'une masse critique, aujourd'hui avérée, de professeurs à statut permanent dans les institutions québécoises 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, même si cette expertise demeure encore largement concentrée à Montréal. Dans les milieux régionaux, en effet, la part des chargés de cours dans l'enseignement sur la diversité reste élevée. Or, si la qualité de leur prestation n'est pas ici en cause, il est évident qu'ils risquent moins de jouer un rôle de fer de lance dans leur milieu respectif ou de mener des recherches ayant une incidence sur le contenu de leur enseignement.

En ce qui concerne les contenus, approches et activités privilégiés dans les cours, le portrait montre, minimalement, qu'ils permettent d'exposer les futurs maîtres à un ensemble varié de concepts théoriques, d'informations factuelles sur l'immigration et de savoirs relatifs à

l'adaptation du système scolaire à la diversité, tout en les engageant activement dans le développement de diverses compétences nécessaires à l'intervention en milieu pluriethnique. À cet égard, même s'il est difficile de mettre de l'avant un modèle normatif idéal, l'équilibre entre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être apparaît globalement adéquat, si l'on tient compte de l'ancrage disciplinaire des divers cours analysés ainsi que de la diversité des programmes où ils s'inscrivent. L'enseignement sur la diversité semble également caractérisé par un dynamisme certain dans le choix des méthodes, des activités pédagogiques et des modes d'évaluation, une tendance que l'on peut probablement associer à l'importance qu'accordent la très grande majorité des formateurs au développement chez les futurs maîtres du positionnement éthique et des compétences professionnelles nécessaires à l'intervention dans des milieux scolaires caractérisés par une diversité croissante. Les formateurs se rejoignent également en adoptant une approche théorique basée sur l'éducation interculturelle que la plupart d'entre eux enrichissent de perspectives issues d'autres courants, entre autres l'éducation à la citoyenneté et l'éducation antiraciste.

Malgré ces constats positifs, le portrait révèle plusieurs limites relatives à l'offre actuelle de formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique au Québec. Tout d'abord, le développement constaté ces dix dernières années s'est largement fait sans plan d'ensemble et sans grande concertation, non seulement entre les diverses universités québécoises mais également à l'intérieur de chaque établissement. Les répondants ont en effet déploré de façon presque unanime le manque de coordination entre les professeurs et les chargés de cours du même cours, ainsi qu'entre les professeurs et les chargés de cours intervenant dans des cours offerts aux mêmes étudiants à divers moments de leur formation ou dans différents départements, qui devraient pourtant être complémentaires. Cet isolement serait particulièrement marqué entre les formateurs responsables des anciens cours transversaux liés à l'intervention en milieu pluriethnique et ceux qui interviennent dans les nouveaux cours disciplinaires qui sont, par ailleurs, dans certains milieux, rattachés à d'autres facultés. De façon plus générale, plusieurs répondants, et ce, tout particulièrement en région où ils sont davantage isolés, ont également mentionné le besoin d'échanges accrus entre l'ensemble des formateurs engagés dans l'enseignement sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique au sein de leur université ainsi qu'à l'échelle du Québec.

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. La plupart des formateurs nous ont

rapporté s'inspirer des compétences que l'on trouve dans le référentiel mis de l'avant par le ministère en 2001, dont ils doivent cependant interpréter les incidences ou les conséquences dans le champ de l'éducation interculturelle en se basant sur leur jugement personnel et leur expertise professionnelle. En effet, il n'existe pas d'énoncés communs, auxquels l'ensemble des formateurs pourraient 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. La seule exception à cet état de fait est la compétence 13 de l'Université du Québec à Montréal. 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.

Dans tous les milieux, l'ambiguïté du statut de l'enseignement relatif à la prise en compte de la diversité se reflète aussi dans l'arrimage, parfois difficile et souvent inexistant, entre les cours de formation fondamentale et les cours de formation pratique, et ce, tout particulièrement lors de l'évaluation des stages. En l'absence d'une reconnaissance claire de l'importance d'un tel enseignement, par le ministère ou par leur institution, il est en effet très difficile pour les personnes qui y sont engagées de faire valoir l'importance que les compétences visées dans leurs cours soient relayées dans les stages. Notons par ailleurs que 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.

L'absence de vision commune ainsi que le manque de concertation sont, comme on pouvait s'y attendre, encore plus manifestes entre les universités, même si nous avons noté de nombreuses convergences qui tiennent au fait que les formateurs engagés dans l'enseignement sur la diversité partagent de nombreux référents professionnels et académiques, et sont souvent engagés dans des recherches communes. Le clivage le plus important oppose la grande région montréalaise et les autres régions. Il est lié, dans une large mesure, au degré où l'adaptation à la diversité est considérée comme un enjeu central (à tort ou à raison) ainsi qu'à la nature des populations qui y sont présentes. Nous avons mentionné que l'enseignement sur la diversité jouit d'un plus faible ancrage institutionnel en dehors de Montréal, puisqu'il est souvent porté par un chargé de cours isolé au sein de son institution, alors que la masse critique de professeurs permanents spécialistes de ce domaine dans les universités montréalaises conduit à un développement un peu plus concerté. Cependant, les différences régionales se manifestent également dans les questions et les

« clientèles » abordées. Ainsi, on traite davantage des autochtones et des enjeux qui leur sont associés en région et des populations issues de l'immigration et des questions liées à l'intégration à Montréal. Ceci n'est pas en soi problématique, en autant que certains enjeux, moins pertinents à la réalité régionale, ne soient pas complètement évacués. Par ailleurs, l'« Autre » majoritaire apparaît très absent, sauf dans les universités anglophones, où les relations avec la communauté francophone sont davantage débattues.

Les différences constatées entre les universités tiennent aussi à la présence ou à l'absence de certains programmes. Ainsi, comme on pouvait s'y attendre, l'offre de cours de didactique de l'éthique et de la culture religieuse dans plusieurs universités régionales offre des occasions significatives à un enseignement sur la diversité. Cependant, elle l'oriente clairement vers la question de la diversité religieuse, un enjeu que plusieurs participants ont identifié comme problématique à enseigner. À l'inverse, la diversité linguistique est presque exclusivement abordée dans les cours de didactique du français comme langue seconde ou comme langue d'enseignement, fortement concentrés dans la grande région montréalaise.

D'autres enjeux problématiques soulevés par les professeurs et les chargés de cours rencontrés concernent plus spécifiquement l'impact et les défis pédagogiques de l'enseignement de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation initiale des maîtres. On se questionne d'abord sur le degré où cet enseignement est suffisant pour préparer pleinement les futurs enseignants à agir de manière équitable auprès des élèves appartenant à des groupes minoritaires et à assurer l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves québécois. On déplore tout particulièrement que dans certains milieux ou certains programmes, des finissants obtiendront leur brevet d'enseignement sans avoir suivi de cours sur la diversité ou alors, ils n'y auront été exposés que d'une manière extrêmement rapide à l'intérieur d'un cours beaucoup plus général. En effet, l'étude semble indiquer que le choix de certains milieux de privilégier une approche large des diversités, pour éviter d'essentialiser la différence ou simplement sous l'effet de la surcharge des programmes, a parfois comme effet d'évacuer presque totalement la question de la diversité ethnoculturelle. De plus, même dans le cas où l'offre de cours est plus exhaustive et plus variée, on s'interroge, que les étudiants manifestent ou non des résistances à l'égard de certains concepts ou enjeux, quant à l'impact de la formation reçue sur leurs compétences et pratiques professionnelles à long terme. Il n'existe en effet à peu près pas de recherches au Québec sur cette question, et la faiblesse des liens existant entre l'enseignement fondamental et les cours de formation pratique ne permet généralement pas d'y apporter une réponse satisfaisante.

Recommandations

À partir de ce portrait quantitatif et qualitatif de l'offre de formation initiale du personnel scolaire, et plus spécifiquement des futurs maîtres, sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises, il est possible de dégager quelques recommandations quant aux pistes d'action souhaitables dans ce domaine. Celles-ci devraient faire l'objet d'un large débat entre les formateurs engagés dans cet enseignement, les doyens et responsables de la formation initiale des maîtres dans les universités québécoises, les autorités ministérielles dont relèvent les dossiers de l'intégration scolaire des immigrants, de l'éducation des autochtones et des anglophones et de l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves ainsi que les décideurs et les intervenants des milieux scolaires où les futurs enseignants accomplissent leurs stages et s'intégreront à plus long terme. Ainsi, il nous apparaît essentiel :

- 1) De clarifier le rôle et les compétences visés par la formation des futurs maîtres à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, entre autres pour réduire, dans le cas où elles ne sont pas pertinentes, les différences entre les universités à cet égard et assurer une meilleure complémentarité des cours transversaux et disciplinaires sur ces enjeux.
- 2) De 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, entre autres, d'une part, pour que tous les finissants des programmes en enseignement aient reçu une formation minimale sur cet enjeu et, d'autre part, pour que les compétences visées dans ces cours soient l'objet d'évaluation lors des stages.
- 3) De soutenir les échanges et la concertation entre les formateurs actifs dans ce domaine, y compris les superviseurs de stage, de façon régulière à l'intérieur de chaque institution et, de façon ponctuelle mais systématique, entre les diverses universités québécoises.
- 4) De développer la recherche permettant d'identifier et de mieux définir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être essentiels pour une prise en compte efficace et équitable de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique chez l'ensemble du personnel scolaire, tout en soutenant l'expérimentation d'expériences novatrices de formation à cet égard.
- 5) De recueillir de façon récurrente des informations plus précises sur les acquis en matière d'intervention en milieu pluriethnique et d'éducation interculturelle dont disposent les finissants des facultés des sciences de l'éducation, selon l'université ou le programme qu'ils fréquentent, leur perception quant à la pertinence de la formation reçue ainsi que son impact à long terme sur leurs attitudes et leurs compétences professionnelles.

**ANNEXE A
CANEVAS D'ENTRETIEN**



**LES PRATIQUES DE FORMATION EN MATIÈRE DE PRISE EN COMPTE DE LA
DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE, LINGUISTIQUE ET RELIGIEUSE EN
FORMATION DES MAÎTRES**

Cette recherche, initiée par l'axe « Éducation et rapports ethniques » du CEETUM, a comme principal objectif de dresser l'état de la formation initiale sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les programmes destinés au personnel scolaire des douze universités québécoises, à partir des pratiques des professeur/es et chargé/es de cours responsables de celle-ci.

Section 1 : Questions ouvertes sur la thématique
La diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

- 1. Quels sont les éléments de cette partie de votre cours qui semblent le plus intéresser vos étudiants ?**
- 2. Quels sont les éléments de cette partie de votre cours qui vous semblent les plus difficiles à enseigner ?**
- 3. Quels sont les principaux enjeux et défis de la formation initiale en enseignement sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse ?**
- 4. De façon générale, comment évaluez-vous la préparation des futurs maîtres de votre université sur cette thématique ?**

5. **Dans l'ensemble, comment évaluez-vous la prise en compte institutionnelle de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique** (*ex. : dans les politiques, le plan stratégique, les programmes, etc.*) ?

6. **Est-ce qu'il y a d'autres cours qui ne sont pas spécifiquement dédiés à cette question, mais qui touchent indirectement à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse en enseignement dans votre institution ?** Si oui :
 - a) Cette prise en compte relève-t-elle d'une initiative individuelle ou d'une stratégie relativement concertée de votre institution ?

 - b) Quel type d'arrimage existe-t-il entre les cours directs, comme le vôtre, et ces cours ?

Section 2 : Questions sur le cours que vous enseignez

1. **Quels sont les objectifs généraux de votre cours ?**

2. **Quelle partie occupe cette thématique** (*en termes d'heures ou de pourcentage*) ?

3. **Quelles sont les populations abordées dans cette partie de votre cours** (*ex. : autochtones, immigrants, minorités anglophones, etc.*) ?

4. **Quels sont les principaux contenus transmis dans cette partie de votre cours?**
 - a) **Concepts théoriques liés aux relations ethniques** (*ex. : stéréotypes, assimilation, interculturalisme, antiracisme, etc.*)

 - b) **Perspectives et approches privilégiées** (*ex. : interculturelle, antiraciste, civique, etc.*)

 - c) **Informations descriptives relatives à la diversité** (*ex. : histoire de l'immigration, statistiques, etc.*)

 - d) **Savoirs relatifs à l'adaptation du système scolaire à la diversité. Spécifiez le niveau.** (*ex.: lois, structures et réseaux, politiques éducatives et programmes, rapports entre acteurs scolaires (incluant élèves et familles), curriculum et manuels, pratiques pédagogiques ou didactiques, activités parascolaires, climat, etc.*)

5. **Quelles sont les compétences qui sont visées dans cette partie de votre cours** (selon le référentiel du MELS) ?

6. **Quelles sont les méthodes ou activités pédagogiques privilégiées** (*ex. : cours magistral, films, travail en équipe, préparation de matériel pédagogique par les étudiants, visites, etc.*) ?

7. **Quels sont les modes d'évaluation du cours** (*ex. : examen, travail réflexif, travail en équipe, etc.*) ?