

OFDE

Observatoire sur la Formation
à la Diversité et l'Équité.

Enquête sur l'acquisition de compétences interculturelles et inclusives par le personnel scolaire au Québec (EACIIPSQ)

Maryse Potvin, Zita De Koninck, Lucian Nenciovici, Yannick Skelling-Desmeules, Diane Querrien, Stéphanie Thibodeau, Anastasie Amboulé-Abath, Corina Borri-Anadon, Sunny Lau, David Lefrançois, Marie-Odile Magnan, Holly Recchia, Sivane Hirsch, Carlo Prével, Marilyn Steinbach

©OFDE- DÉCEMBRE2020

Travaux réalisés par le Groupe de travail de l'EACIIPSQ du réseau de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE)

Projet Financé par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES)

Groupe de travail de l'EACIIPSQ

Maryse Potvin, professeure, Université du Québec à Montréal

Zita De Koninck, professeure, Université Laval

Lucian Nenciovici, Doctorant, Université du Québec à Montréal

Diane Querrien, Doctorante, Université Laval

Yannick Skelling-Desmeules, Doctorant, Université du Québec à Montréal

Stéphanie Thibodeau, étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Montréal

Anastasie Amboulé-Abath, Professeure, Université du Québec à Chicoutimi

Corina Borri-Anadon, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

Sivane Hirsch, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières

Sunny Lau, professeure, Université Bishop's

David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais

Marie-Odile Magnan, professeure, Université de Montréal

Carlo Prévil, professeur, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Holly Recchia, professeure, Université Concordia

Marilyn Steinbach, professeure, Université de Sherbrooke

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Rapport de l'*Enquête sur l'acquisition de compétences interculturelles et inclusives par le personnel scolaire au Québec* (EACIIPSQ)

Comprend des références bibliographiques.

Comprend du texte en anglais.

Monographie électronique en format PDF.

ISBN

1. Éducation interculturelle - Québec (Province) - Congrès. 2. Enseignants - Formation - Québec (Province) - Congrès. I. Potvin, Maryse, 1964- . II. De Koninck, Zita, - . III. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. IV. Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation.

ISBN 978-2-924536-12-4

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Bibliothèque et Archives Canada, 2020

© Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE), 2020

Dans ce document, l'emploi générique du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte

Table des matières

INTRODUCTION	6
PARTIE I. PROBLEMATIQUE ET RECENSION DES ECRITS	7
1.1 La place de la diversité dans la formation des enseignants.....	7
1.2 Recension des écrits	9
Tableau 1. Enquêtes sur la place de la diversité en formation à l'enseignement.	10
Conseil de l'Europe (2008)	10
1.3 La démarche méthodologique.....	14
1.3.1 Structure générale des questionnaires et contenus thématiques ciblés.....	14
Tableau 2. Intitulés des parties des six questionnaires.	15
PARTIE II : ANALYSES	19
2.1 Description des répondants : profil sociodémographique (section I).....	19
2.2 Formation initiale des répondants, lieu de formation et milieu de pratique (section I)	21
2.3 Cours suivis en lien avec la diversité	22
2.4 Expérience de stage ou de travail auprès de jeunes des minorités.....	24
2.5 Travail en milieu multiethnique	26
SECTION II	28
PERCEPTIONS DES PRINCIPAUX DEFIS ACTUELS LIES A LA DIVERSITE A L'ECOLE	28
3. Introduction.....	28
3.1 Énoncés ayant recueilli le niveau d'accord le plus élevé	28
3.2 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau de désaccord	29
3.3 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d'accord et de désaccord par catégorie de répondants	31
3.3.1 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d'accord par catégorie de répondants	31
3.3.2 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau de désaccord par catégorie de répondants	34
3.4 Résultats de l'analyse inférentielle	36
SECTION III	38
PERCEPTIONS DE LA FORMATION REÇUE	38
4. Introduction.....	38
4.1 Contenus de formation ayant recueilli le niveau d'accord le plus élevé	38
4.2 Contenus de formation ayant recueilli le niveau de désaccord le plus élevé.....	39
4.3 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d'accord et de désaccord par catégorie de répondants	40

4.3.1 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d'accord par catégorie de répondants	40
4.3.2 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau de désaccord par catégorie de répondants	43
4.4 Résultats de l'analyse inférentielle	45
SECTION IV.....	49
PERCEPTIONS Du DEGRÉ DE PRÉPARATION À AGIR.....	49
5. Introduction.....	49
5.1 Énoncés ayant recueilli le niveau d'accord ainsi que le niveau de désaccord le plus élevé quant à la formation théorique.....	50
5.1.1 Énoncés ayant recueilli le niveau d'accord le plus élevé quant à la formation théorique	50
5.1.2 Énoncés ayant recueilli le niveau de désaccord le plus élevé quant à la formation théorique	51
5.2 Énoncés ayant recueilli le niveau d'accord ainsi que le niveau de désaccord le plus élevé quant à la formation pratique	52
5.2.1 Énoncés ayant recueilli le niveau d'accord le plus élevé quant à la formation pratique	52
5.2.2 Énoncés ayant recueilli le niveau de désaccord le plus élevé quant à la formation pratique	53
5.3 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d'accord et de désaccord par catégorie de répondants quant à la formation théorique	55
5.3.1 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d'accord par catégorie de répondants quant à la formation théorique.....	55
5.3.2 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau de désaccord par catégorie de répondants quant à la formation théorique.....	58
5.4 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d'accord et de désaccord par catégorie de répondants quant à la formation pratique	61
5.4.1 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d'accord par catégorie de répondants quant à la formation pratique	61
5.4.2 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau de désaccord par catégorie de répondants quant à la formation pratique	64
5.5 Résultats de l'analyse inférentielle	67
5.5.1 Résultats de l'analyse inférentielle pour la formation théorique	67
5.5.2 Résultats de l'analyse inférentielle pour la formation pratique	71
SECTION V.....	75
PERCEPTIONS DE MES BESOINS	75

6. Introduction.....	75
6.1 Besoins de formation continue et d'outils ayant recueilli le niveau d'accord le plus élevé	76
6.2 Besoins de formation continue et d'outils ayant recueilli le niveau de désaccord le plus élevé	77
6.3 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d'accord et de désaccord par catégorie de répondants quant aux besoins de formation continue et d'outils	78
6.3.1 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d'accord par catégorie de répondants quant aux besoins de formation continue et d'outils.....	78
6.3.2 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau de désaccord par catégorie de répondants quant aux besoins de formation continue et d'outils	82
6.4 Résultats de l'analyse inférentielle	85
CONCLUSION	90
ANNEXE A	96

INTRODUCTION

Ce rapport présente le cadre et les résultats de l'*Enquête sur l'acquisition de compétences interculturelles et inclusives par le personnel scolaire au Québec* (EACIIPSQ), menée par un groupe de travail interuniversitaire formé au sein du réseau de l'Observatoire sur la formation à la diversité et à l'équité (OFDE) en 2017-2018. L'Enquête a impliqué 11 professeurs de différentes universités québécoises, ainsi que 4 étudiants, qui ont agi comme agents de recherche à différentes étapes du projet. Elle a été soutenue financièrement par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES).

La première partie du présent rapport porte sur les éléments de problématique et la recension des écrits sur la question. À la lumière des éléments dégagés, la deuxième partie présente la démarche méthodologique retenue pour la préparation de l'enquête. Cette seconde partie effectue une présentation des participants ciblés et du contexte de l'enquête, la structure générale des questionnaires, les contenus thématiques ciblés et les descripteurs des choix de questions pour chaque version.

En troisième partie, les résultats de l'analyse descriptive et de l'analyse inférentielle sont présentés pour les 394 questionnaires remplis et validés, parmi lesquels 326 en français et 68 en anglais. Plus précisément, les résultats de chaque section du questionnaire sont présentés au moyen de tableaux, alors que les résultats les plus saillants font l'objet d'une description textuelle, puis d'une discussion.

En conclusion, un résumé des résultats les plus saillants et des principaux éléments de discussion, toutes sections confondues, est présenté.

PARTIE I. PROBLEMATIQUE ET RECENSION DES ECRITS

1.1 La place de la diversité dans la formation des enseignants

La question de l'éducation au XXI^e siècle et, par voie de conséquence, de la formation des enseignants et du personnel scolaire en général, s'inscrit dans un contexte global de mondialisation et de diversification de la population scolaire qui en découle (ONU, 2010). Dans l'esprit de la professionnalisation de l'enseignement et du développement de compétences dans les sociétés occidentales depuis la fin de la seconde guerre mondiale (ONU, 2010), quelques grandes enquêtes ont cherché, au cours des dernières années, à dresser un portrait de la préparation professionnelle des enseignants en exercice, comme l'enquête internationale TALIS (OCDE, 2013), ou celle du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche en France (Larivain, 2005).

Par ailleurs, la formation initiale et continue du personnel scolaire portant spécifiquement sur les enjeux liés à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique¹ fait l'objet, depuis plusieurs années, d'un intérêt grandissant en recherche au niveau international (Siwatu, 2007; Chu et Garcia, 2014; Conseil de l'Europe, 2010; Dei et al, 2010; Gay, 2010; Ladson-Billings, 2004; Villegas & Lucas, 2002; UNESCO, 2009), tout comme au Québec (Larochelle-Audet et al, 2013; McAndrew et al, 2013; Ouellet et al, 2000; Potvin et Larochelle-Audet, 2016; Potvin et al. 2015a; Steinbach, 2012; Toussaint, 2010). De nombreuses enquêtes conduites auprès d'enseignants ou de futurs enseignants ont cherché à évaluer la préparation professionnelle du personnel enseignant à la diversité ethnoculturelle en éducation, et le développement de compétences en la matière. Par exemple, une recherche de grande envergure réalisée pour le Conseil de l'Europe sur les politiques et les pratiques de l'enseignement sur la diversité ethnoculturelle (CDED, 2008) a dressé un portrait qualitatif de la formation initiale des enseignants à la diversité au sein de plusieurs pays de l'Union européenne. Cette enquête s'est appuyée sur plusieurs rapports nationaux portant sur la formation initiale des enseignants, à partir notamment d'un questionnaire et d'entrevues auprès de différents acteurs de la formation (formateurs, jeunes enseignants et responsables académiques des établissements de formation initiale).

De même, aux États-Unis, le *Civil Rights Project* (Frankenberg et Siegel-Hawley, 2008) agit comme un observatoire, entre autres, de la préparation professionnelle des enseignants à la diversité ethnoculturelle dans les milieux scolaires. Les travaux réalisés par le *Civil Rights Project* ont révélé les « efforts limités » (Frankenberg et Siegel-Hawley, 2008 : 2) mis en œuvre dans la formation

¹ Dans ce texte, le terme diversité fait référence uniquement à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, souvent désignée sous les termes de pluralisme, pluriethnicité ou multiethnicité. La pluriethnicité et les rapports inégaux et de concurrence ethnique entre majoritaires et minoritaires sont des réalités inhérentes à l'histoire et à l'identité du Québec et du Canada. Pour la suite du document et pour réduire la lourdeur du texte, les termes « diversité » et « diversité ethnoculturelle » seront utilisés pour faire référence à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, à moins d'indication contraire.

initiale des enseignants américains sur ces enjeux. Enfin, au Québec, une cartographie qualitative et quantitative de la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les programmes de formation à l'enseignement de 12 universités québécoises a aussi été menée par une équipe de recherche dans le cadre d'un projet CRSH sur l'enseignement sur la diversité ethnoculturelle dans les universités, au Québec et dans une perspective comparative (Potvin et al, CRSH 2012-2015 ; Larochelle-Audet, Borri-Anadon, McAndrew et Potvin, 2013). Les chercheuses ont analysé plus d'une quarantaine de plans de cours et effectué 35 entrevues auprès de professeurs et chargés de cours. Le projet a aussi donné naissance à un réseau de formateurs sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation et à son Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE), dont les groupes de travail et sommets annuels assurent une réflexion continue sur le développement du champ de la formation, sur la diversité ethnoculturelle et l'équité en éducation. Le premier *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation* a développé un « modèle » de compétence interculturelle et inclusive des enseignants et futurs enseignants sur les enjeux de diversité, dont les composantes et les indicateurs ont constitué la « base » du questionnaire de la présente enquête (Potvin et al, 2015a). De plus, les recommandations issues du rapport de ce premier groupe interuniversitaire, de même que celles de la cartographie et des rapports de quatre sommets du réseau des formateurs (OFDE, 2012, 2013, 2014, 2015 en ligne : www.ofde.ca) concluaient tous au besoin 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 (Larochelle-Audet et al, 2013 : 87).

Enfin, le rapport-synthèse du 3e Sommet des formateurs (OFDE, 2014) mentionnait :

Pour une seconde année, on affirme qu'il serait pertinent de mener une étude interrégionale sur les profils de sortie des étudiants, selon leur programme et leur institution, de même que sur l'impact à plus long terme de la formation chez les enseignants en exercice. Cette recherche interrégionale permettrait d'identifier, d'une part, les besoins de formation et, d'autre part, leurs impacts sur les savoirs et compétences acquis par les futurs enseignants (OFDE, 2014 : 48).

Le présent Groupe de travail interuniversitaire a donc été mis sur pied afin de préparer un outil de recherche quantitatif, sous forme de questionnaire commun pour une étude interrégionale sur la formation de différentes catégories d'acteurs scolaires à la diversité, ses impacts sur les

compétences interculturelles et inclusives, et les besoins de formation du personnel sur différents enjeux. Le questionnaire, conçu sur la plateforme Lime Survey et administré en ligne en 2018, s'adressait à six types d'acteurs scolaires:

- des étudiants finissants dans les différents programmes de formation initiale à l'enseignement des universités québécoises ;
- des enseignants en exercice depuis moins de 5 ans, dans des commissions scolaires/écoles de différentes régions du Québec;
- des enseignants associés et des superviseurs de stages (acteurs de la formation pratique) dans les différents programmes des universités québécoises;
- des directeurs d'établissements et des conseillers pédagogiques, dans des commissions scolaires/écoles de différentes régions du Québec.

1.2 Recension des écrits

S'appuyant sur une vaste revue de la littérature scientifique internationale sur les compétences du personnel scolaire sur les questions de diversité ethnoculturelle (Potvin et al, 2015b), le comité de travail a d'abord identifié les enquêtes menées auprès de futurs enseignants, d'enseignants ou d'autres acteurs scolaires portant spécifiquement sur leur préparation professionnelle à agir en contexte de diversité. Dix études ont été retenues sur les représentations et les attitudes des enseignants ou des futurs enseignants. Ces études ont été conduites en Europe et en Amérique du Nord depuis 2000. Les sources, les contextes des études (lieux et participants), les instruments, les contenus ciblés et les résultats de ces recherches sont présentés dans le **tableau 1 ci-après**.

Les recherches couvraient les perceptions, représentations et attitudes des enseignants ou des futurs enseignants à l'égard :

1. de la diversité et des défis qu'elle soulève en milieu scolaire,
2. de la formation reçue,
3. du sentiment de compétence pour agir en contexte de diversité.

Or, comme nous le constatons dans le **Tableau 1**, les études recensées portaient majoritairement sur le point 1, soit les attitudes des enseignants à l'égard de la diversité et des défis qu'elle soulève en milieu scolaire. Les points 2 et 3 étaient abordés de manière plus générale, ou pas du tout. À l'exception de Chu et Garcia (2014) et de Coady et al. (2011), aucune étude ne liait le sentiment de compétence des enseignants à la formation reçue, ou aux besoins de formation qui persistent. De plus, aucune étude recensée ne s'intéressait aux autres acteurs de l'éducation et de la formation (superviseurs de stages, maîtres associés, directions, conseillers pédagogiques) sur ces thématiques.

Tableau 1. Enquêtes sur la place de la diversité en formation à l'enseignement.

Source et contexte d'étude	Contenus ciblés	Instruments de recherche	Résultats
Conseil de l'Europe (2008) Rapports nationaux, 16 pays 26 établissements de formation Entrevues : 22 responsables académiques 61 formateurs 59 enseignants	Établissement d'un portrait de la formation initiale à l'enseignement en matière de diversité socioculturelle en Europe : politiques, curriculums, programmes, qualifications des enseignants, institutions de formation des enseignants.	Recherche conçue en deux volets : 1. Rapports nationaux Questionnaire d'enquête conçu par le CDED, nombre de questions non renseigné. 2. Entrevues semi-dirigées Trois questionnaires d'entrevues différents conçus par le CDED.	La majeure partie des pays participants intègrent des contenus liés à la diversité dans leur politique éducative et leur curriculum national, qui se retrouvent dans les curriculums de formation des enseignants. Les établissements de formation jouent un rôle important, en liaison avec les responsables politiques, pour la définition des programmes d'études, mais aussi pour la définition des politiques nationales en matière de formation des enseignants. Cela n'est pas forcément le cas en ce qui concerne les exigences relatives à la qualification des enseignants, à l'évaluation des compétences associées ou à la reconnaissance des acquis dans le domaine de la diversité socioculturelle. Les formateurs en charge des enseignements relatifs à la diversité se forment principalement par une recherche individuelle facultative.
Chu et Garcia (2014) <i>États-Unis (Sud Ouest)</i> 344 enseignants spécialistes 3 écoles	1. Caractéristiques individuelles (professionnelles et d'apprentissage), 2. Profil d'enseignement ciblé pendant l'année d'étude, 3. Perception de la préparation professionnelle à la diversité, 4. Positionnement par rapport à la formation continue.	Questionnaire en ligne adapté des questionnaires <i>Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy</i> (CRTSE) et <i>Culturally Responsive Outcome Expectancy</i> (CROE) de Siwatu (2007), enrichis pour refléter les rôles et les responsabilités des enseignants spécialistes, 32 questions.	Des différences significatives ont été trouvées entre les perceptions des répondants de leur efficacité, ainsi que dans leurs attentes concernant l'efficacité de leur formation à l'enseignement en matière de diversité. Il existe des liens entre les perceptions d'auto-efficacité professionnelle et les perceptions de la formation reçue sur la diversité. Le degré d'intégration des contenus sur la diversité dans plusieurs cours, et l'exposition prolongée à ces contenus au cours de la formation ont des impacts significatifs sur la perception positive de la formation reçue et du sentiment d'auto-efficacité des apprenants. Trois facteurs ressortent comme étant plus significatifs d'un positionnement positif face à la formation reçue et leur sentiment d'auto-efficacité des enseignants: la maîtrise de plusieurs langues, les ressources existantes au cours de leur formation, le diplôme obtenu en enseignement de l'anglais langue seconde et leur perception de la qualité du professeur qui les a formés.
Coady et al. (2011) <i>Floride (É-U)</i> 85 enseignants <i>Just Teach program</i> (programme de formation intégrant une	1. Caractéristiques individuelles 2. Perceptions des dimensions sociale et culturelle de l'enseignement, 3. Perceptions de l'enseignement disciplinaire aux élèves allophones,	Questionnaire adapté de Menken et Antuñez (2001) et du questionnaire TESOL (2010) pour correspondre à la réalité du programme de formation <i>Just Teach</i>, 49 questions.	Relation positive entre les perceptions des enseignants de leur préparation à enseigner à des élèves allophones et leur efficacité à leur enseigner. Une relation positive a également été établie entre le fait que le répondant parle une langue autre que l'anglais et son niveau de préparation à enseigner aux élèves allophones.

spécialisation pour enseigner aux élèves allophones)	4. Perceptions liées au développement de la langue et de la littératie, 5. Curriculum et organisation de l'enseignement, 6. Perceptions liées aux problèmes d'évaluation des élèves allophones.		Les enseignants considéraient que leurs expériences en milieu de pratique constituaient la composante la plus utile en la matière dans leur formation initiale à l'enseignement.
Fehr et Agnello (2012) <i>États-Unis</i> 225 futurs enseignants Une université	1. Niveau d'engagement envers l'action sociale en éducation. 2. Niveau de conscience des réalités (bien intentionné vs. bien informé). 3. Désir de traiter la diversité et le multiculturalisme comme une discipline à part dans les programmes de formation initiale.	Recherche conçue en deux étapes : 1. Enquête Questionnaire adapté du <i>Cultural Diversity Awareness Inventory</i> (Henry, 1986), 49 questions. 2. Interprétation qualitative Analyse secondaire des données du questionnaire pour les réponses aux questions ouvertes.	Les répondants étaient majoritairement d'accord avec les énoncés valorisant l'action sociale en éducation. Les répondants étaient partagés relativement au niveau de conscience des réalités exprimé dans le questionnaire, i.e. ils n'étaient que partiellement d'accord avec l'idée qu'être bien informé était plus important qu'être bien intentionné. Les répondants étaient majoritairement en désaccord avec les énoncés prônant l'isolement de la diversité et du multiculturalisme dans les programmes de formation initiale. Les auteurs soulignent que cette tendance était particulière aux questions fermées, tandis que les réponses aux questions ouvertes traduisaient moins d'ouverture à la diversité.
Frankenberg et Siegel-Hawley (2008) <i>Etats-Unis (48 états)</i> 998 enseignants	1. Type de préparation des enseignants à la diversité. 2. Ressources et pratiques des enseignants pour enseigner la diversité ou pour enseigner en contexte de diversité. 3. Ressources des enseignants dans et en dehors de l'école pour améliorer leur savoirs quant à l'enseignement en contextes pluralistes. 4. Exploration de l'aide ou des limites de l'évaluation standardisée pour les enseignants en contexte de diversité.	Questionnaire développé pour le <i>Civil Rights Project</i> (2005), 47 questions.	Les enseignants « Blancs » ou issus de milieux scolaires majoritairement « Blancs » étaient moins préparés que les autres répondants à intervenir en contexte de diversité. Un tiers des répondants ne seraient pas formés à intervenir auprès d'élèves allophones, une réalité variable selon les régions du pays (1/6 dans l'Ouest, 1/2 dans le Nord-Est). Parmi les enseignants intervenant dans des contextes plus marqués par la diversité, plus de 40 % des répondants étaient tout à fait d'accord avec l'idée que l'évaluation standardisée ne laissait que peu de place aux questions liés à la diversité et ethnoculturelle.

Hachfeld et al. (2011) <i>Allemagne</i> 340 enseignants novices en sciences	1. Croyances multiculturelles et croyances égalitaires. 2. Éventuels actes préjudiciables et volonté de les contrôler, positionnement envers le pluralisme et l'acculturation, positionnement envers l'autoritarisme.	Questionnaire développé par les chercheurs : <i>Teacher Cultural Beliefs Scale</i> (2010), 10 questions.	Les résultats ont montré que les répondants partisans du multiculturalisme et de l'égalitarisme partageaient une motivation à contrôler les réactions préjudiciables, mais que leurs représentations différaient en matière d'acculturation et d'autoritarisme. Les répondants issus de programmes de formation professionnelle ont démontré un plus fort engagement envers le multiculturalisme et envers l'égalitarisme que leurs pairs dans les programmes de formation générale. Les répondants issus de l'immigration ou dont la famille est issue de l'immigration ont démontré un plus fort engagement envers le multiculturalisme.
Lambe et Bones (2006) <i>Irlande du Nord</i> 41 futurs enseignants (en première année universitaire)	1. Croyances sur les contenus d'apprentissage, 2. Attitudes envers les problèmes d'organisation de l'enseignement, 3. Inquiétudes et anxiété exprimées sur l'enseignement en contexte inclusif, 4. Croyances et attitudes envers l'idéologie de l'éducation inclusive.	Questionnaire de Lambe et Bones (2006), 27 questions.	Bien que nombre d'étudiants affirment soutenir les politiques inclusives, ils pensent que la préparation professionnelle à enseigner en contexte inclusif est insuffisante. Les effectifs des classes, les ressources, la gestion du contexte professionnel (travailler avec d'autres adultes) et la confrontation au nombre croissant d'élèves présentant des besoins d'apprentissage particuliers seraient les questions à considérer en formation des enseignants en prévision des changements radicaux planifiés. Malgré le positionnement des répondants en faveur de l'inclusion, un nombre important de répondants ne croyait pas que l'abolition de la sélection académique dans leur politique scolaire soit la meilleure façon d'assurer l'équité pour tous les élèves.
Pappamihel (2004) <i>Floride (É-U)</i> 28 futurs enseignants (en première année universitaire)	Projection des attitudes illustrant l'implication envers les élèves, puis envers les élèves issus de l'immigration, et explication des différences.	Questionnaire de Pappamihel (2004), 3 questions ouvertes.	La plupart des répondants ont affirmé qu'ils se préoccupaient des questions culturelle et linguistique, en ce sens qu'ils se projettent avec la volonté de faire preuve d'équité envers tous les élèves. Cependant, leurs réponses illustrent une incompréhension de la réalité de la diversité en classe dans la mesure où ils ne savent pas comment intervenir pour garantir l'équité souhaitée. Seul un répondant estimait qu'il lui faudra s'informer sur la culture des élèves pour pouvoir adapter ses interventions professionnelles.

Polat (2010) <i>États-Unis</i> 83 enseignants 88 futurs enseignants	1. Différences H/F, croyances sur l'efficacité du soutien des élèves allophones intégrés aux classes ordinaires/disciplinaires, 2. Relations entre les caract. du 1) et les croyances sur les compétences et la réactivité au soutien à la réussite académique des élèves allophones, 3. Croyances sur les améliorations possibles de la formation initiale pour l'intégration des élèves allophones à la classe ordinaire/disciplinaire.	Questionnaire adapté de Hart et Lee (2003), Shaveretal (2007), NBPTS Standards (2002), PDEESL Manual (2002), TESOL/NCATE Program Standards (2003), TXESL Manual (2002), U.S. Government accountability office survey on the preparation of elementary and secondary teachers, 2008), Reeves (2006), Byrnesetal.(1997), Youngs et Youngs (2001), nombre total de questions non renseigné.	Contrairement aux enseignants en fonction, les futurs enseignants ont estimé que leur formation initiale devrait intégrer plus de recommandations didactiques basées sur des recherches. Les hommes enseignants en fonction ont eu tendance à suggérer un plus grand nombre d'heures de formation universitaire pour améliorer la formation à l'enseignement, tandis que les femmes ont estimé qu'il faudrait plus d'expériences de terrain et de travaux pratiques. D'une voix unanime, les enseignants et les futurs enseignants de classe ordinaire ou disciplinaire ne se sentent pas préparés à intervenir dans un contexte d'intégration des élèves allophones dans leur classe.
Polat et Mahalingappa (2013) <i>Etats-Unis (Est)</i> 94 enseignants 101 futurs enseignants	1. Croyances sur l'intégration des élèves allophones à la classe ordinaire, 2. Croyances sur le type de soutien à l'enseignement qu'ils devraient recevoir, 3. Croyances sur la responsabilité envers le développement de la langue et la réussite académique de ces élèves.	Questionnaire adapté de Reeves (2004) et Youngs et Youngs (1999), 13 questions.	Les enseignants en fonction pensaient, plus que les futurs enseignants, que les enseignants de classe ordinaire ou disciplinaire n'ont pas suffisamment de temps pour accompagner les élèves allophones. Ils avaient également tendance à soutenir l'idée qu'il faut demander moins de travail personnel aux élèves allophones et que ces derniers devaient atteindre un certain niveau en anglais avant d'intégrer les cours disciplinaires, position infirmée par les futurs enseignants. Les futurs enseignants avaient plus tendance à tenir les enseignants de la classe ordinaire ou disciplinaire responsables de l'accompagnement des élèves allophones. Résultats : l'exposition des répondants à la diversité culturelle et linguistique, ainsi que leur genre (H/F), constituaient les principaux facteurs explicatifs d'un positionnement positif envers l'inclusion des élèves allophones (peu importe l'expérience professionnelle).

La présente enquête visait donc à mettre en lumière la relation entre les perceptions de la formation reçue, des besoins de formation et du sentiment de compétence pour exercer sa pratique en contexte de diversité ethnoculturelle, et ce, pour divers acteurs du milieu de l'éducation dans différentes régions du Québec. L'objectif était d'avoir à la fois une vue d'ensemble et un reflet des réalités propres à chaque contexte de formation universitaire et d'intervention professionnelle.

1.3 La démarche méthodologique

1.3.1 Structure générale des questionnaires et contenus thématiques ciblés

Pour l'élaboration et la formulation des sections, des questions et des énoncés du questionnaire général, les thèmes spécifiques examinés dans les dix études retenues ont d'abord été triés afin de sélectionner ceux qui étaient pertinents dans le contexte du Québec (certains thèmes propres au contexte et au vocabulaire américains n'ont pas été choisis, entre autres, sur les questions raciales). Les échelles portant sur la perception de la qualité de la formation reçue, du sentiment de compétence et des besoins actuels ont été adaptées des thématiques abordées dans le questionnaire CRTSE de Siwatu (2007).

Par la suite, la formulation de plusieurs énoncés du questionnaire a été réalisée à partir du « modèle » de compétence interculturelle et inclusive proposé par le *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation* de l'OFDE dans son rapport (Potvin et al., 2015, tableau 5 de ce rapport). Rappelons que les deux grandes finalités de la compétence inclusive et interculturelle, qui se déclinent en 6 composantes et en de nombreux indicateurs (ou exemples d'application) dans ce « modèle » (voir **Annexe A**) ont été libellées comme suit :

1. *Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants et apprenantes, en particulier ceux et celles issus des groupes minorisés.*
2. *Préparer tous les apprenants et apprenantes à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire.*

La première porte davantage sur l'équité pour tenir compte des réalités différenciées de chaque élève, et la seconde sur la transformation sociale, en ciblant les dynamiques collectives. Ces finalités nous servent de cadre pour analyser les résultats dans les différentes parties de ce rapport.

Les énoncés du questionnaire reprennent aussi les 6 composantes découlant de ces deux finalités, et de nombreux exemples d'application (**Annexe A**), entre autres aux parties II à V du questionnaire.

Afin de couvrir les trois axes thématiques dégagés dans la recension des écrits – soit les perceptions des acteurs à l’égard (i) de la diversité et des défis qu’elle soulève en milieu scolaire, (ii) de la formation reçue et (iii) du sentiment de compétence pour agir en contexte de diversité – nous avons opté pour une structure de questionnaire en cinq parties, détaillées dans le Tableau 2 ci-dessous :

Tableau 2. Intitulés des parties des six questionnaires.

Sections du questionnaire	Contenu abordé
1. Identification du répondant	1. Questions sociodémographiques (genre, âge, pays d’origine, autres) 2. Parcours universitaire (programme et lieu de formation) 3. Expérience
2. Perceptions des grands défis liés à la diversité à l’école	1. Questionnement sur les principaux défis liés à la diversité en contexte scolaire
3. Perception de la formation reçue	1. Les éléments qui devraient être abordés au cours de la formation de tout le personnel scolaire. 2. Formation théorique pour agir en contexte de diversité 3. Formation pratique pour agir en contexte de diversité 4. Pour les superviseurs, maîtres associés, directions et conseillers pédagogiques : perception de la formation reçue par les futurs enseignants et le personnel scolaire en général.
4. Perception du degré de préparation à agir	1. Pour les futurs enseignants et enseignants en exercice : sentiment de compétence (auto-efficacité, capacités d’agir) face à la diversité à la suite de la formation initiale. 2. Pour les superviseurs et maîtres associés, directions et conseillers pédagogiques : perception que la formation théorique et pratique (stages) actuelle dans les universités prépare bien les futurs enseignants (ou le personnel scolaire plus large) à agir en contexte de diversité.
5. Perception de mes besoins	1. Éléments de la formation sur la diversité qui devraient être approfondis pour outiller le personnel.

Rappelons que l’enquête ciblait plusieurs types de répondants, et que des **versions adaptées du questionnaire** (parfois désignées comme « les questionnaires ») ont été conçues en ligne, sur Lime Survey, pour les rejoindre (voir **Annexe B**) :

- 1) des futurs enseignants qui terminaient leur formation initiale dans les universités québécoises;
- 2) des enseignants en exercice depuis moins de 5 ans ;
- 3) des acteurs de la formation pratique dans les programmes universitaires, soit des superviseurs de stage et des enseignants associés aux universités, qui reçoivent des stagiaires dans leur classe et les évaluent;

- 4) des conseillers pédagogiques en milieux scolaire (primaire, secondaire), qui apportent un soutien pédagogique aux enseignants;
- 5) des directions d'établissements primaires et secondaires.

Il existe donc de légères variations de formulation entre les versions du questionnaire ciblant les différents profils de répondant, notamment en ce qui a trait aux pratiques professionnelles. Ainsi, pour les futurs enseignants, le questionnaire abordait leurs perceptions à l'égard de leur futur contexte professionnel et de la réalité vécue en milieu de pratique dans le cadre de leurs stages, alors que pour les jeunes enseignants en exercice, il portait sur leurs pratiques concrètes d'enseignement liées à la diversité. Pour les enseignants associés et les superviseurs de stages, il ciblait leurs perceptions de la formation des futurs enseignants, ainsi que de leurs propres compétences et besoins. Finalement, la version pour les conseillers pédagogiques et les directions d'école portait sur leurs perceptions concernant la formation de tout le personnel scolaire, ainsi que de leurs propres compétences et besoins. La formulation des questions a donc été légèrement modifiée en fonction des intervenants, mais sans altérer le sens des questions.

Si nous regardons de manière plus détaillée les objectifs de chacune des sections du questionnaire (voir **Annexe B**) :

La section I – Identification du répondant, visait à établir des liens entre les réponses des participants et leurs caractéristiques personnelles.

La section II – Perceptions des grands défis liés à la diversité à l'école, visait à établir des liens entre leurs perceptions quant aux grands enjeux actuels dans la société et quant à leur pratique à l'école (tels que : racisme, religion, laïcité, éducation aux droits et libertés, soutien aux enfants de la guerre, plurilinguisme, vivre-ensemble, et autres), de même qu'avec les réponses obtenues dans les autres sections. Les énoncés portaient autant sur les dynamiques macrosociales que sur leur pratique quotidienne. Les défis concernent aussi les orientations qui devraient être mises de l'avant dans la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité. Ils touchent autant les contenus que le développement de la posture professionnelle et l'acquisition de savoir-faire arrimés à la pratique.

La section III – Perceptions de la formation reçue visait à recueillir les représentations de la formation théorique et pratique reçue (savoirs, savoir-faire, savoir-être) par le répondant ou le personnel scolaire concernant la prise en compte des besoins des élèves minorisés et des enjeux du vivre-ensemble. Nous avons formulé des énoncés selon les six composantes du modèle de compétence (ou six grandes thématiques), abordées pour la formation théorique (cours) et pratique (stages), mais présentés de manière désordonnées pour ne pas engendrer de biais dans les réponses : 1) les contenus conceptuels et historiques; 2) les structures et politiques éducatives; 3) les pratiques et ressources pédagogiques ; 4) l'expérience des élèves appartenant à des minorités ethnoculturelles; 5) la collaboration école-famille-communauté; 6) la réflexivité professionnelle et la connaissance de ses propres appartenances, valeurs ou préjugés.

La section IV – Perception de la préparation (sentiment de compétence) pour agir, visait à vérifier si la formation théorique et pratique a engendré une perception de tous les membres du personnel ciblé quant à leur sentiment d’être capable d’agir ou d’intervenir dans certaines situations ou sur certains enjeux spécifiques liés à la diversité (par exemple : racisme, intimidation, demande d’accommodements raisonnables, etc.). Pour les maîtres associés et les superviseurs de stage, leurs perceptions de la préparation de leur(s) stagiaire(s) ont aussi été recueillies, alors que pour les directions d’écoles et conseillers pédagogiques, les questions portaient aussi sur leurs perceptions de la capacité d’agir du personnel dans leur milieu. Nous avons adopté la définition du sentiment de compétence (*self-efficacy*) de Bandura (1986), soit les jugements que les gens portent sur leurs capacités à organiser et à exécuter les actions requises pour atteindre une performance donnée, qui influencent fortement leurs choix, leurs efforts et leur persévérance face aux défis. Selon Bandura, on peut mieux prévoir la conduite des personnes à partir des croyances qu’elles ont sur leurs compétences qu’à partir de ce qu’elles sont réellement capables de faire, car ce sont ces croyances déterminent ce qu’un individu fera à partir de ce qu’il connaît et sait faire.

Enfin, **la section V – Perceptions de mes besoins pour agir en contexte de diversité**, visait à recueillir chez les répondants leurs perceptions de leurs besoins actuels en termes de formation continue et d’outils pour être capables de se sentir compétents dans leur pratique professionnelle en contexte de diversité. Cette section traite plus indirectement de leur sentiment d’être capable d’agir dans certaines situations ou sur certains enjeux spécifiques liés à la diversité, dont l’évaluation ou l’encadrement des stagiaires ou du personnel scolaire.

Pour la section I du questionnaire, (profil sociodémographique), différents choix de réponses ont été proposés (voir les versions du questionnaire, **Annexe B**). Pour les réponses aux énoncés des sections II à V, les répondants étaient invités à se positionner sur une échelle de type Likert comportant quatre catégories, à savoir *tout à fait en désaccord*, *plutôt en désaccord*, *plutôt en accord*, ou *tout à fait en accord*.

Le questionnaire a été traduit en anglais. Une mise à l’essai du questionnaire (pré-test) a été effectuée au début de l’automne 2017 auprès de 5 futurs enseignants francophones et 4 anglophones (à l’UQAM et à l’Université Bishop), ainsi qu’auprès d’un faible échantillon des autres catégories d’acteurs (deux enseignants francophones et deux anglophones, deux directions, deux conseillers pédagogiques et un superviseur de stage francophones) jusqu’en décembre 2017. Le questionnaire a été mis en ligne à l’hiver 2018 jusqu’en juin 2018. L’analyse des résultats a eu lieu à l’automne 2018 et la rédaction finale, en 2019. Les questionnaires ont été envoyés par les chercheurs de l’équipe aux directions de programmes dans les universités des diverses régions, et à partir de listes d’associations professionnelles et de commissions scolaires. A cet effet, nous avons obtenu le soutien du MEES, qui a fourni des listes de contacts au sein des réseaux de conseillers pédagogiques et de directions d’établissements.

Notons que les statistiques descriptives complètes (tableaux et histogrammes) ayant servi aux calculs et à l’élaboration des résultats présentés et discutés dans le présent rapport se retrouvent

dans un document intitulé « Analyses descriptives : tableaux et histogrammes », conservé à l'OFDE.

La prochaine partie présente les « faits saillants » de l'analyse descriptive et de certains croisements d'items, section par section.

PARTIE II : ANALYSES

2.1 Description des répondants : profil sociodémographique (section I)

Toutes catégories confondues, les réponses d'un total de 394 répondants apparaissaient comme étant « complètes » sur la plateforme LimeSurvey, et elles ont été conservées et analysées dans le présent rapport, soit 326 en français et 68 en anglais. Les réponses des questionnaires qui apparaissaient comme « non complètes » sur Lime Survey ont été rejetées. Pour certains énoncés, le fait que le nombre total de réponses reçues ne soit pas de 394 est normal et s'explique par l'absence de l'énoncé dans le questionnaire de certaines catégories de participants. À titre d'exemples, l'énoncé *Avez-vous déjà complété votre stage final ?* ne se trouvait que dans le questionnaire des étudiants, l'énoncé *Aujourd'hui, je ressens le besoin d'acquérir davantage d'outils pour être capable d'évaluer le personnel à agir en contexte de diversité* ne se trouvait que dans le questionnaire des enseignants associés/superviseurs universitaires et des conseillers pédagogiques/directeurs et, enfin, l'énoncé *Les réalités et expériences des anglophones ont été suffisamment abordées durant ma formation universitaire* ne se trouvait que dans le questionnaire des répondants francophones. Toutefois, d'autres réponses étaient néanmoins manquantes pour un nombre substantiel d'énoncés (163). Cette incongruité n'a pu être résolue avec certitude, malgré deux consultations auprès d'experts en LimeSurvey de l'UQAM. Pour ces énoncés, nous avons donc indiqué chaque fois le nombre total de réponses obtenues. Le document « Analyses descriptives : tableaux et histogrammes », à l'**Annexe C** du présent rapport, décrit avec exactitude le nombre total de réponses obtenues et le nombre de réponses manquantes pour chaque énoncé.

Le **Tableau 3** ci-après résume le profil sociodémographique des répondants. Le plus grand nombre de répondants appartient à la catégorie des superviseurs universitaires/enseignants associés (196), suivi des étudiants en formation initiale à l'enseignement (86), des enseignants en exercice depuis moins de 5 ans (62) et des directeurs d'établissements/conseillers pédagogiques (50). La majorité des répondants (295) sont des femmes. Les répondants sont âgés en moyenne de 40,6 ans (écart-type = 12,1 ans). Seulement quatre répondants se sont identifiés comme Autochtone ou d'ascendance autochtone canadienne (Premières Nations, Inuits-es, Métis-ses), quatre à une minorité visible, deux à une minorité religieuse et 388 à aucune de ces catégories. Une majorité de répondants (310) ont affirmé être nés au Québec, à Montréal (61), Sherbrooke (21), Québec (19), Repentigny (12), Drummondville (12) ou Trois-Rivières (10). L'anglais est la langue maternelle la plus fréquemment identifiée par les répondants ayant une langue maternelle autre que le français (41). La majorité des répondants (230) déclare parler deux langues, 99 une seule langue, et 53, trois langues ou plus. Les statistiques descriptives complètes (tableaux et histogrammes) ayant servi aux calculs et à l'élaboration des résultats présentés et discutés dans la présente section se trouvent aux pages 1 à 59 de l'**Annexe C**, intitulée « Analyses descriptives : tableaux et histogrammes ».

Tableau 3. Profil socio-démographique des répondants.*

Item	Catégories de réponses possibles à chaque item et nombre de réponses fournies dans chaque catégorie													
Nb total répondants	394 questionnaires complets et valides : 326 en français, 68 en anglais													
Type de répondant	Étudiant(e) en formation initiale à l'enseignement				Enseignant(e) en exercice (depuis moins de 5 ans)				Superviseur(e) universitaire ou enseignant(e) associé(e)				Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique	
	86				62				196				50	
Genre	Féminin					Masculin					Autre			
	295					90					1			
Âge (années)	Moyenne		Écart-type			Étendue			Minimum		Maximum			
	40,6		12,1			57			21		78			
Identification comme Autochtone	Oui							Non						
	4							390						
Lieu de naissance	Né(e) au Québec					Né(e) dans une autre province canadienne					Ni l'un ni l'autre			
	310					24					60			
Identification comme membre d'une minorité	Membre d'une minorité visible					Membre d'une minorité religieuse					Ni l'une ni l'autre			
	4					2 (1 juif, 1 protestant)					388			
Pays d'origine (si né(e) à l'étranger)	France	USA	Algérie	Argentine	Belgique	Chili	Île Maurice	Irlande	Maroc	Pologne	Roumanie	UK	Vietnam	
	4	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Villes de naissance (si né(e) au Québec)	Montréal	Sherbrooke	Québec	Drummondville	Repentigny	Trois-Rivières	Chicoutimi	Greenfield Park	Joliette	Rimouski	Val-d' Or	Laval	Saint-Jérôme	Rouyn-Noranda
	61	21	19	12	12	10	8	8	8	6	6	5	5	5
Langue maternelle (autre que le français)	Anglais		Espagnol		Arabe		Grec		Italien		Serbo-croate		Vietnamien	
	41		2		1		1		1		1		1	
Nombre de langues parlées	Une langue					Deux langues					Trois langues ou plus			
	99					230					53			

*Croisement des réponses aux énoncés 1 à 12.

2.2 Formation initiale des répondants, lieu de formation et milieu de pratique (section I)

Un certain nombre de questions relatives à la formation initiale, au nombre de programmes suivis ainsi qu'au lieu de formation faisaient partie de la section I du questionnaire. Le **Tableau 4** ci-dessous regroupe les renseignements concernant le lieu de formation des répondants et l'université dans (ou en partenariat) avec laquelle les superviseurs/enseignants associés déclarent travailler.

Tableau 4. Lieu de formation initiale.*

Type de répondant	Université où a été suivi le programme de formation initiale en enseignement														
	Montréal	Sherbrooke	Laval	UQAM	UQO	UQAT	UQAR	UQTR	UQAC	McGill	Concordia	Bishops	Autre université	Aucun de ces choix	Total de réponses valides
Étudiant(e) en formation initiale en enseignement	8	7	12	5	6	1	0	2	3	0	2	36	0	3	85
Enseignant(e) en exercice (depuis moins de 5 ans)	5	8	7	8	4	4	7	13	3	1	1	0	0	1	62
Superviseur(e) universitaire ou enseignant(e) associé(e)	19	30	15	34	13	9	14	19	11	11	1	5	9	6	196
Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique	14	12	3	7	2	1	1	2	0	2	1	2	2	1	50
Total de réponses par université	46	57	37	54	25	15	22	36	17	14	5	43	11	11	393
	Université dans (ou en partenariat avec) laquelle les superviseur(e)s universitaires et enseignant(e)s associé(e)s déclarent travailler														
Superviseur(e) universitaire ou enseignant(e) associé(e)	38	40	12	35	28	17	14	48	14	10	3	14	2	0	196
Total combiné de réponses aux deux items par université	84	97	49	89	53	32	36	84	31	24	8	57	13	11	-

*Croisement des réponses aux énoncés 13 et 17.

Parmi les universités où les répondants déclarent avoir suivi leur programme de formation initiale à l'enseignement, l'Université de Sherbrooke arrive au premier rang (57), suivie de l'Université du Québec à Montréal (54) et de l'Université de Montréal (46). Parmi les universités dans (ou en partenariat avec) lesquelles les superviseurs universitaires/enseignants associés déclarent travailler, l'Université du Québec à Trois-Rivières arrive au premier rang (48), suivie de l'Université de Sherbrooke (40) et de l'Université de Montréal (38). Quant au milieu de pratique, les répondants déclarent en majorité exercer leur profession dans la même région où ils ont suivi leur formation à l'enseignement (194), mais un nombre substantiel (159) déclare le contraire.

Concernant les principaux programmes de formation initiale à l'enseignement suivis (voir **Annexe C** : tableau 13 et figure 9), l'on retrouve dans l'ordre :

1. Enseignement primaire et éducation préscolaire (136) ;
2. Enseignement secondaire (99), surtout en français langue d'enseignement (21) ;
3. Adaptation scolaire et sociale (40) ;
4. Formation professionnelle et technique (17) ;
5. Enseignement du français langue seconde (14) ;
6. Enseignement de l'anglais langue seconde (14) ;
7. Pour la réponse « Autre », l'Enseignement à l'éducation physique et à la santé (10) arrive de loin au premier rang ;
8. Aucun de ces choix (15).

Certains répondants ont mentionné avoir suivi d'autres programmes qu'en enseignement.

Les superviseur-e-s et enseignants associé-e-s déclarent travailler davantage dans le programme d'enseignement préscolaire et primaire (80), suivi du programme d'enseignement secondaire (68), et du programme de formation professionnelle et technique (23) (voir **Annexe C** : tableau 18 et figure 12). Ceux qui travaillent dans un programme d'enseignement secondaire sont surtout au programme de *Français, langue d'enseignement* (19) suivi de *Mathématiques* (8).

2.3 Cours suivis en lien avec la diversité

Un des éléments de cette première section visait à savoir si les répondants avaient suivi des cours obligatoires ou optionnels portant spécifiquement sur la diversité ethnoculturelle (désormais désignée uniquement « diversité ») dans le cadre de leur formation initiale et, si oui, combien (voir le **Tableau 5** ci-après). Or, une majorité des répondants (225 sur 356 réponses valides) déclare ne pas avoir suivi de cours obligatoires sur la diversité au cours de leur formation. Un nombre moins élevé, mais substantiel (131) dit toutefois avoir suivi au moins un cours obligatoire. Pour les cours optionnels, une majorité des répondants (288) déclare ne pas en avoir suivi.

Tableau 5. Cours suivis en lien avec la diversité.*

Type de répondant	Dans votre programme, avez-vous suivi des cours OBLIGATOIRES portant spécifiquement sur la diversité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse?				À la question précédente (cours OBLIGATOIRES), si vous avez répondu oui, indiquez combien.							Dans votre programme, avez-vous suivi des cours OPTIONNELS portant spécifiquement sur la diversité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse?				À la question précédente (cours OPTIONNELS), si vous avez répondu oui, indiquez combien.						
	Oui	Non	Réponses valides	Réponses manquantes	1	2	3	4	5	6	15	Oui	Non	Valides	Manquantes	1	2	3	4	5	8	
Étudiant(e) en formation initiale en enseignement	58	18	76	10	19	17	13	4	3	1	1	27	49	76	10	14	5	4	2	1	1	
Enseignant(e) en exercice (depuis moins de 5 ans	22	35	57	5	15	4	1	1	0	0	0	7	50	57	5	6	0	0	1	0	0	
Superviseur(e) universitaire ou enseignant(e) associé(e)	39	138	177	19	25	8	2	0	0	0	0	22	151	173	23	11	3	3	2	0	0	
Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique	12	34	46	4	7	2	2	0	0	0	0	6	38	44	6	1	1	2	0	0	1	
Total de réponses par catégorie	131	225	356	38	66	31	18	5	3	1	1	62	288	350	44	32	9	9	5	1	2	

*Croisement des réponses fournies par les répondants aux énoncés 24 à 27.

2.4 Expérience de stage ou de travail auprès de jeunes des minorités

Le dernier aspect exploré dans cette première section était celui de l'expérience en milieu de pratique (en contexte de stage ou de travail) auprès d'une population soit issue de l'immigration récente, allophone, autochtone ou, encore, appartenant à des minorités visibles ou à des minorités religieuses. Le **Tableau 6**, ci-après, montre que parmi les répondants futurs enseignants-es et les enseignants-es en exercice depuis moins de 5 ans (148) ayant répondu à la question 11, une majorité (126) déclare ne pas avoir effectué de stage ni travaillé auprès d'élèves autochtones, contre 22 qui déclarent avoir connu cette expérience. Il s'agit de la population auprès de laquelle ces répondants ont le moins d'expérience de stage ou de travail, suivie au 2^e rang des élèves allophones (47 répondants déclarent avoir connu cette expérience, contre 101 non), des élèves des minorités religieuses (56 oui contre 92 non), des élèves issus de l'immigration récente (63 oui contre 85 non) et, en dernier lieu, des élèves issus de minorités visibles (73 oui contre 75 non).

L'examen de ces mêmes données sous forme de proportions, mais en ordre inverse, permet de constater que 49 % de ces répondants ont effectué un stage ou travaillé dans une classe avec des élèves issus de minorités visibles, 43 % avec des élèves issus-es de l'immigration récente, 38 % avec des élèves issus de minorités religieuses, 32 % avec des élèves allophones, et, enfin, seulement 15 % avec des élèves autochtones.

Tableau 6. Expérience de stage ou de travail auprès de jeunes des minorités.*

Type de répondants	Avez-vous effectué un stage ou travaillé dans une classe comportant des élèves issus-es de l'immigration récente?				Avez-vous effectué un stage ou travaillé dans une classe comportant des élèves allophones?				Avez-vous effectué un stage ou travaillé dans une classe comportant des élèves Autochtones?				Avez-vous effectué un stage ou travaillé dans une classe comportant des élèves issus-es de minorités visibles?				Avez-vous effectué un stage ou travaillé dans une classe comportant des élèves issus-es de minorités religieuses?			
	Oui	Non	Valides	Manquantes	Oui	Non	Valides	Manquantes	Oui	Non	Valides	Manquantes	Oui	Non	Valides	Manquantes	Oui	Non	Valides	Manquantes
Étudiant(e) en formation initiale	42 (49%)	44	86	0	32 (37%)	54	86	0	18 (21%)	68	86	0	50 (58%)	36	86	0	39 (45%)	47	86	0
Enseignant(e) en exercice moins de 5 ans	21 (34%)	41	62	0	15 (24%)	47	62	0	4 (6%)	58	62	0	23 (37%)	39	62	0	17 (27%)	45	62	0
Total de réponses	63 (43%)	85	148	0	47 (32%)	101	148	0	22 (15%)	126	148	0	73 (49%)	75	148	0	56 (38%)	92	148	0

*Croisement des réponses fournies par les répondants aux items 28 à 32.

2.5 Travail en milieu multiethnique

Deux questions équivalentes à la précédente ont été posées aux répondants autres qu'étudiants (c.-à-d. : enseignant-e-s en exercice, superviseur-e-s/enseignant-e-s associé-e-s, directeurs ou directrices d'école/conseillers pédagogiques). Ces répondants étaient interrogés sur les caractéristiques de leur milieu de travail, à savoir s'il s'agissait d'un milieu multiethnique ou non, de même que sur leur expérience ou non avec les cinq types de populations nommées précédemment.

L'examen du **Tableau 7** ci-après permet de constater que parmi tous ces répondants (291), pratiquement la moitié (142), soit 49 %, déclarent avoir travaillé en milieu multiethnique contre 149 (51 %) qui affirment le contraire.

Quant à leur expérience auprès des différentes populations nommées, c'est encore une fois auprès des populations autochtones que les répondants ont le moins d'expérience, 247 déclarant ne pas en avoir contre 61 déclarants en avoir une. Au second rang arrivent les élèves et les familles allophones, 188 répondants déclarant ne pas avoir travaillé auprès de ces populations contre 120 oui, suivis des élèves et familles issus de minorités religieuses (149 non contre 159 oui), de ceux issus de l'immigration récente (128 non contre 180 oui) et, en dernier lieu, de ceux issus des minorités visibles (127 non contre 181 oui).

En résumé, et dans l'ordre inverse, ce sont donc 59 % de ces répondants qui déclarent avoir travaillé auprès de populations issues de minorités visibles, 58 % auprès de populations issues de l'immigration récente, 52 % auprès de minorités religieuses, 39 % auprès d'allophones, et, enfin, 20 % auprès d'Autochtones.

Tableau 7. Travail en milieu pluriethnique et expérience.*

Type de répondant	Travaillez-vous en milieu multiethnique?				Avez-vous travaillé auprès d'élèves et de familles issus-es de l'immigration récente?				Avez-vous travaillé auprès d'élèves et de familles allophones?				Avez-vous travaillé auprès d'élèves et de familles Autochtones?				Avez-vous travaillé auprès d'élèves et de familles issus-es de minorités visibles?				Avez-vous travaillé auprès d'élèves et de familles de minorités religieuses?			
	Oui	Non	Valides	Manquantes	Oui	Non	Valides	Manquantes	Oui	Non	Valides	Manquantes	Oui	Non	Valides	Manquantes	Oui	Non	Valides	Manquantes	Oui	Non	Valides	Manquantes
Enseignant(e) en exercice (depuis moins de 5 ans)	21	38	59	3	27	35	62	0	17	45	62	0	9	53	62	0	29	33	62	0	26	36	62	0
Superviseur(e) universitaire ou enseignant(e) associé(e)	89	95	184	12	113	83	196	0	69	127	196	0	40	156	196	0	114	82	196	0	98	98	196	0
Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique	32	16	48	2	40	10	50	0	34	16	50	0	12	38	50	0	38	12	50	0	35	15	50	0
Total de réponses	142	149	291	17	180	128	308	0	120	188	308	0	61	247	308	0	181	127	308	0	159	149	308	0

*Croisement des réponses aux items 33 à 38.

SECTION II

PERCEPTIONS DES PRINCIPAUX DEFIS ACTUELS LIES A LA DIVERSITE A L'ECOLE

3. Introduction

Rappelons que l'objectif de la section II du questionnaire était de recueillir les perceptions des répondants quant aux dynamiques et aux défis particuliers associés aux questions de diversité, d'inclusion et de vivre-ensemble dans leur école et leur pratique. L'énoncé ou item central de cette section était *Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Je perçois les éléments suivants comme faisant partie des principaux défis actuels liés à la diversité à l'école.* Cet item central se déclinait en 17 énoncés ou sous-items sur lesquels les répondants devaient se positionner sur l'échelle de Likert à quatre catégories décrites ci-dessus (*tout à fait en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt en accord, tout à fait en accord*) (voir questionnaire en **Annexe B**). Nous allons d'abord examiner les 8 énoncés pour lesquels l'ensemble des répondants ont exprimé le niveau d'accord le plus élevé (3.1), puis les 8 énoncés pour lesquels ils ont exprimé le niveau de désaccord le plus élevé (3.2). Par la suite, il sera question des énoncés ayant recueilli respectivement les niveaux d'accord (3.3) et de désaccord (3.4) les plus élevés pour chaque catégorie de répondants. La section sera enfin complétée par les résultats d'une analyse inférentielle (3.5) qui présentera pour chaque énoncé et pour chaque catégorie de répondants la significativité statistique du niveau d'accord ou de désaccord observé. Il est à noter que les statistiques descriptives complètes (tableaux et histogrammes) ayant servi aux calculs et à l'élaboration des résultats présentés et discutés dans la présente section se trouvent aux pages 60 à 79 de l'**Annexe C**, intitulée « Analyses descriptives : tableaux et histogrammes ».

3.1 Énoncés ayant recueilli le niveau d'accord le plus élevé

Dans le **Tableau 8** ci-dessous figurent par ordre décroissant les 8 énoncés ayant recueilli le niveau d'accord le plus élevé en considérant l'ensemble des 394 répondants retenus.

Nous constatons que le niveau d'accord à l'égard de ces énoncés oscille entre 82,2 % et 77,7 %, ce qui indique un fort consensus autour de ces huit énoncés, perçus comme les défis les plus importants associés à la diversité pour toutes catégories de répondants confondues. Il existe donc très peu de disparité entre les répondants en ce qui concerne ces défis.

Tableau 8. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section II avec lesquels les répondants ont exprimé le niveau D'ACCORD le plus élevé par rapport à l'item central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Je perçois les éléments suivants comme faisant partie des principaux défis actuels liés à la diversité à l'école [...]**

Sous-item	Somme de répondants en accord	Proportion de répondants en accord
Pratiquer la démocratie, la coresponsabilité et le vivre-ensemble dans la classe/à l'école.	324	82,2 %
Prendre en compte des besoins linguistiques des élèves.	323	82,0 %
Établir des relations respectueuses entre les élèves et les enseignants-es.	321	81,5 %
Différencier l'enseignement en fonction des différents besoins des élèves.	320	81,2 %
Amener les élèves à travailler ensemble au-delà des origines ethniques.	319	81,0 %
Établir des collaborations avec les familles de différentes origines.	315	79,9 %
Développer un regard critique et réflexif sur les questions de justice sociale.	312	79,2 %
Pratiquer l'éducation aux droits de la personne dans la classe/l'école.	306	77,7 %

Les deux premiers énoncés, qui récoltent presque le même pourcentage, montrent que la dimension sociale, liée au vivre-ensemble, précède la dimension linguistique, liée à l'élève. Le troisième énoncé témoigne aussi de l'importance accordée aux relations sociales au sein de l'école. Suivent ensuite des énoncés rejoignant autant la prise en compte des réalités et besoins de chaque élève que les enjeux du vivre-ensemble, soit l'énoncé *Différencier l'enseignement...* suivi de très près par l'énoncé *Amener les élèves à travailler ensemble...* qui reflètent l'importance que revêt aux yeux des répondants la conjugaison de la différenciation pédagogique en toute équité avec le travail de collaboration et d'inclusion de tous. Les autres énoncés sur les *collaborations avec les familles de différentes origines* avec 79,9 % d'accord, le développement d'*un regard critique et réflexif sur les questions de justice sociale* avec 79,2 % d'accord et la pratique de *l'éducation aux droits de la personne dans la classe/l'école* avec 77,7 % d'accord, vont dans le même sens.

3.2 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau de désaccord

Le **Tableau 9** ci-après montre, à l'inverse, les 8 énoncés ayant recueilli le niveau de désaccord le plus élevé, en ordre décroissant. Contrairement à ce qui a pu être observé au tableau précédent, où le positionnement des répondants à l'égard des énoncés se révélait très serré, les écarts sont ici plus importants. En effet, l'énoncé présentant le niveau de désaccord le plus élevé obtient une proportion de désaccord de 42,9 % (N = 169) des répondants, alors que l'énoncé qui arrive en huitième place obtient une proportion de désaccord de 11,4 % (N = 45).

Tableau 9. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section II avec lesquels les répondants ont exprimé le niveau DE DÉSACCORD le plus élevé par rapport à l'énoncé central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Je perçois les éléments suivants comme faisant partie des principaux défis actuels liés à la diversité à l'école [...]**

Sous-item	Somme de répondants en désaccord	Fréquence relative de désaccord
Traiter les demandes d'accommodement raisonnable à l'école.	169	42,9 %
Aborder les questions liées aux conflits internationaux avec les élèves.	77	19,5 %
Développer des activités pour promouvoir et valoriser la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.	66	16,8 %
Traiter les questions sensibles liées à la religion, au racisme et aux droits et libertés.	62	15,7 %
Agir face à l'intimidation entre élèves de différentes origines.	62	15,7 %
Tenir compte des besoins identitaires des élèves immigrants-es.	57	14,5 %
Pratiquer l'éducation aux droits de la personne dans la classe/l'école.	47	11,9 %
Amener les élèves à travailler ensemble au-delà des origines ethniques.	45	11,4 %

C'est l'énoncé *Traiter les demandes d'accommodement raisonnable à l'école* qui a reçu le plus haut niveau de désaccord de la part des répondants avec une proportion de désaccord de 42,9 % (N = 169), ce qui indique que cette question n'est pas considérée comme un défi important, et ce, en dépit des débats publics intenses sur les enjeux religieux ayant duré plus de 10 ans au Québec. Il est donc légitime de se demander si ces perceptions signifient **qu'il y a peu de demandes ou de situations d'accommodements rencontrées par les répondants, ou si ces situations, lorsqu'elles se présentent, ne posent pas de défis particuliers, selon eux. Une autre hypothèse est aussi qu'il y a eu une inversion et une confusion dans les réponses (accord-désaccord)**

Suit, bien loin derrière, *Aborder les questions liées aux conflits internationaux avec les élèves*, qui ne serait pas un grand défi selon 19,5 % (N = 77) des répondants. Par contre, assez étonnamment, les énoncés *Traiter les questions sensibles liées à la religion, au racisme et aux droits et libertés* (15,7 % de désaccord, N = 62), *Agir face à l'intimidation entre élèves de différentes origines* (15,7 % de désaccord, N = 62) et *Tenir compte des besoins identitaires des élèves immigrants-es* (14,5 % de désaccord, N = 57) arrivent presque en dernier alors qu'il s'agit de défis liés à l'actualité, qui sont fréquemment soulevés (et jugés comme des besoins « criants ») par les acteurs en formation continue, ainsi que dans les politiques publiques récentes (notamment sur la « radicalisation ») et les études internationales.

3.3 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d'accord et de désaccord par catégorie de répondants

Les deux tableaux qui précèdent nous ont fourni un aperçu des défis et préoccupations des intervenants toutes catégories confondues. Les Tableaux 10 et 11, ci-après, nous montrent plutôt les défis que chaque catégorie de répondants considère importants, toujours dans un ordre décroissant. Tel qu'indiqué dans la légende au-dessous de chaque tableau, les couleurs renvoient aux rangs d'accord (Tableau 10) et de désaccord (Tableau 11) occupés par chacun des énoncés pour chaque catégorie de répondants.

Il est important de regarder ces deux tableaux en concomitance puisqu'un même énoncé peut avoir reçu un haut niveau d'accord pour une catégorie de répondants, mais un haut niveau de désaccord pour une autre. Par exemple, le premier énoncé du **Tableau 10**, soit *Agir face à l'intimidation entre élèves de différentes origines*, a reçu un haut niveau d'accord auprès des étudiants en formation initiale ainsi qu'auprès des enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans, mais cet énoncé s'est vu attribuer un haut niveau de désaccord par les superviseur-e-s, enseignant-e-s associé-e-s et directeurs-trices d'écoles.

3.3.1 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d'accord par catégorie de répondants

Le **Tableau 10** permet de comparer les défis les plus importants selon les catégories de répondants. Certains défis qui se démarquent le plus dans ce tableau seront traités ici. Chez les étudiant-e-s en formation initiale, *Prendre en compte des besoins linguistiques des élèves* est ainsi le premier défi, soit celui obtenant la proportion d'accord la plus élevée (84,9 % d'accord, N = 73/86). Ce défi arrive au 3^e rang pour les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s (81,1 % d'accord, N = 159/196), mais seulement au 7^e rang pour les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans (82,3 % d'accord, N = 51/62) et pour les directeurs-trices d'école ou conseillers-ères pédagogiques (80,0 % d'accord, N = 40/50).

En contrepartie, pour les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans et les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s, c'est d'*Amener les élèves à travailler ensemble au-delà des origines ethniques* qui figure comme premier défi, avec respectivement des proportions d'accord de 85,5 % (N = 53/62) et de 82,1 % (N = 161/196). Ce défi figure au 5^e rang pour les directeurs-trices d'école ou conseillers-ères pédagogiques (86,0 % d'accord, N = 43/50), mais ne figure pas parmi les 8 premiers défis identifiés par les étudiant-e-s en formation initiale.

Tableau 10. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section II avec lesquels les 4 types de RÉPONDANTS ont exprimé le niveau **D'ACCORD** le plus élevé par rapport à l'énoncé central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Je perçois les éléments suivants comme faisant partie des principaux défis actuels liés à la diversité à l'école [...]**

Sous-item	Étudiant(e) en formation initiale en enseignement			Enseignant(e) en exercice (depuis moins de 5 ans)			Superviseur(e) ou enseignant(e) associé(e)			Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique		
	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%
Agir face à l'intimidation entre élèves de différentes origines.	7	68	79,1	5	52	83,9						
Prendre en compte des besoins linguistiques des élèves.	1	73	84,9	7	51	82,3	3	159	81,1	7	40	80,0
Assurer l'accueil des enfants réfugiés-es/enfants de la guerre.	8	68	79,1									
Établir des collaborations avec les familles de différentes origines.	5	70	81,4	8	51	82,3	6	156	79,6			
Tenir compte des besoins identitaires des élèves immigrants-es.	2	72	83,7									
Pratiquer l'éducation aux droits de la personne dans la classe/l'école.										8	40	80,0
Pratiquer la démocratie, la coresponsabilité et le vivre-ensemble dans la classe/l'école.	4	70	81,4	2	53	85,5	5	156	79,6	2	45	90,0
Développer un regard critique et réflexif sur les questions de justice sociale.	6	68	79,1				8	151	77,0	6	42	84,0
Amener les élèves à travailler ensemble au-delà des origines ethniques.				1	53	85,5	1	161	82,1	5	43	86,0
Différencier l'enseignement en fonction des différents besoins des élèves.	3	71	82,6				7	155	79,1	4	43	86,0
Établir des relations respectueuses entre les élèves et les enseignants-es.				3	52	83,9	4	158	80,6	1	46	92,0
Traiter les questions sensibles liées à la religion, au racisme et aux droits et libertés.				6	52	83,9						
Travailler en coopération et en coresponsabilité avec les différents-es acteurs-trices de l'école.				4	52	83,9	2	160	81,6	3	44	88,0
<i>Note.</i> Le rang identifie, en ordre décroissant, les sous-items ayant récolté le niveau D'ACCORD le plus élevé parmi les 4 catégories de répondants. La somme identifie le nombre total de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN ACCORD avec le sous-item (somme de plutôt en accord + tout à fait en accord). Le % identifie la fréquence relative de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN ACCORD avec le sous-item (nombre de répondants en accord / nombre de répondants ayant complété le questionnaire) Enfin, les couleurs du tableau servent à identifier rapidement les rangs* occupés par les différents sous-items dans chacune des 4 catégories de répondants, tel que suit : Rouge = 1^{er} rang; Jaune = 2^e rang; Vert = 3^e rang; Rose = 4^e rang; Gris = 5^e rang; Orange = 6^e rang; Bleu = 7^e rang; Mauve = 8^e rang *À noter qu'en cas d'égalité entre deux ou plusieurs sous-items, ces sous-items ont été départagés en examinant le nombre de participants tout à fait en accord au regard de chacun des sous-items qui étaient à égalité.												

Pour les directeurs-trices d'école ou conseillers-ères pédagogiques, c'est plutôt d'*Établir des relations respectueuses entre les élèves et les enseignants-es* qui est vu comme le plus grand défi (92,0 % d'accord, N = 46/50). Ce défi arrive au 3^e rang pour les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans (83,9 %, N = 52/62) et au 4^e rang pour les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s (80,6 %, N = 158/196), mais ne figure pas parmi les 8 premiers défis identifiés par les étudiant-e-s en formation initiale.

Également, *Tenir compte des besoins identitaires des élèves immigrants-es* figure au 2^e rang pour les étudiant-e-s en formation initiale (83,7 % d'accord, N = 72/86), alors que cet énoncé n'a pas suscité l'accord des trois autres catégories de répondants. En effet, l'examen du **Tableau 11** permet même de remarquer que ce défi a plutôt suscité le désaccord de ces trois autres catégories, puisque cet énoncé se situe au 3^e rang de désaccord pour les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans (19,4 %, N = 12/62), au 4^e rang de désaccord pour les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s (18,4 %, N = 36/196) et au 6^e rang de désaccord pour les directeurs-trices d'école ou conseillers-ères pédagogiques (12,0 %, N = 6/50).

Concernant encore les étudiant-e-s en formation initiale, arrive au 3^e rang d'accord *Différencier l'enseignement en fonction des différents besoins des élèves* (82,6 %, N = 71/86). Cet énoncé se retrouve au 4^e rang d'accord chez les directeurs-trices ou conseillers-ères pédagogiques (86,0 %, N = 43/50) et au 7^e rang chez les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s (79,1 %, N = 155/196). En revanche, cet énoncé n'a pas suscité l'accord des enseignant-e-s en exercice, chez qui il ne figure pas parmi les 8 premiers rangs.

Ces différents positionnements peuvent s'expliquer à la fois par les fonctions différentes assumées par les catégories d'acteurs (enseignement, soutien au personnel, gouvernance, etc.), de même que par l'expérience, qui transforme les préoccupations au fil du temps. Ainsi, les étudiant-e-s en formation initiale semblent davantage centrés sur l'élève et se préoccupent davantage des enjeux linguistiques et identitaires des élèves. En revanche, le personnel détenant plus d'expérience souligne des enjeux macrosociaux, ou liés au vivre-ensemble et aux rapports entre les acteurs : les élèves, le corps enseignant et les familles. En effet, à titre d'exemple marquant, l'énoncé *Pratiquer la démocratie, la coresponsabilité et le vivre-ensemble dans la classe/l'école* préoccupe plus les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans (85,5 %, N = 53/62) et les directeurs-trices d'école ou conseillers-ères pédagogiques (90,0 %, N = 45/50), ce qui le place au 2^e rang d'accord au sein de ces catégories d'acteurs, comparativement aux étudiant-e-s en formation initiale (81,4 %, N = 70/86) chez qui il n'apparaît qu'au 4^e rang d'accord.

Dans un ordre d'idées similaires, il ressort du tableau 10 que certains énoncés préoccupent principalement les futur-e-s enseignants-es et les enseignants-es en exercice depuis moins de 5 ans (p. ex. : *Agir face à l'intimidation entre élèves de différentes origines; Assurer l'accueil des enfants réfugiés-es/enfants de la guerre; Tenir compte des besoins identitaires des élèves immigrants-es*) alors que ces énoncés n'émergent pas parmi les huit premiers défis chez les autres catégories d'acteurs. En revanche, d'autres énoncés (p. ex. : *Développer un regard critique et réflexif sur les questions de justice sociale; Établir des relations respectueuses entre les élèves et les enseignants-es; Travailler en coopération et en coresponsabilité avec les différents-es acteurs-trices de l'école*) préoccupent un peu plus les directeurs-trices d'école ou conseillers-ères pédagogiques que les futurs-es enseignants-es ou les enseignants-es en exercice depuis moins de 5 ans.

L'expérience, les réalités rencontrées, le sentiment de compétence pour traiter certaines situations et les fonctions exercées par chacune des catégories de répondants viennent sans doute moduler la perception que chacune se fait des principaux défis à relever.

3.3.2 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau de désaccord par catégorie de répondants

Dans le **Tableau 11**, ci-après, figure cette fois le classement par ordre décroissant des 8 sous-items ou énoncés ayant recueilli le plus haut niveau de **désaccord** pour les quatre catégories d'acteurs. Encore une fois, il y a des disparités marquées chez les différentes catégories d'acteurs : ce ne sont pas les mêmes énoncés qui ont reçu le plus haut niveau de désaccord, et les rangs des énoncés diffèrent.

Dans un premier temps, il est néanmoins possible de constater qu'un énoncé a suscité un positionnement quasi consensuel auprès des quatre catégories de répondants, soit *Traiter les demandes d'accommodement raisonnable à l'école*. Figurant au 2^e rang chez les étudiant-e-s en formation (18,6 %, N = 16/86), cet énoncé se classe au 1^{er} rang de désaccord chez les trois autres catégories de répondants avec des proportions de désaccord élevées, soit respectivement de 53,2 % (N = 33/62) pour les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans, de 51,0 % (N = 100/196) pour les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s, et de 40,0 % (N = 20/50) pour les directrices d'école ou conseillers-ères pédagogiques. Il s'avère donc que les personnes les plus susceptibles d'avoir rencontré dans leur pratique professionnelle des cas de demandes d'accommodement raisonnable jugent, dans des proportions comparables, que ces demandes ne font pas partie des principaux défis actuels liés à la diversité à l'école. Il faut par conséquent se demander si ces perceptions sont attribuables au fait que les situations ou demandes d'« accommodements » rencontrées par les répondants ont été peu courantes, voire inexistantes, ou que les situations rencontrées n'ont pas été considérées comme étant problématiques ou complexes, ou encore qu'il y a occultation de ces phénomènes.

L'examen du **Tableau 11** permet également de constater, possiblement pour les mêmes motifs, que *Traiter les questions sensibles liées à la religion, au racisme et aux droits et libertés* n'est pas vu comme un grand défi par l'ensemble des acteurs. En effet, cet énoncé se classe au premier rang de désaccord chez les étudiant-e-s en formation initiale (20,9 %, N = 18/86), au 3^e rang chez les directrices d'école ou conseillers-ères pédagogiques (14,0 %, N = 7/50) et au 6^e rang chez les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s (15,8 %, N = 31/196).

Dans la même veine, les proportions et les rangs du Tableau 11 suggèrent que *Développer des activités pour promouvoir et valoriser la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique* et *Aborder les questions liées aux conflits internationaux avec les élèves* n'apparaissent pas comme de grands défis pour les diverses catégories de répondants, peut-être pour des raisons similaires.

Tableau 11. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section II avec lesquels les 4 types de RÉPONDANTS ont exprimé le niveau **DE DÉSACCORD** le plus élevé par rapport à l'item central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Je perçois les éléments suivants comme faisant partie des principaux défis actuels liés à la diversité à l'école [...]**

Sous-item	Étudiant(e) en formation initiale en enseignement			Enseignant(e) en exercice (depuis moins de 5 ans)			Superviseur(e) universitaire ou enseignant(e) associé(e)			Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique		
	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%
Agir face à l'intimidation entre élèves de différentes origines.							3	38	19,4	2	11	22,0
Prendre en compte des besoins linguistiques des élèves.				7	7	11,3				4	6	12,0
Assurer l'accueil des enfants réfugiés-es/enfants de la guerre.				6	8	12,9						
Aborder les questions liées aux conflits internationaux avec les élèves.	4	15	17,4	2	16	25,8	2	40	20,4	5	6	12,0
Tenir compte des besoins identitaires des élèves immigrants-es.				3	12	19,4	4	36	18,4	6	6	12,0
Pratiquer l'éducation aux droits de la personne dans la classe/l'école.	7	10	11,6	5	8	12,9	8	24	12,2			
Développer un regard critique et réflexif sur les questions de justice sociale.	8	8	9,3									
Amener les élèves à travailler ensemble au-delà des origines ethniques.	5	14	16,3							8	5	10,0
Différencier l'enseignement en fonction des différents besoins des élèves.				8	7	11,3	7	28	14,3			
Traiter les demandes d'accommodement raisonnable à l'école.	2	16	18,6	1	33	53,2	1	100	51,0	1	20	40,0
Établir des relations respectueuses entre les élèves et les enseignants-es.	6	11	12,8									
Traiter les questions sensibles liées à la religion, au racisme et aux droits et libertés.	1	18	20,9				6	31	15,8	3	7	14,0
Développer des activités pour promouvoir et valoriser la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.	3	15	17,4	4	10	16,1	5	35	17,9	7	6	12,0

Note. Le **rang** identifie, en ordre décroissant, les sous-items ayant récolté le niveau DE DÉSACCORD le plus élevé parmi les 4 catégories de répondants. La **somme** identifie le nombre total de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN DÉSACCORD avec le sous-item (somme de plutôt en désaccord + tout à fait en désaccord). Le **%** identifie la fréquence relative de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN DÉSACCORD avec le sous-item (nombre de répondants en désaccord / nombre de répondants ayant complété le questionnaire). Enfin, les **couleurs** du tableau servent à identifier rapidement les rangs* occupés par les différents sous-items dans chacune des 4 catégories de répondants, tel que suit :

Rouge = 1^{er} rang; Jaune = 2^e rang; Vert = 3^e rang; Rose = 4^e rang; Gris = 5^e rang; Orange = 6^e rang; Bleu = 7^e rang; Mauve = 8^e rang

*À noter qu'en cas d'égalité entre deux ou plusieurs sous-items, ces sous-items ont été départagés en examinant le nombre de participants tout à fait en désaccord au regard de chacun des sous-items qui étaient à égalité.

Encore une fois, l'examen du **Tableau 11** en concomitance avec celui du **Tableau 10** suggère la présence d'un écart entre les points de vue des acteurs d'expérience et des futurs enseignants. En effet, les **Tableaux 10** et **11** montrent que trois énoncés, soit *Amener les élèves à travailler ensemble au-delà des origines ethniques*, *Établir des relations respectueuses entre les élèves et les enseignants-es* et *Travailler en coopération et en coresponsabilité avec les différents-es acteurs-trices de l'école* apparaissaient comme des défis très importants pour les acteurs d'expérience, surtout pour les directions et conseillers-ères pédagogiques, alors qu'ils ne sont pas vus comme des

défis d'importance par les futur-e-s enseignants-es. En effet, ces trois énoncés occupent des rangs élevés d'accord chez les acteurs d'expérience, alors que, chez les futur-e-s enseignants-es, ils ne se classent pas parmi les 8 premiers rangs d'accord et occupent même des rangs élevés de désaccord.

3.4 Résultats de l'analyse inférentielle

Le **Tableau 12** ci-après complète la présente section. Ce tableau illustre les résultats de l'analyse inférentielle effectuée, qui a eu recours à un test binomial pour chaque sous-item ou énoncé et pour chaque catégorie de répondants. Ce test vérifie l'hypothèse nulle selon laquelle pour chaque sous-item, il y a eu autant de réponses en accord (somme de plutôt en accord + tout à fait en accord) que de réponses en désaccord (somme de plutôt en désaccord + tout à fait en désaccord). Plus la proportion relative de l'un de ces deux types de réponses est élevée (c.-à-d. : réponses en accord beaucoup plus nombreuses que réponses en désaccord, ou bien l'inverse), plus le test binomial risque d'être statistiquement significatif. Le seuil de significativité utilisé a été le seuil alpha bilatéral de ,05 ($p < ,05$). Enfin, des couleurs ont aussi été utilisées dans le tableau (voir légende plus bas) pour permettre de repérer rapidement les résultats du test binomial pour chaque sous-item ou énoncé. Il ressort ainsi de la lecture de ce tableau que, pour les quatre catégories de répondants, 16 énoncés sur 17 ont fait l'objet d'un nombre de réponses EN ACCORD significativement ($p < ,05$) plus élevé que le nombre de réponses EN DÉSACCORD.

Tableau 12. Examen de la significativité statistique (au moyen d'un test binomial) du niveau d'accord ou de désaccord pour chacun des sous-items de la section II par catégorie de RÉPONDANTS quant à l'item central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Je perçois les éléments suivants comme faisant partie des principaux défis actuels liés à la diversité à l'école [...]**

Sous-item	Étudiant(e) en formation initiale en enseignement			Enseignant(e) en exercice (moins de 5 ans)			Superviseur(e) universitaire ou enseignant(e) associé(e)			Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique		
	Accord	Désaccord	Significativité	Accord	Désaccord	Significativité	Accord	Désaccord	Significativité	Accord	Désaccord	Significativité
Agir face à l'intimidation entre élèves de différentes origines.	68	7	< ,001	52	6	< ,001	141	38	< ,001	35	11	< ,001
Prendre en compte des besoins linguistiques des élèves.	73	3	< ,001	51	7	< ,001	159	19	< ,001	40	6	< ,001
Favoriser le passage des élèves de la classe d'accueil à la classe ordinaire.	61	8	< ,001	48	6	< ,001	149	18	< ,001	37	3	< ,001
Assurer l'accueil des enfants réfugiés-es/enfants de la guerre.	68	4	< ,001	45	8	< ,001	142	19	< ,001	40	2	< ,001
Établir des collaborations avec les familles de différentes origines.	70	4	< ,001	51	5	< ,001	156	17	< ,001	38	5	< ,001
Aborder les questions liées aux conflits internationaux avec les élèves.	58	15	< ,001	43	16	0,001	131	40	< ,001	39	6	< ,001

Tenir compte des besoins identitaires des élèves immigrants-es.	72	3	< ,001	45	12	< ,001	136	36	< ,001	38	6	< ,001
Pratiquer l'éducation aux droits de la personne dans la classe/l'école.	66	10	< ,001	50	8	< ,001	150	24	< ,001	40	5	< ,001
Pratiquer la démocratie, la coresponsabilité et le vivre-ensemble dans la classe/l'école.	70	6	< ,001	53	5	< ,001	156	22	< ,001	45	2	< ,001
Développer un regard critique et réflexif sur les questions de justice sociale.	68	8	< ,001	51	6	< ,001	151	22	< ,001	42	5	< ,001
Amener les élèves à travailler ensemble au-delà des origines ethniques.	62	14	< ,001	53	5	< ,001	161	21	< ,001	43	5	< ,001
Différencier l'enseignement en fonction des différents besoins des élèves.	71	4	< ,001	51	7	< ,001	155	28	< ,001	43	5	< ,001
Traiter les demandes d'accommodement raisonnable à l'école.	58	16	< ,001	24	33	,289	73	100	0,048	25	20	,551
Établir des relations respectueuses entre les élèves et les enseignants-es.	65	11	< ,001	52	6	< ,001	158	23	< ,001	46	2	< ,001
Traiter les questions sensibles liées à la religion, au racisme et aux droits et libertés.	58	18	< ,001	52	6	< ,001	145	31	< ,001	40	7	< ,001
Travailler en coopération et en coresponsabilité avec les différents-es acteurs-trices de l'école.	33	7	< ,001	52	5	< ,001	160	21	< ,001	44	4	< ,001
Développer des activités pour promouvoir et valoriser la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.	62	15	< ,001	48	10	< ,001	139	35	< ,001	38	6	< ,001
VERT FONCÉ = le nombre de réponses EN ACCORD est significativement ($p < ,05$) plus élevé que le nombre de réponses EN DÉSACCORD; VERT PÂLE = le nombre de réponses EN ACCORD semble plus élevé que le nombre de réponses EN DÉSACCORD, mais la différence n'est que marginalement significative ($0,05 \leq p \leq ,10$) et n'atteint pas la significativité statistique; JAUNE = aucune différence statistiquement significative ni même marginalement significative ($p > ,10$) entre le nombre de réponses EN ACCORD et le nombre de réponses EN DÉSACCORD; ORANGE = le nombre de réponses EN DÉSACCORD semble plus élevé que le nombre de réponses EN ACCORD, mais la différence n'est que marginalement significative ($0,05 \leq p \leq ,10$) et n'atteint pas la significativité statistique; ROUGE = le nombre de réponses EN DÉSACCORD est significativement ($p < ,05$) plus élevé que le nombre de réponses EN ACCORD;												

En revanche, un seul énoncé, soit *Traiter les demandes d'accommodement raisonnable à l'école*, n'a révélé ce positionnement que pour les futurs enseignant-e-s. En effet, pour les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans et pour les directeurs-trices d'école ou conseillers-ères pédagogiques, le résultat au test binomial pour cet énoncé indique plutôt l'absence d'une différence statistiquement significative, ni même marginalement significative ($p > ,10$), entre le nombre de réponses EN ACCORD et le nombre de réponses EN DÉSACCORD. De surcroît, pour les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s, le test binomial indique même que le nombre de réponses EN DÉSACCORD est significativement ($p < ,05$) plus élevé que le nombre de réponses EN ACCORD. Le **Tableau 12** suggère donc que les perceptions des répondants se rejoignent quant à l'accord versus le désaccord par rapport aux défis liés à la diversité qui leur ont été soumis. Dans tous les cas, sauf un, le nombre de réponses EN ACCORD est significativement plus élevé que les réponses EN DÉSACCORD chez les quatre catégories de répondants.

SECTION III

PERCEPTIONS DE LA FORMATION REÇUE

4. Introduction

L'objectif de la Section III du questionnaire était de recueillir les perceptions des répondants à l'égard de la formation reçue en lien avec les questions de diversité, d'inclusion et de vivre-ensemble à l'école. Pour les futurs-es enseignants et enseignantes, l'énoncé ou item central de cette section était *Les éléments suivants sont suffisamment abordés durant ma formation universitaire*, alors que pour les autres catégories de répondants, cet énoncé central se lisait ainsi : *Les éléments suivants ont été suffisamment abordés durant ma formation universitaire*. Cet énoncé central se déclinait en 12 énoncés ou sous-items sur lesquels les répondants devaient se positionner sur la même échelle de Likert à quatre catégories décrites ci-dessus (*tout à fait en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt en accord, tout à fait en accord*). Parmi ces sous-items, le 10^e concernait « les réalités et expériences » de différentes populations et se déclinait lui-même en 8 sous-sous-items (dont : a) Autochtones; b) allophones; c) réfugiés; etc.²). Le 12^e sous-item, traitant des « approches pédagogiques », était quant à lui divisé en 5 sous-sous-items se rapportant chacun à une approche pédagogique en particulier (dont : a) démocratiques, favorisant le vivre-ensemble dans la classe; b) coopératives et participatives favorisant les échanges respectueux; c) critiques et favorisant la réflexivité; etc.) (voir questionnaire en **Annexe B**).

Comme précédemment, il sera d'abord question des énoncés ayant recueilli le niveau d'accord le plus élevé (4.1) et, ensuite, de ceux ayant recueilli le niveau de désaccord le plus élevé (4.2) pour l'ensemble des répondants. Par la suite, il sera question des énoncés ayant recueilli respectivement les niveaux d'accord (4.3) et de désaccord (4.4) les plus élevés pour chaque catégorie de répondants. La section sera enfin complétée par les résultats de l'analyse inférentielle (4.5). Il est à noter que les statistiques descriptives complètes (tableaux et histogrammes) ayant servi aux calculs et à l'élaboration des résultats présentés et discutés dans la présente section se trouvent aux pages 80 à 122 de l'**Annexe C**, intitulée « Analyses descriptives : tableaux et histogrammes ».

4.1 Contenus de formation ayant recueilli le niveau d'accord le plus élevé

Dans le **Tableau 13**, ci-dessous, figurent par ordre décroissant les items ayant recueilli le niveau d'accord le plus élevé parmi les énoncés par rapport auxquels les répondants avaient à se

² Notons qu'une erreur s'est glissée dans l'élaboration du questionnaire car les sous-items « jeunes réfugiés » et « enfants de la guerre » devaient être fusionnés mais ne l'ont pas été.

positionner. Ce classement permet d'obtenir un premier aperçu des contenus qui sont donc perçus comme ayant été **suffisamment abordés** au cours de la formation reçue, et dans quel ordre. Il ressort clairement que l'item relié aux approches pédagogiques, qui se déclinait en 5 sous-items, est celui qui a reçu le plus haut niveau d'accord : ses 5 sous-items occupent en effet les 5 premiers rangs avec des niveaux d'accord allant respectivement de 64,0 % à 29,2 %. Il convient de noter que les niveaux d'accord les plus élevés, de l'ordre de 60 %, ne sont pas très élevés ici comparativement à la section II. Par ailleurs, le 5^e rang occupé par le sous-item *Les approches pédagogiques pour aborder les questions éthiques et sensibles : racisme, radicalisation, pouvoirs, conflits identitaires, enjeux religieux*, dont 29,2 % des répondants disent qu'elles sont suffisamment abordées en cours de formation, paraît assez étonnant, étant donné les grands besoins souvent exprimés à cet égard dans nos expériences comme professeurs-es en formation initiale et continue.

Tableau 13. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section III avec lesquels les répondants ont exprimé le niveau **D'ACCORD** le plus élevé par rapport à l'item central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Les éléments suivants sont suffisamment abordés durant ma formation universitaire [...]** (si étudiants) **OU Les éléments suivants ont été suffisamment abordés durant ma formation universitaire [...]** (si enseignants, superviseurs/enseignants associés ou directeurs/conseillers pédagogiques)

Sous-item	Somme de répondants en accord	Fréquence relative d'accord
Les approches pédagogiques coopératives et participatives favorisant les échanges respectueux.	252	64,0 %
Les approches pédagogiques de différenciation.	240	60,9 %
Les approches pédagogiques démocratiques, favorisant le vivre-ensemble dans la classe.	219	55,6 %
Les approches pédagogiques critiques et favorisant la réflexivité.	218	55,3 %
Les approches pédagogiques pour aborder les questions éthiques et sensibles : racisme, radicalisation, pouvoirs, conflits identitaires, enjeux religieux.	115	29,2 %
L'histoire de l'immigration et des rapports ethniques (entre Autochtones, francophones, anglophones, immigrants récents, minorités visibles).	111	28,2 %
Les réalités et expériences des élèves des minorités visibles.	109	27,7 %
Les principes de l'éducation interculturelle, antiraciste et inclusive.	108	27,4 %

4.2 Contenus de formation ayant recueilli le niveau de désaccord le plus élevé

Le **Tableau 14**, ci-dessous, portant sur les items ayant recueilli le niveau de **DÉSACCORD** le plus élevé, montre que plusieurs éléments de contenu ne sont pas ou n'ont pas été suffisamment traités dans la formation reçue. L'ensemble des items figurant parmi les huit premiers se sont vus attribuer des niveaux de désaccord allant de 68,5 % (N = 270) à 62,9 % (N = 248), ce qui indique peu de disparité dans les réponses. Ainsi, les réalités et expériences des enfants de la guerre, des

Autochtones et les besoins cognitifs, affectifs ou identitaires des élèves issus-es de l’immigration sont jugés parmi les principaux contenus insuffisamment abordés au cours de la formation universitaire.

Tableau 14. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section III avec lesquels les répondants ont exprimé le niveau **DE DÉSACCORD** le plus élevé par rapport à l’item central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Les éléments suivants sont suffisamment abordés durant ma formation universitaire [...]** (si étudiants) **OU Les éléments suivants ont été suffisamment abordés durant ma formation universitaire [...]** (si enseignants, superviseurs/enseignants associés ou directeurs/conseillers pédagogiques)

Sous-item	Somme de répondants en désaccord	Fréquence relative de désaccord
Les réalités et expériences des enfants de la guerre.	270	68,5 %
Les réalités et expériences des Autochtones (Premières nations, Inuits-es et Métisses).	266	67,5 %
Les besoins cognitifs, affectifs ou identitaires des élèves issus-es de l’immigration.	264	67,0 %
Les lois et les politiques éducatives en lien avec la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.	258	65,5 %
Les réalités et expériences des réfugiés-es.	257	65,2 %
Les facteurs influençant la scolarisation des élèves issus-es de l’immigration.	254	64,5 %
Les réalités et expériences des allophones.	254	64,5 %
Les parcours migratoires des immigrants-es et les processus d'adaptation, d'acculturation et d'intégration.	248	62,9 %

4.3 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d’accord et de désaccord par catégorie de répondants

Les **Tableaux 15** et **16** ci-après permettent de comparer les réponses pour les quatre catégories de répondants en ce qui concerne les contenus de formation suffisamment ou insuffisamment abordés au cours de leur formation, et ce, toujours dans un ordre décroissant, étant donné l’assignation de rangs aux fins d’une comparaison. Tel que mentionné précédemment, il importe de regarder ces deux tableaux en concomitance pour bien saisir la variation des niveaux d’accord ou de désaccord par catégorie de répondants.

4.3.1 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d’accord par catégorie de répondants

Le **Tableau 15** montre que quatre énoncés ressortent comme ayant reçu des niveaux d’accord sensiblement élevés et comparables à travers les quatre catégories de répondants. Ces énoncés ont donc été perçus comme ayant été **suffisamment abordés** au cours de la formation reçue. D’abord, les étudiant-e-s en formation initiale estiment à 76,7 % (N = 66/86), soit au 1^{er} rang, que *Les*

approches pédagogiques de différenciation sont suffisamment abordées, et cet énoncé occupe le 3^e rang chez les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans (58,1 %, N = 36/62), et le 2^e rang chez les superviseur-e-s universitaires ou enseignant-e-s associé-e-s (58,2 %, N = 114/196) et les directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques (48,0 %, N = 24/50). Par contre, c'est l'énoncé *Les approches pédagogiques coopératives et participatives favorisant les échanges respectueux* qui arrive au 1^{er} rang d'accord chez ces trois derniers groupes, plus expérimentés, avec respectivement des proportions d'accord de 64,5 % (N = 40/62) chez les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans, de 61,7 % (N = 121/196) chez les superviseur-e-s universitaires ou enseignant-e-s associé-e-s, et de 58,0 % (N = 29/50) chez les directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques. Cet énoncé arrive aussi au 2^e rang chez les étudiant-e-s en formation initiale avec 72,1 % (N = 62/86).

L'énoncé *Les approches pédagogiques démocratiques, favorisant le vivre-ensemble dans la classe* occupe, pour sa part, le 3^e rang d'accord chez les étudiant-e-s en formation initiale (64,0 % d'accord, N = 55/86), et le 4^e rang chez les trois autres catégories de répondants avec respectivement des proportions d'accord de 58,1 % (N = 36/62) chez les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans, de 53,1 % (N = 104/196) chez les superviseur-e-s universitaires ou enseignant-e-s associé-e-s, et de 48,0 % (N = 24/50) chez les directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques. Enfin, l'énoncé *Les approches pédagogiques critiques et favorisant la réflexivité* arrive aux 2^e ou 3^e rangs d'accord chez les répondants expérimentés, et au 5^e rang chez les étudiants-es.

En somme, ces résultats suggèrent un quasi-consensus chez les quatre catégories de répondants, qui estiment que les contenus associés aux approches pédagogiques sont ceux qui sont les plus **suffisamment abordés** durant la formation initiale à l'enseignement. Cette constatation n'étonne pas, puisque plusieurs cours dans les programmes de formation enseignent des contenus associés aux approches pédagogiques. Par contre, le Tableau 15 montre que le niveau d'accord pour l'un des 5 sous-items associés aux approches pédagogiques, soit *Les approches pédagogiques pour aborder les questions éthiques et sensibles : racisme, radicalisation, pouvoirs, conflits identitaires, enjeux religieux*, est considérablement moins élevé que pour les autres chez les quatre catégories de répondants. Ces acteurs perçoivent donc ces contenus comme étant moins suffisants dans leur formation initiale. Une piste d'explication plausible pour ce résultat est que l'énoncé réfère à des enjeux macrosociaux complexes et polarisants (racisme, radicalisation...), comparativement aux enjeux microsociaux mentionnés dans les autres sous-items associés aux approches pédagogiques. Or, peu de cours portant sur ces enjeux macrosociaux sont présents dans les programmes de formation initiale des universités québécoises (Larochelle-Audet et al, 2013). L'importance accordée à ces enjeux macrosociaux au sein de la société québécoise (autant dans les médias que sur la scène politique) s'est accrue dans les dernières années - débats et mesures politiques concernant le *racisme* systémique, la *radicalisation*, la laïcité - mais la formation initiale (et les cours) en enseignement sur ces enjeux dans les universités n'a pas augmentée en conséquence.

Tableau 15. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section III avec lesquels les 4 types de répondants ont exprimé le niveau D'ACCORD le plus élevé par rapport à l'item central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes? Les éléments suivants sont suffisamment abordés durant ma formation universitaire [...]** (si étudiants) **OU Les éléments suivants ont été suffisamment abordés durant ma formation universitaire [...]** (si enseignants, superviseurs/enseignants associés, directeurs/conseillers pédagogiques)

Sous-item	Étudiant(e) en formation initiale en enseignement			Enseignant(e) en exercice (depuis moins de 5 ans)			Superviseur(e) universitaire ou enseignant(e) associé(e)			Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique		
	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%
L'histoire de l'immigration et des rapports ethniques (entre Autochtones, francophones, anglophones, immigrants récents, minorités visibles).							8	39	19,9			
Les concepts (minorités, immigrants-es, etc.), les processus d'inclusion-exclusion, les motifs de discrimination et le racisme.				7	23	37,1						
Les principes de l'éducation interculturelle, antiraciste et inclusive.				6	23	37,1	6	40	20,4	5	11	22,0
Les parcours migratoires des immigrants-es et les processus d'adaptation, d'acculturation et d'intégration.	6	46	53,5									
Les rapports école-familles avec les familles issues de l'immigration/des minorités.										6	10	20,0
Les réalités et expériences des allophones.										7	9	18,0
Les réalités et expériences des immigrants-es récents-es.	8	44	51,2									
Les réalités et expériences des élèves des minorités visibles.	4	47	54,7									
Les réalités et expériences des anglophones.				8	20	32,3	7	40	20,4			
Les approches pédagogiques démocratiques, favorisant le vivre-ensemble dans la classe.	3	55	64,0	4	36	58,1	4	104	53,1	4	24	48,0
Les approches pédagogiques coopératives et participatives favorisant les échanges respectueux.	2	62	72,1	1	40	64,5	1	121	61,7	1	29	58,0
Les approches pédagogiques critiques et favorisant la réflexivité.	5	47	54,7	2	37	59,7	3	110	56,1	3	24	48,0
Les approches pédagogiques de différenciation.	1	66	76,7	3	36	58,1	2	114	58,2	2	24	48,0
Les approches pédagogiques pour aborder les questions éthiques et sensibles : racisme, radicalisation, pouvoirs, conflits identitaires, enjeux religieux.				5	24	38,7	5	46	23,5	8	9	18,0
La gestion des accommodements raisonnables et des réalités et enjeux religieux.	7	45	52,3									
<i>Note.</i> Le rang identifie, en ordre décroissant, les sous-items ayant récolté le niveau D'ACCORD le plus élevé parmi les 4 catégories de répondants. La somme identifie le nombre total de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN ACCORD avec le sous-item (somme de plutôt en accord + tout à fait en accord). Le % identifie la fréquence relative de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN ACCORD avec le sous-item (nombre de répondants en accord / nombre de répondants ayant complété le questionnaire). Enfin, les couleurs du tableau servent à identifier rapidement les rangs occupés par les différents sous-items dans chacune des 4 catégories de répondants comme suit Rouge = 1^{er} rang; Jaune = 2^e; Vert = 3^e; Rose = 4^e; Gris = 5^e; Orange = 6^e; Bleu = 7^e; Mauve = 8^e. *À noter qu'en cas d'égalité entre deux ou plusieurs sous-items, ces sous-items ont été départagés en examinant le nombre de participants tout à fait en accord au regard de chacun des sous-items qui étaient à égalité.												

4.3.2 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau de désaccord par catégorie de répondants

Le **Tableau 16** ci-après, qui montre le classement par ordre décroissant des 8 sous-items ayant recueilli le plus haut niveau de DÉSACCORD pour les quatre catégories d'acteurs, que les premiers choix quant aux contenus perçus comme **insuffisamment abordés durant la formation reçue** varient mais se recoupent largement. Ainsi, arrive au premier rang pour les étudiant-e-s en formation initiale, les contenus liés aux *Rapports école-familles avec les familles issues de l'immigration/des minorités* (65,1 %, N = 56/86) alors que ce sont plutôt *Les besoins cognitifs, affectifs ou identitaires des élèves issus-es de l'immigration* (64,5 %, N = 40/62) pour les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans, *Les réalités et expériences des enfants de la guerre* pour les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s estiment (73,5 %, N = 144/196), ainsi que *Les réalités et expériences des réfugiés-es* (énoncés qui s'équivalent) chez les directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques (84,0 %, N = 42/50). Ces deux derniers énoncés semblent considérés comme des contenus insuffisamment abordés durant la formation universitaire, et ce, pour toutes les catégories d'acteurs, puisqu'ils arrivent également au 3^e rang pour les étudiant-e-s (57,0 %, N = 49/86) et pour les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans (61,3 %, N = 38/62).

Ces résultats peuvent s'expliquer, plausiblement, par certains événements sociétaux récents, survenus au Québec, en particulier l'arrivée importante et médiatisée, dans les dernières années, de personnes réfugiées (notamment de Syrie), et de migrants dits « irréguliers » arrivés à la frontière avec les États-Unis. L'accueil de ces personnes, qui a requis l'ouverture d'un grand nombre de classes dans les écoles de la province, ne semblent pas avoir fait l'objet d'ajustements « formels » dans la formation initiale en enseignement, afin de tenir compte de ces réalités. Ces contenus, d'ordres sociologique et politiques, ont peut être ajoutés par certains professeurs donnant les quelques cours transversaux de sociologie de l'éducation sur la « diversité » dans certains programmes de formation à l'enseignement, mais les programmes se concentrent aujourd'hui davantage sur des objectifs de nature didactique et pédagogique (Lessard, 2019).

Parmi les contenus perçus assez fortement par tous les acteurs, comme étant insuffisamment abordés durant la formation reçue, et sans doute pour les mêmes raisons que précédemment, l'énoncé *Les parcours migratoires des immigrants-es et les processus d'adaptation, d'acculturation et d'intégration* occupe le 2^e rang chez les étudiant-e-s en formation initiale en enseignement (59,3 %, N = 51/86) et chez les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s (72,4 %, N = 142/196), et le 4^e rang chez les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans (61,3 %, N = 38/62). Par contre, on note des variations, car les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans estiment, au 2^e rang, que ce sont plutôt *Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et les enjeux linguistiques* qui ont été insuffisamment abordés durant leur formation

(62,9 %, N = 39/62), alors que cet énoncé n'a pas été identifié aux 8 premiers rangs par aucune autre catégorie de répondants. Pour les directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques, ce sont *Les réalités et expériences des élèves racisés-es de 2^e génération ou plus* qui arrive au 2^e rang (80 %, N = 40/50) et cet énoncé arrive au 5^e rang (70,4 %, N = 138/196) par les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s, mais n'a pas été identifié aux 8 premiers rangs de désaccord ni par les deux catégories d'acteurs moins « expérimentés. Si ces contenus sont perçus comme insuffisamment abordés durant la formation universitaire par les acteurs les plus expérimentés, on peut soulever l'hypothèse qu'ils ont été possiblement rencontrés des situations en lien avec cet énoncé dans le milieu scolaire.

Tableau 16. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section III avec lesquels les répondants ont exprimé le niveau DE DÉSACCORD le plus élevé par rapport à l'item central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes? Les éléments suivants sont suffisamment abordés durant ma formation universitaire [...]** (si étudiants) **OU Les éléments suivants ont été suffisamment abordés durant ma formation universitaire [...]** (si enseignants, superviseurs/enseignants associés, directeurs/conseillers pédagogiques)

Sous-item	Étudiant(e) en formation initiale en enseignement			Enseignant(e) en exercice (depuis moins de 5 ans)			Superviseur(e) universitaire ou enseignant(e) associé(e)			Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique		
	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%
Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et les enjeux linguistiques.				2	39	62,9						
Les lois et les politiques éducatives en lien avec la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.]	5	49	57,0				7	136	69,4			
Les concepts (minorités, immigrants-es, etc.), les processus d'inclusion-exclusion, les motifs de discrimination et le racisme.	7	48	55,8									
Les principes de l'éducation interculturelle, antiraciste et inclusive.	8	46	53,5									
Les facteurs influençant la scolarisation des élèves issus-es de l'immigration.				8	36	58,1				6	39	78,0
Les parcours migratoires des immigrants-es et les processus d'adaptation, d'acculturation et d'intégration.	2	51	59,3	4	38	61,3	2	142	72,4	7	39	78,0
Les besoins cognitifs, affectifs ou identitaires des élèves issus-es de l'immigration.	6	48	55,8	1	40	64,5				4	40	80,0
Les rapports école-familles avec les familles issues de l'immigration/des minorités.	1	56	65,1									
Les réalités et expériences des Autochtones (Premières nations, Inuits-es et Métisses).	4	49	57,0				6	137	69,9	5	39	78,0
Les réalités et expériences des allophones.				7	37	59,7						
Les réalités et expériences des réfugiés-es.	3	49	57,0	3	38	61,3	3	140	71,4	1	42	84,0

Les réalités et expériences des enfants de la guerre.				6	37	59,7	1	144	73,5	3	40	80,0
Les réalités et expériences des immigrants-récents-es.							8	135	68,9			
Les réalités et expériences des élèves racisés-es de 2e génération ou plus.							5	138	70,4	2	40	80,0
La gestion des accommodements raisonnables et des réalités et enjeux religieux.				5	38	61,3	4	138	70,4	8	38	76,0

Note. Le **rang** identifie, en ordre décroissant, les sous-items ayant récolté le niveau DE DÉSACCORD le plus élevé parmi les 4 catégories de répondants. La **somme** identifie le nombre total de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN DÉSACCORD avec le sous-item (somme de plutôt en désaccord + tout à fait en désaccord). Le **%** identifie la fréquence relative de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN DÉSACCORD avec le sous-item (nombre de répondants en désaccord / nombre de répondants ayant complété le questionnaire). Enfin, les **couleurs** du tableau servent à identifier rapidement les rangs* occupés par les différents sous-items dans chacune des 4 catégories : Rouge = 1^{er} rang; Jaune = 2^e rang; Vert = 3^e rang; Rose = 4^e rang; Gris = 5^e rang; Orange = 6^e rang; Bleu = 7^e rang; Mauve = 8^e rang
*À noter qu'en cas d'égalité entre deux ou plusieurs sous-items, ces sous-items ont été départagés en examinant le nombre de participants tout à fait en désaccord au regard de chacun des sous-items qui étaient à égalité.

4.4 Résultats de l'analyse inférentielle

Le **Tableau 17** ci-dessous témoigne du résultat du test binomial pour chaque énoncé et pour chaque catégorie de répondants³. Cette fois, les positionnements par rapport à la formation reçue sont plus diversifiés. De plus, l'examen du Tableau 17 révèle que le nombre d'énoncés pour lesquels il y a un DÉSACCORD significatif ($p < ,05$) est plus élevé que le nombre de réponses pour lesquels il y a un ACCORD significatif ($p < ,05$), et ce, chez les différentes catégories de répondants. Plus particulièrement, on constate que les répondants expérimentés, soit les trois catégories autres que les futur-e-s enseignant-e-s, sont significativement EN DÉSACCORD avec une majorité des énoncés qui leur ont été soumis. Ce désaccord est en outre encore plus marqué chez les acteurs les plus expérimentés, soit les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s et les directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques. Quant aux futur-e-s enseignant-e-s, ils ou elles sont significativement en désaccord avec un nombre substantiel d'énoncés ($n = 7/25$), mais il ne s'agit pas de la majorité des énoncés. En revanche, l'examen du Tableau 17 permet également de constater que les sous-items associés aux « approches pédagogiques » récoltent généralement un niveau d'ACCORD significativement supérieur au niveau de DÉSACCORD.

Dès lors, ces résultats suggèrent que les répondants estiment globalement que de **nombreux contenus sont (ou ont été) insuffisamment abordés au cours de leur formation** universitaire,

³ Rappelons encore une fois que ce test vérifie l'hypothèse nulle selon laquelle pour chaque sous-item, il y a eu autant de réponses en accord (somme de plutôt en accord + tout à fait en accord) que de réponses en désaccord (somme de plutôt en désaccord + tout à fait en désaccord). Plus la proportion relative de l'un de ces deux types de réponses est élevée (c.-à-d. : réponses en accord beaucoup plus nombreuses que réponses en désaccord, ou bien l'inverse), plus le test binomial risque d'être statistiquement significatif. Le seuil de significativité utilisé a été le seuil alpha bilatéral de ,05 ($p < ,05$).

sauf en ce qui a trait aux contenus associés aux approches pédagogiques. Également, la perception de la « suffisance » de la formation sur le plan des contenus semble plus négative chez les acteurs d'expérience que chez les futur-e-s enseignants-es. Quelques pistes explicatives « plausibles » se dégagent à cet égard, notamment que les acteurs les plus expérimentés constatent sur le terrain des lacunes sur le plan de la maîtrise de certains contenus chez les acteurs moins expérimentés sous leur supervision ou direction (p. ex. : étudiants-es stagiaires, nouveaux ou nouvelles enseignants-es). Ces lacunes peuvent ainsi être attribuées à l'insuffisance de la formation initiale reçue. Une autre hypothèse est que les étudiant-e-s en formation initiale ressentent un sentiment d'appartenance à leur programme d'études, ce qui peut créer un effet de désirabilité sociale. Par conséquent, ils seraient plus enclins à percevoir plus favorablement la qualité de leur programme, ou à exprimer un point de vue plus favorable quant à cette qualité par rapport à ce qu'ils pensent réellement. De même, le temps écoulé depuis la formation reçue peut engendrer des perceptions qui reposent sur des souvenirs et moins sur une connaissance de la formation initiale aujourd'hui.

Enfin, en ce qui a trait à la disparité des niveaux D'ACCORD et DE DÉSACCORD constatée au Tableau 17 pour les sous-items reliés aux « approches pédagogiques » par rapport aux autres, elle pourrait à son tour s'expliquer plausiblement par le fait que les programmes de formation à l'enseignement des différentes universités québécoises mettent davantage l'accent sur les contenus associés aux approches pédagogiques plutôt que sur des contenus sociologiques (p. ex. : réalités et expériences des Autochtones, des allophones, des réfugiés, etc.). Mais il est aussi possible que ces contenus sociologiques soient perçus comme étant plus difficiles à maîtriser par ces acteurs, comparativement aux contenus pédagogiques. Par conséquent, cette perception pourrait engendrer à son tour une perception « d'insuffisance » quant à la formation initiale en enseignement en rapport avec ces contenus de nature sociologique.

Tableau 17. Examen de la significativité statistique (au moyen d'un test binomial) du niveau d'accord ou de désaccord pour chacun des sous-items (entre crochets) de la section III par catégorie de RÉPONDANTS quant à l'item central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Les éléments suivants sont suffisamment abordés durant ma formation universitaire [...]** (si étudiants) **OU Les éléments suivants ont été suffisamment abordés durant ma formation universitaire [...]** (si enseignants, superviseurs/enseignants associés, directeurs/conseillers pédagogiques)

Sous-item	Étudiant(e) en formation initiale en enseignement			Enseignant(e) en exercice (depuis moins de 5 ans)			Superviseur(e) universitaire ou enseignant(e) associé(e)			Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique		
	Accord	Désaccord	Significativité	Accord	Désaccord	Significativité	Accord	Désaccord	Significativité	Accord	Désaccord	Significativité
L'histoire de l'immigration et des rapports ethniques (entre Autochtones, francophones,	44	33	,254	20	34	,076	39	130	< ,001	8	35	< ,001

anglophones, immigrants récents, minorités visibles).												
Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et les enjeux linguistiques.	40	37	,820	15	39	,001	34	129	< ,001	7	38	< ,001
Les lois et les politiques éducatives en lien avec la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.	28	49	,022	19	35	,040	29	136	< ,001	7	38	< ,001
Les concepts (minorités, immigrants-es, etc.), les processus d'inclusion-exclusion, les motifs de discrimination et le racisme.	27	48	,020	23	29	,488	39	128	< ,001	9	35	< ,001
Les principes de l'éducation interculturelle, antiraciste et inclusive.	34	42	,422	23	31	,341	40	126	< ,001	11	33	,001
Les facteurs influençant la scolarisation des élèves issus-es de l'immigration.	29	46	,064	18	36	,020	31	133	< ,001	5	39	< ,001
Les parcours migratoires des immigrants-es et les processus d'adaptation, d'acculturation et d'intégration.	46	29	,064	16	38	,004	23	142	< ,001	5	39	< ,001
Les besoins cognitifs, affectifs ou identitaires des élèves issus-es de l'immigration.	24	51	,002	13	40	,000	31	133	< ,001	3	40	< ,001
Les rapports école-familles avec les familles issues de l'immigration/des minorités.	27	48	,020	19	35	,040	39	125	< ,001	10	34	< ,001
Les réalités et expériences des Autochtones (Premières nations, Inuits-es et Métisses).	19	56	,000	17	34	,024	29	137	< ,001	6	39	< ,001
Les réalités et expériences des allophones.	26	49	,011	13	37	,001	33	132	< ,001	9	36	< ,001
Les réalités et expériences des réfugiés-es.	38	37	1,000	11	38	,000	24	140	< ,001	3	42	< ,001
Les réalités et expériences des enfants de la guerre.	25	49	,007	14	37	,002	20	144	< ,001	5	40	< ,001
Les réalités et expériences des immigrants-es récents-es.	44	31	,165	16	34	,015	27	135	< ,001	9	37	< ,001
Les réalités et expériences des élèves des minorités visibles.	47	27	,027	18	33	,049	37	128	< ,001	7	37	< ,001
Les réalités et expériences des élèves racisés-es de 2 ^e génération ou plus.	43	32	,248	13	35	,002	23	138	< ,001	5	40	< ,001
Les réalités et expériences des anglophones.	16	22	,418	20	30	,203	40	103	< ,001	8	32	< ,001
Les approches pédagogiques démocratiques, favorisant le vivre-ensemble dans la classe.	55	20	,000	36	15	,005	104	61	,001	24	22	0,883
Les approches pédagogiques coopératives et participatives favorisant les échanges respectueux.	62	13	,000	40	11	,000	121	45	< ,001	29	17	0,104
Les approches pédagogiques critiques et favorisant la réflexivité.	47	28	,037	37	13	,001	110	55	< ,001	24	22	0,838
Les approches pédagogiques de différenciation.	66	8	,000	36	15	,005	114	51	< ,001	24	20	0,652

Les approches pédagogiques pour aborder les questions éthiques et sensibles : racisme, radicalisation, pouvoirs, conflits identitaires, enjeux religieux.	36	39	,818	24	26	,888	46	120	< ,001	9	36	< ,001
[La gestion des accommodements raisonnables et des réalités et enjeux religieux.]	45	29	,081	13	38	,001	28	138	< ,001	7	38	< ,001
La gestion des conflits et de la discrimination en lien avec des motifs ethniques ou culturels.	43	30	,160	19	32	,092	35	131	< ,001	8	37	< ,001
VERT FONCÉ = le nombre de réponses EN ACCORD est significativement ($p < ,05$) plus élevé que le nombre de réponses EN DÉSAccORD; VERT PÂLE = le nombre de réponses EN ACCORD semble plus élevé que le nombre de réponses EN DÉSAccORD, mais la différence n'est que marginalement significative ($0,05 \leq p \leq ,10$) et n'atteint pas la significativité statistique; JAUNE = aucune différence statistiquement significative ni même marginalement significative ($p > ,10$) entre le nombre de réponses EN ACCORD et le nombre de réponses EN DÉSAccORD; ORANGE = le nombre de réponses EN DÉSAccORD semble plus élevé que le nombre de réponses EN ACCORD, mais la différence n'est que marginalement significative ($0,05 \leq p \leq ,10$) et n'atteint pas la significativité statistique; ROUGE = le nombre de réponses EN DÉSAccORD est significativement ($p < ,05$) plus élevé que le nombre de réponses EN ACCORD;												

SECTION IV

PERCEPTIONS Du DEGRÉ DE PRÉPARATION À AGIR

5. Introduction

L'objectif de la Section IV du questionnaire était de recueillir les perceptions des répondants à l'égard de leur niveau de préparation à agir en lien avec les questions de diversité, d'inclusion et de vivre-ensemble à l'école. Cette fois, il était demandé aux répondants dans quelle mesure ils étaient en accord ou en désaccord avec des énoncés en lien, d'une part, avec leur formation théorique et, d'autre part, avec leur formation pratique (voir questionnaire en **Annexe B**). Selon la catégorie de répondants visée, la formulation se lisait comme suit :

Ma formation théorique (ou pratique) m'a donné la préparation suffisante pour [...] s'il s'agissait d'étudiant-e-s en formation initiale ou d'enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans) ou

La formation théorique (ou pratique) actuelle dans les universités prépare bien les membres du personnel scolaire à [...], si elle était adressée à des superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s ou à des directeurs ou directrices ou conseillers ou conseillères pédagogiques.

Cet énoncé central se déclinait en 37 énoncés ou sous-items sur lesquels les répondants devaient se positionner sur la même échelle de Likert à quatre catégories décrites ci-dessus (*tout à fait en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt en accord, tout à fait en accord*). Ces 37 sous-items correspondaient à des situations susceptibles de se présenter en milieu de pratique. De plus, les sous-items s'adressant aux étudiant-e-s et aux enseignant-e-s novices ne mentionnaient que les *élèves*, tandis que plusieurs des sous-items s'adressant aux superviseur-e-s/enseignant-e-s associé-e-s et directeurs et directrices ou /conseillers et conseillères pédagogiques mentionnaient les *élèves* et les *membres du personnel*. Par conséquent, lorsqu'applicable, les sous-items figurant ci-dessous se liront « les élèves (et les membres du personnel) ».

Comme pour les sections précédentes, nous allons nous concentrer dans un premier temps sur les items pour lesquels l'ensemble des répondants ont exprimé les niveaux d'accord et de désaccord les plus élevés quant à la formation théorique (5.1), puis quant à la formation pratique (5.2). Par la suite, nous nous pencherons sur les classements des niveaux d'accord et de désaccord par rapport aux sous-items par catégorie de répondants en lien avec la formation théorique (5.3), puis pratique (5.4). La section sera enfin complétée par les résultats de l'analyse inférentielle (5.5). Il est à noter que les statistiques descriptives complètes (tableaux et histogrammes) ayant servi aux calculs et à l'élaboration des résultats présentés et discutés dans la présente section se trouvent aux pages 123 à 209 de l'**Annexe C**, intitulée « Analyses descriptives : tableaux et histogrammes ». Par ailleurs, toutes les analyses effectuées pour cette section IV sont les mêmes que celles effectuées pour les sections II et III du questionnaire et déjà décrites ci-dessus.

5.1 Énoncés ayant recueilli le niveau d'accord ainsi que le niveau de désaccord le plus élevé quant à la formation théorique

5.1.1 Énoncés ayant recueilli le niveau d'accord le plus élevé quant à la formation théorique

Dans le **Tableau 18** ci-après figurent, par ordre décroissant, les 8 sous-items ou énoncés ayant recueilli le niveau D'ACCORD le plus élevé parmi 37 énoncés, un classement qui donne un aperçu des situations pour lesquelles les intervenants se jugent le plus suffisamment préparés à agir en fonction de la FORMATION THÉORIQUE reçue.

Tableau 18. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section IV avec lesquels les répondants ont exprimé le niveau D'ACCORD le plus élevé par rapport à l'item central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Ma formation THÉORIQUE m'a donné la préparation suffisante pour [...]** (si étudiants ou enseignants) OU **La formation THÉORIQUE actuelle dans les universités prépare bien les membres du personnel scolaire à [...]** (si superviseurs/enseignants associés, directeurs/conseillers pédagogiques)

Sous-item	Somme de répondants en accord	Fréquence relative d'accord
Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves (et les membres du personnel).	207	52,5 %
Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-ensemble.	205	52,0 %
Favoriser la participation des élèves (et des membres du personnel) aux décisions concernant la vie en classe et à l'école.	187	47,5 %
Adopter des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	185	47,0 %
Adopter des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	179	45,4 %
Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.	169	42,9 %
Amener les élèves (et les membres du personnel) à agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste.	166	42,1 %
Intégrer les réalités des élèves (et des membres du personnel) et comme ressources pédagogiques afin de valoriser les différences.	164	41,6 %

Le niveau d'accord pour les 8 énoncés s'échelonne entre 52,5 % (N= 207) et 41,6 % (N = 164). Ce tableau montre également que les deux premiers énoncés sont très rapprochés en termes de niveau d'accord obtenu, les deux dépassant 50 % d'accord. Les répondants s'estiment ainsi bien préparés par leur **formation théorique** à *Agir avec équité et sans discrimination* et à *Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-ensemble*. Le niveau d'accord (52,0 %, N = 205) relativement élevé quant à ce dernier énoncé mérite d'être mis en comparaison avec certains des résultats présentés aux sections précédentes. Ainsi, à la section II, rappelons que 82 % des répondants (N = 323) étaient d'accord que *Prendre en compte des besoins*

linguistiques des élèves était l'un des principaux défis actuels liés à la diversité à l'école. Ces deux résultats considérés en combinaison suggèrent que pour répondre à ce défi, plus d'un répondant-e sur deux juge que la formation théorique reçue l'a suffisamment préparé-e pour mobiliser les ressources linguistiques des élèves et pour répondre aux besoins linguistiques des élèves.

5.1.2 Énoncés ayant recueilli le niveau de désaccord le plus élevé quant à la formation théorique

Dans le **Tableau 19** ci-après figurent, par ordre décroissant, les 8 sous-items ou énoncés ayant recueilli le niveau de DÉSACCORD le plus élevé parmi 37 énoncés, un classement qui donne un aperçu des situations pour lesquelles les intervenants se jugent le **moins suffisamment préparés à agir** en fonction de la FORMATION THÉORIQUE reçue. Le niveau de désaccord pour les 8 énoncés s'échelonne entre 44,7 % (N = 176) et 38,1 % (N = 150). Les répondants estiment ainsi qu'ils sont **moins bien préparés** par leur formation théorique à *Intervenir efficacement dans des situations d'accommodements raisonnables*, ou encore à *Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) la question de la radicalisation*.

Le niveau de désaccord relativement élevé (44,7 %, N = 176) par rapport à la situation portant sur les accommodements raisonnables mérite, ici également, d'être mis en comparaison avec certains des résultats présentés aux sections précédentes. En effet, à la section II, rappelons que 42,9 % (N = 169) des répondants étaient EN DÉSACCORD que *Traiter les demandes d'accommodement raisonnable à l'école* était l'un des principaux défis actuels liés à la diversité à l'école, et cet énoncé occupait le premier rang de désaccord dans cette section. En outre, à la section III, rappelons que l'analyse inférentielle a montré que les répondants étaient significativement EN DÉSACCORD avec l'énoncé que *La gestion des accommodements raisonnables et des réalités et enjeux religieux* était une question suffisamment abordée durant la formation universitaire. Pris ensemble, ces résultats suggèrent donc que les répondants estiment que leur formation théorique ne les outille pas suffisamment pour faire face aux situations demandant de gérer des accommodements raisonnables en milieu scolaire, mais que cette relative insuffisance de la formation reçue ne semble néanmoins pas « être un défi » ou poser problème pour eux. Tel que mentionné précédemment, quelques explications vraisemblables pourraient expliquer cette relative incongruité. D'abord, il est possible que les répondants peuvent simplement penser que l'expérience pratique, ou la formation pratique reçues, ou encore la formation continue, les auraient mieux préparé-e que la formation théorique. Ensuite, ils peuvent ne pas avoir rencontré de telles situations (accommodements, radicalisation) dans leur pratique, ou ne les avoir rencontrées que de façon rarissime et s'estiment peu préparés. Par ailleurs, ils peuvent effectivement avoir rencontré de telles situations dans leur pratique, mais les cas rencontrés n'auraient pas posé de problème et ils ont « appris sur le tas ». Enfin, il peut simplement y avoir une occultation de ces phénomènes : les répondants peuvent avoir rencontré des situations dans leur pratique, qui peuvent avoir posé problème, mais les répondants ne les considèrent pas comme des situations problématiques.

Tableau 19. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section IV avec lesquels les répondants ont exprimé le niveau **DE DÉSACCORD** le plus élevé par rapport à l’item central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Ma formation THÉORIQUE m’a donné la préparation suffisante pour [...] (si étudiants ou enseignants) OU La formation THÉORIQUE actuelle dans les universités prépare bien les membres du personnel scolaire à [...] (si superviseurs/enseignants associés, directeurs/conseillers pédagogiques)**

Sous-item	Somme de répondants en désaccord	Fréquence relative de désaccord
Intervenir efficacement dans des situations d’accommodements raisonnables.	176	44,7 %
Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) la question de la radicalisation.	168	42,6 %
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) réfugiés-es et enfants de la guerre.	166	42,1 %
Intervenir efficacement auprès des élèves (et des membres du personnel) réfugiés-es.	156	39,6 %
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) sous-scolarisés-es (3 ans de retard ou plus par rapport à la norme)	155	39,3 %
Adapter mes/leurs interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) des minorités religieuses.	155	39,3 %
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) d’arrivée récente et connaissant peu le fonctionnement du système scolaire d’ici.	154	39,1 %
Intervenir efficacement auprès des élèves (et des membres du personnel) allophones.	150	38,1 %

5.2 Énoncés ayant recueilli le niveau d’accord ainsi que le niveau de désaccord le plus élevé quant à la formation pratique

5.2.1 Énoncés ayant recueilli le niveau d’accord le plus élevé quant à la formation pratique

Dans le **Tableau 20** ci-après figurent, par ordre décroissant, les 8 sous-items ou énoncés ayant recueilli le niveau D’ACCORD le plus élevé parmi 37 énoncés, un classement qui donne un aperçu des situations pour lesquelles les intervenants se jugent le plus suffisamment préparés à agir en fonction de la FORMATION PRATIQUE reçue. L’examen de ce tableau permet de constater que le niveau d’accord pour les 8 énoncés est un peu plus élevé que celui pour la formation théorique, s’échelonnant entre 60,4 % (N = 207) et 50,0 % (N = 197). À l’instar de la formation théorique, on constate également que les répondants s’estiment bien préparés par leur formation pratique à *Agir avec équité et sans discrimination*. Leur formation pratique aurait aussi permis de bien les préparer à *Adopter des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination*. Ce résultat apparaît comme étant réjouissant, compte tenu que la discrimination envers les jeunes issus des

minorités racisées et les élèves souffrant de handicaps, de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage au Québec ont fait l'objet de consultations et d'études systémiques de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ, 2018), qui soulignait notamment dans ses deux rapports l'importance de pratiques pédagogiques exemptes de discriminations afin de favoriser leur réussite scolaire et leur intégration socio-professionnelle⁴.

Tableau 20. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section IV avec lesquels les répondants ont exprimé le niveau D'ACCORD le plus élevé par rapport à l'item central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Ma formation PRATIQUE m'a donné la préparation suffisante pour [...] (si étudiants ou enseignants) OU La formation PRATIQUE actuelle dans les universités prépare bien les membres du personnel scolaire à [...] (si superviseurs/enseignants associés ou directeurs/conseillers pédagogiques)**

Sous-item	Somme de répondants en accord	Fréquence relative d'accord
Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves (et les membres du personnel).	238	60,4 %
Adopter des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.]	223	56,6 %
[Adopter des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	220	55,8 %
Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.	220	55,8 %
Favoriser la participation des élèves (et des membres du personnel) aux décisions concernant la vie en classe et à l'école.]	218	55,3 %
[Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-ensemble.	217	55,1 %
Amener les élèves (et les membres du personnel) à agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste.	206	52,3 %
Intégrer les réalités des élèves (et des membres du personnel) et comme ressources pédagogiques afin de valoriser les différences.	197	50,0 %

5.2.2 Énoncés ayant recueilli le niveau de désaccord le plus élevé quant à la formation pratique

Dans le **Tableau 21** ci-après figurent, par ordre décroissant, les 8 sous-items ou énoncés ayant recueilli le niveau DE DÉSAccORD le plus élevé parmi 37 énoncés, un classement qui donne un aperçu des situations pour lesquelles les intervenants NE se jugent PAS suffisamment préparés à agir en fonction de la FORMATION PRATIQUE reçue. L'examen de ce tableau permet de constater, similairement à la sous-section 5.2.1, que le niveau de désaccord pour les 8 énoncés est un peu moins élevé que pour la formation théorique, s'échelonnant entre 43,4 % (N = 171) et 35,8 % (N = 141). L'on constate également qu'à l'instar de la formation théorique, la formation pratique n'aurait pas favorisé la préparation des répondants, ni à *Adapter leurs interventions et*

⁴ Les liens vers les rapports de la CDPDJ sur la discrimination systémique envers les jeunes des minorités racisées (2011) : http://www.cdpdj.qc.ca/publications/Profilage_rapport_FR.pdf et envers les jeunes EHDA (2018) : http://www.cdpdj.qc.ca/Publications/etude_inclusion_EHDA.pdf

activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) réfugiés-es et enfants de la guerre, ni à Aborder la question de la radicalisation, et ni à Intervenir efficacement dans des situations d'accommodements raisonnables. En effet, l'examen en concomitance du Tableau 21 ci-après avec celui du Tableau 19 ci-avant permet de remarquer qu'il s'agit des trois mêmes situations principales pour lesquelles les répondants estiment que ni la formation théorique, ni la formation pratique ne les ont suffisamment préparés à agir.

Toutefois, tel qu'évoqué à 5.1.2, rappelons qu'assez étrangement, *Traiter les demandes d'accommodement raisonnable à l'école* et *Aborder les questions liées aux conflits internationaux* étaient les deux défis scolaires actuels jugés les moins importants à la section II du questionnaire. En effet, ces deux défis se classaient aux deux premiers rangs de désaccord de cette section, avec respectivement des proportions de désaccord de 42,9 % (N = 169) et de 19,5 % (N = 77). Considérés ensemble, ces résultats suggèrent par conséquent que les répondants jugent généralement qu'ils ne sont pas suffisamment formés à faire face aux situations en lien avec des accommodements raisonnables ni avec des élèves/membres du personnels réfugiés-es ou provenant de zones de guerre. En revanche, ces résultats suggèrent peut-être également que les répondants ne considèrent pas non plus que ces situations soient problématiques dans leur pratique. Rappelons les mêmes hypothèses, proposées à 5.1.2, pour expliquer cette relative incongruité: (i) les répondants pourraient avoir « appris sur le tas » ou par divers moyens; (ii) ils pourraient simplement ne pas avoir rencontré ou avoir rencontré très peu ces types de situations, (ii) ils pourraient avoir rencontré ces types de situations plus fréquemment tout en jugeant que la gestion de ces cas est plutôt aisée, ou (iii) ils pourraient avoir rencontré ces types de situations plus fréquemment tout en jugeant que la gestion de ces cas était plutôt problématique, mais en occultant ce problème.

Tableau 21. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section IV avec lesquels les répondants ont exprimé le niveau DE DÉSACCORD le plus élevé par rapport à l'item central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes? Ma formation PRATIQUE m'a donné la préparation suffisante pour [...]** (si étudiants ou enseignants) **OU La formation PRATIQUE actuelle dans les universités prépare bien les membres du personnel scolaire à [...]** (si superviseurs/enseignants associés ou directeurs/conseillers pédagogiques)

Sous-item	Somme de répondants en désaccord	Fréquence relative de désaccord
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) réfugiés-es et enfants de la guerre.	171	43,4 %
Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) la question de la radicalisation.	170	43,1 %
Intervenir efficacement dans des situations d'accommodements raisonnables.	165	41,9 %
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) des minorités religieuses.	151	38,3 %
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du	143	36,3 %

personnel) d'arrivée récente et connaissant peu le fonctionnement du système scolaire d'ici.		
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) des minorités visibles, de 2 ^e génération ou plus.	143	36,3 %
Intervenir efficacement auprès des élèves (et des membres du personnel) réfugiés-es.	142	36,0 %
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel): Autochtones ou d'ascendance autochtone (Premières Nations, Inuits-es, Métis).	141	35,8 %

5.3 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d'accord et de désaccord par catégorie de répondants quant à la formation théorique

Les **Tableaux 22** et **23** ci-après, portant sur la perception de la préparation à agir en fonction de la FORMATION THÉORIQUE, montrent les sous-items ou énoncés ayant respectivement recueilli le plus haut niveau d'accord, puis le plus haut niveau de désaccord, pour chaque catégorie de répondants. Ces tableaux prodiguent ainsi un aperçu des principales situations par rapport auxquelles chaque catégorie de répondants estime que la formation théorique les a suffisamment préparés ou pas à agir, et ce, toujours dans un ordre décroissant, étant donné l'assignation de rangs aux fins de comparaison. Il est important de regarder ces deux tableaux en concomitance puisqu'un même énoncé peut avoir reçu un haut niveau d'accord pour une catégorie de répondants, mais un haut niveau de désaccord pour une autre.

5.3.1 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d'accord par catégorie de répondants quant à la formation théorique

Le **Tableau 22**, ci-après, montre les rangs respectifs qu'occupent les 8 énoncés quant à la formation théorique ayant reçu les niveaux d'accord les plus élevés pour chaque catégorie de répondants. L'examen de ce tableau permet de constater que deux énoncés semblent ressortir plus fortement, puisqu'ils ont reçu *de hauts niveaux d'accord* compatibles chez toutes les catégories de répondants. L'énoncé qui a reçu le plus haut niveau d'accord auprès des étudiant-e-s en formation initiale (à 68,6 %, N= 59/86), est *Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves (et les membres du personnel)*, de même qu'auprès des enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans (58,1 %, N = 36/62), alors qu'il occupe le 2^e rang chez les superviseur-e-s universitaires ou enseignant-e-s associé-e-s (à 46,4 %, N = 91/196) et le 3^e rang auprès des directeurs-trices d'école et des conseillers-ères pédagogiques (42,0 %, N = 21/50). Notons que, pour les deux premières catégories de répondants, l'énoncé ne mentionnait que *les élèves*, alors que, pour les deux dernières catégories, l'énoncé mentionnait également *les membres du personnel* en plus des *élèves*. De plus, l'énoncé *Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-*

ensemble a reçu le plus haut niveau d'accord auprès des superviseur-e-s universitaires ou enseignant-e-s associé-e-s (à 48,5 %, N = 95/196) et des directeurs-trices d'école et conseillers-ères pédagogiques (48,0 %, N= 24/50) et il arrive au 2^e rang chez les étudiant-e-s en formation (67,4 %, N= 58/86) et au 6^e rang chez les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans (45,2 %, N = 28/62).

Ainsi, ces résultats suggèrent un quasi-consensus, chez les quatre catégories de répondants, quant aux situations avec lesquelles ils estiment que leur formation théorique les a le plus préparés à agir. L'énoncé *Agir avec équité et sans discrimination*, qui arrivait au premier rang pour l'ensemble des répondants, se démarque donc, peu importe la catégorie de répondants et démontre que, nonobstant le niveau d'expérience des acteurs, ils s'estiment bien préparés à agir équitablement et de façon non discriminatoire en milieu scolaire. Tel que déjà évoqué précédemment, cela apparaît comme un résultat réjouissant, compte tenu de l'importance associée à cette situation dont les tenants et aboutissants sont notamment inscrits aux Chartes québécoise et canadienne des droits et libertés de la personne.

Quant aux énoncés se classant au 3^e rang d'accord, ils diffèrent à travers les quatre catégories de répondants. Certains de ces énoncés ressortent d'ailleurs assez fortement du lot, mais pas autant que les deux énoncés discutés ci-dessus. Ainsi, le troisième énoncé qui a reçu le plus d'appui de la part des enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans est *Adopter des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe*, avec une proportion d'accord de 46,8 % (N= 29/62), qui se classe également au 2^e rang chez les directeurs-trices d'école et des conseillers-ères pédagogiques (44,0 %, N= 22/50), au 4^e rang chez les superviseur-e-s universitaires ou enseignant-e-s associé-e-s (42,3 % N = 83/196) et au 7^e rang chez les étudiants-es (59,3 %, N = 51/86). Quant aux superviseur-e-s universitaires ou enseignant-e-s associé-e-s, ils ont choisi au 3^e rang *Favoriser la participation des élèves (et des membres du personnel) aux décisions concernant la vie en classe et à l'école* (44,9 %, N = 88/196), qui se classe au 2^e rang chez les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans (53,2 %, N = 33/62) et au 5^e rang chez les directeurs-trices d'école et conseillers-ères pédagogiques (40,0 %, N = 20/50), mais ne se classe pas parmi les 8 premiers rangs d'accord chez les étudiants-es en formation initiale. En revanche, *Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour les soutenir dans leurs apprentissages* arrive au 3^e rang chez les étudiant-e-s (à 66,3 %, N = 57/86) alors que cet énoncé ne s'est pas classé parmi les 8 premiers chez aucune des autres catégories.

Ainsi, le principal constat qui se dégage est, encore une fois, les divergences de perceptions entre les acteurs les moins expérimentés, soit les étudiants-es en formation initiale, et les acteurs plus expérimentés, soit les trois autres catégories de répondants. Plus particulièrement, les acteurs plus expérimentés estiment que leur formation théorique les a suffisamment préparés à agir dans des situations en lien avec la pratique de la démocratie scolaire, soit *Favoriser la participation des élèves (et des membres du personnel) aux décisions*, alors que les étudiants-es en formation initiale

ne sont pas du même avis. A contrario, les étudiants-es en formation initiale estiment que leur formation théorique les a suffisamment préparé-e-s à agir pour *Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour les soutenir dans leurs apprentissages*, mais pas les acteurs plus expérimentés. Une hypothèse à cet égard pourrait relever des acquis issus de l'expérience professionnelle elle-même. Une autre hypothèse serait plutôt celle d'une variation selon les universités qui ont été fréquentées dans les différentes régions du Québec, ou d'une plus forte représentation de certains programmes suivis par les répondants au sein de notre échantillon. Une analyse plus approfondie de nos données seraient à poursuivre à cet égard. Mais les écarts entre programmes de formation initiale suivis peuvent avoir des effets subtils, mais réels, qui pourraient expliquer ces résultats. Par exemple, il existe une treizième compétence professionnelle – en lien avec l'éducation interculturelle – à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), appliquée pour l'évaluation des stages *dans certains programmes* de formation initiale. Un tel élément pourrait peut-être expliquer en partie la divergence de perceptions entre les différentes catégories d'acteurs, soulignée ci-dessus, quant aux diverses situations.

Tableau 22. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section IV avec lesquels les 4 types de répondants ont exprimé le niveau D'ACCORD le plus élevé par rapport à l'item central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Ma formation THÉORIQUE m'a donné la préparation suffisante pour [...]** (si étudiants ou enseignants) **OU La formation THÉORIQUE actuelle dans les universités prépare bien les membres du personnel scolaire à [...]** (si superviseurs/enseignants associés, directeurs/conseillers pédagogiques)

Sous-item	Étudiant(e) en formation initiale en enseignement			Enseignant(e) en exercice (depuis moins de 5 ans)			Superviseur(e) universitaire ou enseignant(e) associé(e)			Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique		
	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%
Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.	6	54	62,8	7	27	43,5	8	74	37,8			
Adopter des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	5	54	62,8	4	29	46,8	7	79	40,3	8	17	34,0
Adopter des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	7	51	59,3	3	29	46,8	4	83	42,3	2	22	44,0
Repérer les différents biais culturels dans les contenus ou le matériel utilisé en classe et à l'école.										6	18	36,0
Intégrer les réalités des élèves (et des membres du personnel) et comme ressources pédagogiques afin de valoriser les différences.	4	56	65,1									
Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves (et les membres du personnel).	1	59	68,6	1	36	58,1	2	91	46,4	3	21	42,0
Porter un regard critique sur les rapports de pouvoir et les inégalités entre les groupes.	8	47	54,7	5	28	45,2						

Amener les élèves (et les membres du personnel) à agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste.							5	81	41,3	7	17	34,0
Créer des activités permettant aux élèves de partager leurs réalités spécifiques.				8	25	40,3	6	79	40,3	4	21	42,0
Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour les soutenir dans leurs apprentissages.	3	57	66,3									
Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-ensemble.	2	58	67,4	6	28	45,2	1	95	48,5	1	24	48,0
Favoriser la participation des élèves (et des membres du personnel) aux décisions concernant la vie en classe et à l'école.				2	33	53,2	3	88	44,9	5	20	40,0
Note. Le rang identifie, en ordre décroissant, les sous-items ayant récolté le niveau D'ACCORD le plus élevé parmi les 4 catégories de répondants. La somme identifie le nombre total de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN ACCORD avec le sous-item (somme de plutôt en accord + tout à fait en accord). Le % identifie la fréquence relative de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN ACCORD avec le sous-item (nombre de répondants en accord / nombre de répondants ayant complété le questionnaire). Enfin, les couleurs du tableau servent à identifier rapidement les rangs* occupés par les différents sous-items dans chacune des 4 catégories de répondants : Rouge = 1^{er} rang; Jaune = 2^e ; Vert = 3^e; Rose = 4^e; Gris = 5^e; Orange = 6^e; Bleu = 7^e; Mauve = 8^e. *À noter qu'en cas d'égalité entre deux ou plusieurs sous-items, ces sous-items ont été départagés en examinant le nombre de participants tout à fait en accord au regard de chacun des sous-items qui étaient à égalité.												

5.3.2 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau de désaccord par catégorie de répondants quant à la formation théorique

En ce qui touche encore le niveau de préparation à agir en fonction de la FORMATION THÉORIQUE reçue, le **Tableau 23** ci-après montre le classement par ordre décroissant des 8 sous-items ayant recueilli le plus haut niveau de DÉSACCORD, et ce, pour les quatre catégories d'acteurs. Un coup d'œil rapide à ce tableau laisse de prime abord croire à une grande variation et à un écart important entre les perceptions des acteurs plus expérimentés et celles des futurs-es enseignants-es. Toutefois, compte tenu du faible écart de proportions de désaccord entre les rangs, les mêmes énoncés se recoupent pour plusieurs catégories d'acteurs dans leurs trois premiers choix. Certes, les étudiant-e-s en formation initiale estiment, au premier rang de désaccord, qu'ils n'ont pas été suffisamment préparés par leur formation théorique pour *Adapter leurs (mes) interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) d'arrivée récente et connaissant peu le fonctionnement du système scolaire d'ici* (46,5 %, N= 40/86), alors que cet énoncé n'arrive qu'au 8^e rang auprès des enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans (61,3 %, N = 38/62) et au 4^e rang chez les directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques (44,0 %, N = 22/50). Par contre, à travers plusieurs catégories, les répondants estiment qu'ils ont été le moins préparés par leur formation théorique pour *Intervenir efficacement auprès des élèves (et des membres du personnel) réfugiés-es et enfants de la guerre*, qui occupe le 1^{er} rang chez les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans (71,0 %, N = 44/62). Cette perception rejoint également celle des directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques, qui s'estiment le moins préparés pour *Adapter (leurs) mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins*

et expériences des élèves (et membres du personnel) réfugiés-es et enfants de la guerre, occupant chez eux le 1^{er} rang (48,0 %, N = 24/50), le 2^e rang chez les étudiant-e-s en formation initiale (45,3 %, N = 39/86), et le 3^e rang chez les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s (32,7 %, N = 64/196).

Deux autres situations importantes avec lesquelles ils s'estiment le moins préparés à agir par leur formation théorique se recoupent ici dans les trois premiers choix de presque tous les répondants. Ces situations sont *Intervenir efficacement dans des situations d'accommodements raisonnables* (71,0 %, N= 44/62) au 2^e rang chez les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans (36,2 %, N= 71/196) et chez les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s (44,0 %, N = 22/50) et au 3^e rang chez les directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques. Par ailleurs, *Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) la question de la radicalisation* arrive au premier rang de désaccord chez les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s (36,2 %, N= 71/196), au 2^e rang de désaccord chez les directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques (46,0 %, N = 23/50) et au 3^e rang chez les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans (67,7 %, N = 42/62).

Tel qu'évoqué dans la section précédente, la **perception de l'insuffisance de la préparation prodiguée** par la formation théorique quant aux situations décrites ci-dessus peut plausiblement s'expliquer par plus d'un facteur. D'abord, les questions touchant les enfants *réfugiés* et la *radicalisation* sont des questions d'actualité et de nature davantage sociologique que didactique et/ou pédagogique, et les programmes de formation à l'enseignement les abordent plus faiblement, puisqu'il n'existe bien souvent qu'un seul cours de « sociologie », parfois obligatoire, parfois optionnel, tenant compte de ces enjeux liés à la diversité. Il est par ailleurs difficile de savoir si l'arrivée récente, et massive de personnes réfugiés-es (p. ex. : Syriens) et de personnes issues de l'immigration irrégulière à la frontière avec les États-Unis - parmi lesquelles un nombre substantiel d'enfants qui se retrouvent dans le système scolaire québécois - ont donné lieu à des modifications substantielles dans ces cours (ou dans la formation plus généralement) dans les différentes universités québécoises. Enfin, concernant la question des *accommodements raisonnables*, rappelons que même si les différents acteurs (ou leurs personnels) disent qu'ils sont insuffisamment préparés à cet égard par leur formation théorique, ils ne considèrent pas non plus que cette question soit un défi prioritaire du milieu scolaire. Par conséquent, les hypothèses qui avaient été soulevées précédemment afin d'expliquer l'apparente incongruité de ces perceptions demeurent, soit : que les acteurs ne rencontrent que rarement - voire pas du tout - de demandes d'accommodements raisonnables dans leur milieu scolaire, ou bien que la gestion des cas rencontrés n'ont pas été problématiques, ou bien qu'ils présument qu'il ne s'agit pas d'un problème.

Tableau 23. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section IV avec lesquels les 4 types de répondants ont exprimé le niveau DE DÉSACCORD le plus élevé par rapport à l’item central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en désaccord avec les affirmations suivantes ? Ma formation THÉORIQUE m'a donné la préparation suffisante pour [...]** (si étudiants ou enseignants) **OU La formation THÉORIQUE actuelle dans les universités prépare bien les membres du personnel scolaire à [...]** (si superviseurs/enseignants associés ou directeurs/conseillers pédagogiques)

Sous-item	Étudiant(e) en formation initiale en enseignement			Enseignant(e) en exercice (depuis moins de 5 ans)			Superviseur(e) universitaire ou enseignant(e) associé(e)			Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique		
	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%
Repérer les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination.										7	20	40,0
Intervenir efficacement auprès des élèves (et des membres du personnel) allophones.	4	39	45,3	4	40	64,5	8	54	27,6			
Intervenir efficacement auprès des élèves (et des membres du personnel) réfugiés-es.				1	44	71,0	4	62	31,6			
Intervenir efficacement dans des situations d'accommodements raisonnables.	6	39	45,3	2	44	71,0	2	71	36,2	3	22	44,0
Intégrer les élèves issus-es de l'immigration dans la classe et l'école.				5	40	64,5						
Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) la question de la radicalisation.				3	42	67,7	1	71	36,2	2	23	46,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) Autochtones ou d'ascendance autochtone (Premières Nations, Inuits-es, Métis).	7	38	44,2							8	19	38,0
Adapter mes/leurs interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) des minorités religieuses.]	8	34	39,5	7	38	61,3	5	62	31,6	5	21	42,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) des minorités visibles, de 2 ^e génération ou plus.	5	39	45,3				7	56	28,6	6	21	42,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) d'arrivée récente et connaissant peu le fonctionnement du système scolaire d'ici.	1	40	46,5	8	38	61,3				4	22	44,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) réfugiés-es et enfants de la guerre.	2	39	45,3	6	39	62,9	3	64	32,7	1	24	48,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) sous-scolarisés-es (3 ans de retard ou plus par rapport à la norme)	3	39	45,3				6	60	30,6			
<i>Note.</i> Le rang identifie, en ordre décroissant, les sous-items ayant récolté le niveau DE DÉSACCORD le plus élevé parmi les 4 catégories de répondants. La somme identifie le nombre total de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN DÉSACCORD avec le sous-item (somme de plutôt en désaccord + tout à fait en désaccord). Le % identifie la fréquence relative de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN DÉSACCORD avec le sous-item (nombre de répondants en désaccord / nombre de répondants ayant complété le questionnaire). Enfin, les couleurs du tableau servent à identifier rapidement les rangs* occupés par les différents sous-items dans chacune des 4 catégories de répondants : Rouge = 1^{er} rang; Jaune = 2^e ; Vert = 3^e; Rose = 4^e; Gris = 5^e; Orange = 6^e ; Bleu = 7^e ; Mauve = 8^e. *À noter qu'en cas d'égalité entre deux ou plusieurs sous-items, ces sous-items ont été départagés en examinant le nombre de participants tout à fait en désaccord au regard de chacun des sous-items qui étaient à égalité.												

5.4 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d'accord et de désaccord par catégorie de répondants quant à la formation pratique

Les **Tableaux 24** et **25** ci-après, portant sur la perception de la préparation à agir en fonction de la FORMATION PRATIQUE, montrent les sous-items ou énoncés ayant respectivement recueilli le plus haut niveau d'accord, puis le plus haut niveau de désaccord, pour chaque catégorie de répondants. Ces tableaux prodiguent ainsi un aperçu des principales situations par rapport auxquelles chaque catégorie de répondants estime que la formation pratique les a suffisamment préparés ou pas à agir, et ce, toujours dans un ordre décroissant, étant donné l'assignation de rangs aux fins d'une comparaison. Il est important, ici aussi, de regarder ces deux tableaux en concomitance puisqu'un même énoncé peut avoir reçu un haut niveau d'accord pour une catégorie de répondants, mais un haut niveau de désaccord pour une autre.

5.4.1 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d'accord par catégorie de répondants quant à la formation pratique

L'examen du **Tableau 24** permet de constater que les répondants s'estiment (ou estiment leur personnel) bien préparés à agir, par leur formation pratique, dans certaines situations qui se recoupent. Ainsi, les trois catégories de répondants « d'expérience » placent au 1^{er} rang d'accord l'énoncé *Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves (et les membres du personnel)*, comme les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans, d'accord à 61,3 % (N = 38/62), les superviseur-e-s universitaires ou enseignant-e-s associé-e-s (à 57,1 %, N= 112/196) et les directeurs-trices d'école et conseillers-ères pédagogiques (à 62,2 %, N= 31/50). Par contre, les étudiant-e-s placent au 1^{er} rang l'énoncé *Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves* (74,4 %, N= 64/86).

Les énoncés qui se trouvent aux 2^e et 3^e rangs se recoupent aussi considérablement à travers les catégories. En effet, l'énoncé *Adopter des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination* arrive au 2^e rang d'accord chez les étudiant-e-s et chez les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans, respectivement à 69,8 % (N = 60/86) et 50,0 % (N = 31/62). Cet énoncé rejoint *Adopter des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe*, qui arrive au 2^e rang chez les directeurs-trices d'école et les conseillers-ères pédagogiques (58,0 %, N= 29/50) et au 3^e chez les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans (50 %, N= 31/62) et les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s (55,1 %, N= 108/196). Ces derniers placent au 2^e rang *Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-ensemble* (56,1 %, N= 110/196), alors que les étudiant-e-s se disent préparé-e-s à *Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves* à 68,6 % (N= 59/86).

Les résultats décrits ici, en particulier ceux qui sont aux 1^{ers} rangs d'accord, suggèrent une nouvelle fois une différence de perceptions entre les futur-e-s enseignant-e-s et les acteurs plus expérimentés du milieu scolaire. En effet, les futur-e-s enseignant-e-s s'estiment principalement, par leur formation pratique, préparés à agir dans une situation impliquant de *prendre conscience* de leurs préjugés et des possibles effets préjudiciables de ceux-ci. Il s'agit donc d'une situation en rapport essentiellement avec la dimension cognitive, à savoir une activité mentale consistant en de l'introspection, ou à porter une attention à ses propres états mentaux. En revanche, les acteurs plus expérimentés s'estiment principalement préparés, par leur formation pratique, à des situations impliquant justement d'*agir* avec équité et sans discrimination. Il s'agit donc là de situations essentiellement liées à une dimension comportementale ou à la mise en place d'actions concrètes. Or, *agir* de façon équitable et non préjudiciable est en continuité directe avec le fait de *prendre conscience* de ses états mentaux pouvant mener à un préjudice envers autrui. Conséquemment, il pourrait être argumenté que les acteurs plus expérimentés jugent avoir davantage appris que les étudiant-e-s, grâce à leur pratique ou expérience plus longue, à mettre en place des comportements non préjudiciables, plutôt que de seulement se rendre compte de leurs états mentaux pouvant potentiellement mener à un préjudice envers autrui.

Un autre constat qui surgit, lorsque les résultats décrits ici sont mis en comparaison avec ceux des rangs d'accord, par catégories de répondants, pour les énoncés sur la *formation théorique* (section 5.3.1), est que l'énoncé *Agir avec équité et sans discrimination* arrive au 1^{er} rang d'accord à 5 reprises, en plus d'arriver une fois au 2^e rang et une fois au 3^e rang. Il s'agit donc de la situation/ ou de l'énoncé par rapport à laquelle les répondants estiment que leur formation les a le mieux préparés à agir et ce, nonobstant la catégorie d'acteurs ou le type de formation impliquée (théorique versus pratique). Ces perceptions suggèrent donc que la formation à l'enseignement semble bien préparer les acteurs à agir équitablement et de façon non discriminatoire.

Ce constat, certes réjouissant compte tenu de la grande importance de cette « compétence », mérite toutefois davantage de réflexion pour au moins deux motifs. D'abord, il faudrait observer sur le terrain si les acteurs agissent réellement avec équité et de façon non discriminatoire envers le nombre élevé d'enfants ou d'individus auprès desquels ils interviennent quotidiennement ou en stage. Ensuite, et tel que mentionné précédemment, si « agir avec *équité* et sans *discrimination* » est une compétence du référentiel ministériel, et est présente dans la *Loi sur l'instruction publique*, (article 22), la formation à l'enseignement prodiguée dans les universités québécoises, et à l'exception des rares cours de sociologie de l'éducation, contient encore peu pas de cours ayant des contenus de nature juridique traitant spécifiquement des notions d'*équité* et de *discrimination* selon les chartes des droits et libertés de la personne. Il importe donc de poursuivre des recherches sur la réelle compréhension de ces notions légales chez les acteurs, afin de voir à quel point les perceptions d'être « bien préparés à agir de façon équitable et non discriminatoire » est un fidèle reflet de leurs pratiques (Potvin, Lefrançois et al., 2019, 2020 à paraître).

Tableau 24. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section IV avec lesquels les 4 types de répondants ont exprimé le niveau D'ACCORD le plus élevé par rapport à l'item central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Ma formation PRATIQUE m'a donné la préparation suffisante pour [...] (si étudiants ou enseignants) OU La formation PRATIQUE actuelle dans les universités prépare bien les membres du personnel scolaire à [...] (si superviseurs/enseignants associés ou directeurs/conseillers pédagogiques)**

Sous-item	Étudiant(e) en formation initiale en enseignement			Enseignant(e) en exercice (depuis moins de 5 ans)			Superviseur(e) universitaire ou enseignant(e) associé(e)			Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique		
	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%
Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.	1	64	74,4	5	29	46,8	4	104	53,1			
Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves (et des membres du personnel).	3	59	68,6									
Adopter des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	2	60	69,8	2	31	50,0	6	101	51,5	4	28	56,0
Adopter des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	6	55	64,0	3	31	50,0	3	108	55,1	2	29	58,0
Repérer les situations d'exclusion et de discrimination, incluant la discrimination systémique, qui se produisent à l'école ou liées aux pratiques institutionnelles.				8	28	45,2						
Préparer les élèves (et les membres du personnel) à vivre ensemble dans une société pluraliste.										8	25	50,0
[Intégrer les élèves issus-es de l'immigration dans la classe et l'école.]	5	55	64,0									
Intégrer les réalités des élèves (et des membres du personnel) et comme ressources pédagogiques afin de valoriser les différences.	8	53	61,6							7	25	50,0
Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves (et les membres du personnel).	4	57	66,3	1	38	61,3	1	112	57,1	1	31	62,0
Porter un regard critique sur les rapports de pouvoir et les inégalités entre les groupes.				4	30	48,4						
Amener les élèves (et les membres du personnel) à agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste.				6	29	46,8	7	99	50,5			
Créer des activités permettant aux élèves de partager leurs réalités spécifiques.							8	94	48,0	3	28	56,0
Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-ensemble.				7	29	46,8	2	110	56,1	5	28	56,0
Favoriser la participation des élèves (et des membres du personnel) aux décisions concernant la vie en classe et à l'école.	7	54	62,8				5	102	52,0	6	26	52,0
Note. Le rang identifie, en ordre décroissant, les sous-items ayant récolté le niveau D'ACCORD le plus élevé parmi les 4 catégories de répondants. La somme identifie le nombre total de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN ACCORD avec le sous-item (somme de plutôt en accord + tout à fait en accord). Le % identifie la fréquence relative de répondants, dans chacune des 4 catégories												

de répondants, qui étaient EN ACCORD avec le sous-item (nombre de répondants en accord / nombre de répondants ayant complété le questionnaire). Enfin, les **couleurs** du tableau servent à identifier rapidement les rangs* occupés par les différents sous-items dans chacune des 4 catégories de répondants : Rouge = 1^{er} rang; Jaune = 2^e; Vert = 3^e; Rose = 4^e; Gris = 5^e ; Orange = 6^e; Bleu = 7^e ; Mauve = 8^e.
 *À noter qu'en cas d'égalité entre deux ou plusieurs sous-items, ces sous-items ont été départagés en examinant le nombre de participants tout à fait en accord au regard de chacun des sous-items qui étaient à égalité.

5.4.2 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau de désaccord par catégorie de répondants quant à la formation pratique

Le **Tableau 25** montre, encore par rapport aux perceptions que la FORMATION PRATIQUE reçue ou octroyée par les universités actuellement, serait suffisante pour agir, le classement par ordre décroissant des 8 sous-items ayant recueilli le plus haut niveau de DÉSACCORD, et ce, chez les quatre catégories d'acteurs. L'examen de ce tableau permet d'abord de constater des recoupements autour de trois énoncés : l'énoncé *Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) réfugiés-es et enfants de la guerre* est celui qui a recueilli le plus haut niveau de désaccord chez les étudiant-e-s en formation à 59,3 % (N = 51/86) et les directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques à 48,0 % (N = 24/50). L'énoncé *Intervenir efficacement dans des situations d'accommodements raisonnables* arrive 1^{er} rang dans le cas des enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans (66,1 %, N = 41/62) et *Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) la question de la radicalisation* dans le cas des superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s (42,9 %, N = 84/196).

Les 2^e et 3^e énoncés qui ont recueilli le plus haut niveau de désaccord diffèrent selon les catégories de répondants mais se recoupent beaucoup dans l'ensemble. Ainsi les étudiant-e-s, jugent que leur formation pratique les a peu préparés pour *Adapter (leurs) mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves d'arrivée récente et connaissant peu le fonctionnement du système scolaire d'ici* à 44,2 % (N = 38/86) et pour « *tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves des minorités religieuses*, à 43,0 % (N = 37/86). Les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans, pensent que la formation pratique les a peu réparés à *Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-ensemble* à 56,5 % (N = 35/62) suivi d'*Intervenir efficacement auprès des élèves (et des membres du personnel) réfugiés-es* à 56,5 % (N = 35/62). Chez les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s, c'est *Intervenir efficacement dans des situations d'accommodements raisonnables* (36,7 %, N = 72/196), et *Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) les questions religieuses*, (32,7 %, N = 64/196), qui seraient insuffisants, alors que chez les directeurs-trices d'école ou conseillers-ères pédagogiques, c'est *Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) la question de la radicalisation* à 44,0 % (N = 22/50) et *Intervenir efficacement dans des situations d'accommodements raisonnables* (38,0 %, N = 19/50).

Tableau 25. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section IV avec lesquels les 4 types de répondants ont exprimé le niveau DE DÉSACCORD le plus élevé par rapport à l’item central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en désaccord avec les affirmations suivantes? Ma formation PRATIQUE m'a donné la préparation suffisante pour [...] (si étudiants ou enseignants) OU La formation PRATIQUE actuelle dans les universités prépare bien les membres du personnel scolaire à [...] (si superviseurs/enseignants associés ou directeurs/conseillers pédagogiques)**

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

Note. Le **rang** identifie, en ordre décroissant, les sous-items ayant récolté le niveau DE DÉSACCORD le plus élevé parmi les 4 catégories de répondants. La **somme** identifie le nombre total de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN DÉSACCORD avec le sous-item (somme de plutôt en désaccord + tout à fait en désaccord). Le **%** identifie la fréquence relative de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN DÉSACCORD avec le sous-item (nombre de répondants en désaccord / nombre de répondants ayant complété le questionnaire). Enfin, les **couleurs** du tableau servent à identifier rapidement les rangs* occupés par les différents sous-items dans chacune des 4 catégories de répondants : Rouge = 1^{er} rang; Jaune = 2^e; Vert = 3^e; Rose = 4^e; Gris = 5^e; Orange = 6^e; Bleu = 7^e; Mauve = 8^e.
 *À noter qu'en cas d'égalité entre deux ou plusieurs sous-items, ces sous-items ont été départagés en examinant le nombre de participants tout à fait en désaccord au regard de chacun des sous-items qui étaient à égalité.

Les résultats décrits ici (tableau 25) tendent à aller dans le même sens que certains des résultats observés dans des sections antérieures, et à confirmer certaines hypothèses émises précédemment. Ainsi, les trois énoncés qui se démarquent le plus sont assez manifestement en lien avec trois enjeux ou situations liés à l'actualité et de nature davantage sociologique plutôt que pédagogique ou didactique, soit: les *accommodements raisonnables*, la *radicalisation* et les personnes/enfants *réfugié-e-s* ou provenant de zones de guerre. Concernant ces enjeux, rappelons ici les résultats saillants des sections antérieures : les répondants ne considéraient généralement pas ces enjeux comme étant les principaux défis du milieu scolaire actuel (section II), mais déclaraient que la formation universitaire n'abordait pas suffisamment ces enjeux. Les hypothèses émises pour concilier ces perceptions, a priori un peu contradictoires, étaient à l'effet (i) que les acteurs (ou les membres du personnel) pourraient ne rencontrer que rarement – voire pas du tout – ces types de situations dans leur milieu pratique, (ii) ou qu'ils pourraient les rencontrer tout en jugeant que la gestion de ces situations est relativement aisée ou se « passe bien », ou (iii) bien que la prise en compte de ces situations n'a pas eu lieu en stage par occultation du « problème ». Or, les résultats de la présente section tendent à suggérer que ce sont la première et la troisième hypothèses qui pourraient être plus plausibles. En effet, les répondants estiment généralement que la formation pratique ne les a pas (ou les membres du personnel) suffisamment préparés à agir dans des situations en lien avec ces enjeux, *parce qu'ils n'ont sans doute pas été évalués dans de telles situations dans la formation pratique, soit parce que ces situations ne seraient pas survenues, soit parce que les grilles d'évaluation (et le personnel qui évalue) n'en tiennent pas compte, soit parce que les acteurs n'auraient pas pris conscience de ces situations*. Malgré cela, les résultats ne disqualifient pas la deuxième hypothèse, qui demeure plausible.

Également, les répondants, avec ou sans grande « expérience » professionnelle, ont tous exprimé que leur formation (ou celle de leur personnels), à la fois théorique et pratique les a insuffisamment préparés à *Adapter (leurs) mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) réfugiés-es et enfants de la guerre*. Cet énoncé suscitait le 1^{er} rang de désaccord chez les directeurs-trices d'école ou conseillers-ères pédagogiques, le 2^e rang de désaccord chez les étudiant-e-es en formation initiale, et le 3^e rang de désaccord chez les superviseurs-es universitaires ou enseignants-es associés-es. Cette concordance de perceptions des acteurs suggère donc que la formation initiale en éducation prépare insuffisamment les acteurs peu à intervention auprès des personnes et enfants réfugiés-es ou provenant de zones de guerre. Or, ce constat apparaît comme étant potentiellement préoccupant dans le contexte du Québec actuel,

qui connaît, tel que déjà décrit précédemment, une arrivée importante depuis quelques années de personnes réfugiés-es ou en situation irrégulière demandant l’asile.

5.5 Résultats de l’analyse inférentielle

5.5.1 Résultats de l’analyse inférentielle pour [la formation théorique](#)

Le **Tableau 26**, placé ci-dessous, témoigne du résultat du test binomial pour chacun des énoncés et pour chaque catégorie de répondants s’étant prononcé sur la préparation à agir en lien avec la FORMATION THÉORIQUE. Il ressort de l’examen de ce tableau que les positionnements sont fort diversifiés. En effet, pour aucun des énoncés, il n’y a de concordance entre le positionnement des quatre catégories de répondants. En d’autres termes, pour aucun des 37 énoncés, les quatre catégories de répondants ne sont ni toutes significativement d’accord ni toutes significativement en désaccord avec l’énoncé. Malgré cela, on constate que le positionnement des étudiant-e-s rejoint celui des superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s en termes de significativité de l’accord ou du désaccord pour 10 énoncés sur les 37. Notamment, ces deux catégories de répondants sont significativement d’accord quant aux énoncés touchant des situations où il est question d’assurer l’équité, de contrer la discrimination et de valoriser les différences. Ce constat vient donc raffiner l’un des constats dressés plus haut dans la présente section, et indique donc que ce sont principalement ces deux catégories de répondants qui estiment que leur formation théorique les a suffisamment préparés à agir de façon équitable et non discriminatoire.

Également, il convient de noter que pour 5 des 37 énoncés, un niveau statistiquement significatif de désaccord a été atteint pour les trois catégories de répondants « d’expérience », à savoir les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans, les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s ainsi que les directeurs-trices d’école ou conseillers et conseillères pédagogiques. Or, trois de ces 5 énoncés ont trait à des situations impliquant les enjeux de l’actualité, de nature davantage sociologique et ayant déjà fait l’objet d’une discussion plus haut, à savoir les enjeux d’accommodements raisonnables, de radicalisation et des réfugiés-es ou personnes provenant de zones de guerre. Ce constat vient donc raffiner un autre des constats dressés plus haut dans la présente section, et indique que ce sont principalement les répondants plus expérimentés qui jugent que leur formation théorique ne les a pas suffisamment préparés à agir dans des situations impliquant ces trois enjeux.

En outre, les deux derniers de ces 5 énoncés concernent des situations ayant trait aux interventions auprès de personnes ou enfants issus-es de minorités religieuses et de minorités visibles, indiquant ainsi que les répondants plus expérimentés estiment que leur formation théorique ne les a pas, là non plus, suffisamment préparés à agir dans des situations impliquant ces personnes. Or, il s’agit ici d’un constat *de novo*, qui ne s’était pas dégagé des résultats observés précédemment, et qui suggère donc que le contenu théorique de la formation initiale à l’enseignement pourrait, sur ces

deux enjeux-là également, ne pas prodiguer une préparation suffisante. Malgré ce constat, il convient néanmoins de rappeler que les situations en rapport avec les personnes issues de minorités religieuses et de minorités visibles n'avaient pas été relevées comme des défis prioritaires à la section II. Cela suggère donc, encore une fois, que malgré une perception d'insuffisance de la formation initiale quant à ces deux enjeux, les acteurs ne considèrent pas les situations impliquant ces enjeux comme étant problématiques.

Tableau 26. Examen de la significativité statistique (au moyen d'un test binomial) du niveau d'accord ou de désaccord pour chacun des sous-items de la section IV par catégorie de RÉPONDANTS quant à l'item central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Ma formation THÉORIQUE m'a donné la préparation suffisante pour [...]** (si étudiants ou enseignants) **OU La formation THÉORIQUE actuelle dans les universités prépare bien les membres du personnel scolaire à [...]** (si superviseurs/enseignants associés, directeurs/conseillers pédagogiques)

Sous-item	Étudiant(e) en formation initiale en enseignement			Enseignant(e) en exercice (depuis moins de 5 ans)			Superviseur(e) universitaire ou enseignant(e) associé(e)			Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique		
	Accord	Désaccord	Significativité	Accord	Désaccord	Significativité	Accord	Désaccord	Significativité	Accord	Désaccord	Significativité
Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.	54	18	< ,001	27	26	1,000	74	38	,001	14	17	,720
Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves (et des membres du personnel).	46	25	,017	21	32	,169	58	51	,566	13	18	,473
Adopter des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	54	16	< ,001	29	25	,683	79	37	< ,001	17	15	,860
Adopter des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	51	20	< ,001	29	26	,788	83	35	< ,001	22	11	,080
Repérer les situations d'exclusion et de discrimination, incluant la discrimination systémique, qui se produisent à l'école ou liées aux pratiques institutionnelles.	42	28	,120	24	30	,497	64	44	,067	16	15	1,000
Repérer les différents biais culturels dans les contenus ou le matériel utilisé en classe et à l'école.	38	31	,470	23	29	,488	60	53	,573	18	14	,597
Repérer les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination.	38	29	,328	19	34	,053	47	50	,839	11	20	,150
Repérer les moyens du milieu pour préparer les élèves (et les membres du personnel) à vivre dans une société pluraliste.	43	24	,027	17	36	,013	60	51	,448	14	16	,856

Préparer les élèves (et les membres du personnel) à vivre ensemble dans une société pluraliste.	37	32	,630	19	34	,053	73	36	,001	16	14	,856
Intervenir efficacement auprès des élèves (et des membres du personnel) allophones.	27	39	,175	13	40	<,001	45	54	,422	13	17	,585
Intervenir efficacement auprès des élèves (et des membres du personnel) réfugiés-es.	36	33	,810	9	44	<,001	29	62	,001	12	17	,458
Intervenir efficacement dans des situations d'accommodements raisonnables.	30	39	,336	9	44	<,001	22	71	<,001	8	22	,016
Intervenir efficacement en matière de protection de la jeunesse (DPJ).	12	22	,121	18	36	,020	47	44	,834	15	13	,851
Intégrer les élèves issus-es de l'immigration dans la classe et l'école.	41	28	,148	12	40	<,001	53	49	,767	13	18	,473
Intégrer les réalités des élèves (et des membres du personnel) et comme ressources pédagogiques afin de valoriser les différences.	56	14	<,001	22	30	,332	69	37	,002	17	14	,720
Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves (et les membres du personnel).	59	10	<,001	36	15	,005	91	25	<,001	21	11	,110
Porter un regard critique sur les rapports de pouvoir et les inégalités entre les groupes.	47	20	,001	28	23	,576	73	31	<,001	15	16	1,000
Amener les élèves (et les membres du personnel) à agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste.	45	22	,007	23	29	,488	81	30	<,001	17	15	,860
Coopérer avec les acteurs et actrices de la communauté locale en tenant compte de leurs réalités.	42	28	,120	22	29	,401	56	47	,431	15	17	,860
Créer des activités permettant aux élèves de partager leurs réalités spécifiques.	37	30	,464	25	27	,890	79	31	<,001	21	13	,229
Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) les questions religieuses.	33	30	,801	22	31	,272	50	54	,769	13	19	,377
Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) la question de la radicalisation.	38	32	,550	9	42	<,001	22	71	<,001	7	23	,005
Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) le racisme.	42	26	,068	19	31	,119	56	50	,627	15	17	,860
Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) le sexisme.	36	31	,625	21	32	,169	64	38	,013	16	17	1,000
Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) les autres rapports d'oppression.	41	25	,064	15	35	,007	41	52	,300	14	16	,856
Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour les soutenir dans leurs apprentissages.	57	12	<,001	23	29	,488	65	41	,025	16	15	1,000
Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-ensemble.	58	10	<,001	28	23	,576	95	19	<,001	24	8	,007

Favoriser la participation des élèves (et des membres du personnel) aux décisions concernant la vie en classe et à l'école.	46	22	,005	33	19	,070	88	22	<,001	20	11	,150
Établir des collaborations avec les familles de différentes origines.	47	20	,001	20	32	,126	43	52	,412	11	19	,200
Adapter les évaluations en tenant compte des réalités des élèves afin d'éviter un effet préjudiciable.	38	30	,396	19	33	,070	52	52	1,000	15	17	,860
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) en processus d'acquisition du français.	37	29	,389	20	30	,203	53	44	,417	13	17	,585
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) Autochtones ou d'ascendance autochtone (Premières Nations, Inuits-es, Métis).	27	38	,215	15	35	,007	29	54	,008	10	19	,136
Adapter mes/leurs interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) des minorités religieuses.	31	34	,804	12	38	<,001	27	62	<,001	8	21	,024
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) des minorités visibles, de 2e génération ou plus.	24	39	,077	17	32	,044	33	56	,019	8	21	,024
[Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) d'arrivée récente et connaissant peu le fonctionnement du système scolaire d'ici.]	24	40	,060	12	38	<,001	36	54	,073	7	22	,008
[Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) réfugiés-es et enfants de la guerre.]	23	39	,056	11	39	<,001	25	64	<,001	5	24	,001
[Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) sous-scolarisés-es (3 ans de retard ou plus par rapport à la norme)]	31	39	,403	13	37	,001	27	60	,001	9	19	,087
VERT FONCÉ = le nombre de réponses EN ACCORD est significativement ($p < ,05$) plus élevé que le nombre de réponses EN DÉSACCORD; VERT PÂLE = le nombre de réponses EN ACCORD semble plus élevé que le nombre de réponses EN DÉSACCORD, mais la différence n'est que marginalement significative ($0,05 \leq p \leq ,10$) et n'atteint pas la significativité statistique; JAUNE = aucune différence statistiquement significative ni même marginalement significative ($p > ,10$) entre le nombre de réponses EN ACCORD et le nombre de réponses EN DÉSACCORD; ORANGE = le nombre de réponses EN DÉSACCORD semble plus élevé que le nombre de réponses EN ACCORD, mais la différence n'est que marginalement significative ($0,05 \leq p \leq ,10$) et n'atteint pas la significativité statistique; ROUGE = le nombre de réponses EN DÉSACCORD est significativement ($p < ,05$) plus élevé que le nombre de réponses EN ACCORD;												

5.5.2 Résultats de l'analyse inférentielle pour la formation pratique

Se présentant de façon similaire au Tableau 26 précédent, le **Tableau 27** placé ci-dessous témoigne du résultat du test binomial pour chacun des énoncés et pour chaque catégorie de répondants s'étant prononcé sur la préparation à agir en lien avec la FORMATION PRATIQUE. L'examen de ce tableau révèle encore une fois beaucoup de variété dans les positionnements chez les différentes catégories de répondants, bien que cette variété soit moindre que celle observée dans le Tableau 26. En effet, le Tableau 27 révèle de la concordance entre le positionnement des quatre catégories de répondants pour 3 des 37 énoncés, tandis qu'au Tableau 26 il n'y avait de concordance pour aucun des 37 énoncés. En outre, le Tableau 27 révèle de la concordance entre le positionnement de trois catégories de répondants sur les quatre pour 7 énoncés supplémentaires. Un autre fait saillant du Tableau 27, lorsque mis en comparaison avec le Tableau 26, est à l'effet que les répondants à travers les quatre catégories sont significativement d'accord avec un nombre plus élevé des 37 énoncés. En effet, les étudiant-e-s sont significativement d'accord avec 8 énoncés de plus, les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s avec 6 énoncés de plus, et les directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques avec 9 énoncés de plus. De plus, le Tableau 27 montre que, chez chacune de ces trois catégories de répondants, le nombre d'énoncés pour lesquels un niveau d'accord significatif est atteint est supérieur au nombre d'énoncés pour lesquels un niveau de désaccord significatif est atteint. Bref, ces observations indiquent donc, assez fortement, qu'autant les étudiants-es que les plus expérimentés estiment *que leur formation pratique les a mieux préparés à agir dans différentes situations liées à la diversité que leur formation théorique*.

Malgré ce constat, les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans ne semblent pas être du même avis. En effet, le Tableau 27 montre que cette catégorie de répondants n'est significativement d'accord qu'avec un seul énoncé de plus, comparativement au Tableau 26 (2 énoncés versus 1 énoncé). Bref, contrairement aux trois autres catégories de répondants, il ressort que les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans ont une perception plutôt négative de leur formation pratique, et que cette perception est relativement équivalente à celle de leur formation théorique quant à la suffisance – voire l'insuffisance - de ces deux volets de leur formation pour les préparer à agir dans des situations liées à la diversité. Une hypothèse plausible pouvant expliquer ce positionnement serait que ces enseignant-e-s ont l'avantage d'avoir cumulé quelques mois ou années de pratique professionnelle et qu'en étant confrontés à plus de situations liées à la diversité dans leur pratique que les étudiants, ils ont pu constater les éventuelles insuffisances de leur formation quant à la préparation à agir dans ces situations. En outre, contrairement aux catégories de répondants plus expérimentés, les jeunes enseignant-e-s ont complété depuis peu leur formation ont un souvenir plus récent ou plus complet de celle-ci. Bref, cette catégorie de répondants, de par sa position «mitoyenne » entre les trois autres catégories, présenterait des caractéristiques qui la rendent quelque peu distincte, expliquant leur positionnement différent.

Tableau 27. Examen de la significativité statistique (au moyen d'un test binomial) du niveau d'accord ou de désaccord pour chacun des sous-items de la section IV par catégorie de RÉPONDANTS quant à l'item central suivant : **Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Ma formation PRATIQUE m'a donné la préparation suffisante pour [...]** (si étudiants ou enseignants) **OU La formation PRATIQUE actuelle dans les universités prépare bien les membres du personnel scolaire à [...]** (si superviseurs/enseignants associés ou directeurs/conseillers pédagogiques)

Sous-item	Étudiant(e) en formation initiale en enseignement			Enseignant(e) en exercice (depuis moins de 5 ans)			Superviseur(e) universitaire ou enseignant(e) associé(e)			Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique		
	Accord	Désaccord	Significativité	Accord	Désaccord	Significativité	Accord	Désaccord	Significativité	Accord	Désaccord	Significativité
[Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.]	64	6	< ,001	29	20	,253	104	24	< ,001	23	9	,020
[Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves (et des membres du personnel).]	59	10	< ,001	21	28	,392	83	38	< ,001	22	12	,121
[Adopter des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.]	60	10	< ,001	31	18	,085	101	25	< ,001	28	8	,001
[Adopter des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.]	55	15	< ,001	31	19	,119	108	21	< ,001	29	6	< ,001
[Repérer les situations d'exclusion et de discrimination, incluant la discrimination systémique, qui se produisent à l'école ou liées aux pratiques institutionnelles.]	43	25	,038	28	22	,480	92	31	< ,001	22	12	,121
[Repérer les différents biais culturels dans les contenus ou le matériel utilisé en classe et à l'école.]	38	29	,328	22	24	,883	63	53	,403	18	14	,597
[Repérer les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination.]	42	24	,036	20	28	,312	48	56	,493	18	15	,728
[Repérer les moyens du milieu pour préparer les élèves (et les membres du personnel) à vivre dans une société pluraliste.]	34	35	1,000	19	29	,193	70	52	,123	22	14	,243
[Préparer les élèves (et les membres du personnel) à vivre ensemble dans une société pluraliste.]	38	29	,328	20	29	,253	83	38	< ,001	25	11	,029
[Intervenir efficacement auprès des élèves (et des membres du personnel) allophones.]	47	22	,004	16	31	,040	51	57	,631	18	14	,597
[Intervenir efficacement auprès des élèves (et des membres du personnel) réfugiés-es.]	34	34	1,000	12	35	,001	40	59	,070	16	14	,856

[Intervenir efficacement dans des situations d'accommodements raisonnables.]	34	33	1,000	7	41	< ,001	31	72	< ,001	12	19	,281
[Intervenir efficacement en matière de protection de la jeunesse (DPJ).]	15	19	,608	26	23	,775	71	41	,006	18	12	,362
[Intégrer les élèves issus-es de l'immigration dans la classe et l'école.]	55	14	< ,001	16	29	,072	71	43	,011	21	13	,229
[Intégrer les réalités des élèves (et des membres du personnel) et comme ressources pédagogiques afin de valoriser les différences.]	53	13	< ,001	26	22	,665	93	31	< ,001	25	10	,017
[Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves (et les membres du personnel).]	57	8	< ,001	38	9	< ,001	112	15	< ,001	31	5	< ,001
[Porter un regard critique sur les rapports de pouvoir et les inégalités entre les groupes.]	49	17	< ,001	30	17	,079	86	33	< ,001	20	13	,296
[Amener les élèves (et les membres du personnel) à agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste.]	53	16	< ,001	29	19	,193	99	26	< ,001	25	11	,029
[Coopérer avec les acteurs et actrices de la communauté locale en tenant compte de leurs réalités.]	41	27	,114	25	22	,771	77	43	,002	23	11	,058
[Créer des activités permettant aux élèves de partager leurs réalités spécifiques.]	41	27	,114	23	24	1,000	94	25	< ,001	28	7	,001
[Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) les questions religieuses.]	46	21	,003	20	27	,382	53	64	,355	16	26	1,000
[Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) la question de la radicalisation.]	38	29	,328	11	35	< ,001	23	84	< ,001	6	22	,004
[Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) le racisme.]	45	19	,002	17	27	,174	77	43	,002	18	14	,597
[Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) le sexisme.]	44	24	,021	25	22	,771	81	38	< ,001	19	14	,487
[Aborder avec les élèves (et les membres du personnel) les autres rapports d'oppression.]	46	19	,001	16	28	,096	54	52	,923	16	15	1,000
[Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour les soutenir dans leurs apprentissages.]	52	14	< ,001	23	22	1,000	82	34	< ,001	18	15	,728
[Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-ensemble.]	50	17	< ,001	29	18	,144	110	11	< ,001	28	5	< ,001
[Favoriser la participation des élèves (et des membres du personnel) aux décisions concernant la vie en classe et à l'école.]	54	11	< ,001	36	11	< ,001	102	16	< ,001	26	8	,003
[Établir des collaborations avec les familles de différentes origines.]	43	22	,013	18	27	,233	64	49	,188	17	14	,720
[Adapter les évaluations en tenant compte des réalités des élèves afin d'éviter un effet préjudiciable.]	31	32	1,000	19	27	,302	66	51	,195	19	14	,487

[Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) en processus d'acquisition du français.]	46	19	,001	21	24	,766	63	42	,050	20	12	,215
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) Autochtones ou d'ascendance autochtone (Premières Nations, Inuits-es, Métis).	31	33	,901	12	33	,002	30	56	,007	11	19	,200
[Adapter mes/leurs interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) des minorités religieuses.]	26	37	,207	13	33	,005	32	63	,002	14	18	,597
[Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) des minorités visibles, de 2e génération ou plus.]	26	36	,253	13	32	,007	37	58	,040	14	17	,720
[Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) d'arrivée récente et connaissant peu le fonctionnement du système scolaire d'ici.]	23	38	,072	13	32	,007	42	55	,223	13	18	,473
[Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) réfugiés-es et enfants de la guerre.]	18	51	<,001	10	34	<,001	30	62	,001	7	24	,003
[Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves (et membres du personnel) sous-scolarisés-es (3 ans de retard ou plus par rapport à la norme)]	39	31	,403	14	31	,016	36	57	,038	13	19	,377
VERT FONCÉ = le nombre de réponses EN ACCORD est significativement ($p < ,05$) plus élevé que le nombre de réponses EN DÉSACCORD; VERT PÂLE = le nombre de réponses EN ACCORD semble plus élevé que le nombre de réponses EN DÉSACCORD, mais la différence n'est que marginalement significative ($0,05 \leq p \leq ,10$) et n'atteint pas la significativité statistique; JAUNE = aucune différence statistiquement significative ni même marginalement significative ($p > ,10$) entre le nombre de réponses EN ACCORD et le nombre de réponses EN DÉSACCORD; ORANGE = le nombre de réponses EN DÉSACCORD semble plus élevé que le nombre de réponses EN ACCORD, mais la différence n'est que marginalement significative ($0,05 \leq p \leq ,10$) et n'atteint pas la significativité statistique; ROUGE = le nombre de réponses EN DÉSACCORD est significativement ($p < ,05$) plus élevé que le nombre de réponses EN ACCORD;												

SECTION V

PERCEPTIONS DE MES BESOINS

6. Introduction

L'objectif de la Section V du questionnaire était de recueillir les perceptions des répondants à l'égard de leurs besoins de formation continue et d'outils pour moduler et améliorer leurs pratiques professionnelles, liées à leurs mandats et à leurs tâches. Cette fois encore, il leur était demandé dans quelle mesure ils étaient en accord ou en désaccord avec un item central dont le libellé était le suivant : *Aujourd'hui, je ressens le besoin d'acquérir davantage d'outils pour être capable de [...]*

Cet item central se déclinait en 37 sous-items ou énoncés correspondant à des situations susceptibles de se présenter en milieu de pratique. Comme précédemment, les répondants devaient se positionner sur la même échelle de Likert à quatre catégories décrites ci-dessus (*tout à fait en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt en accord, tout à fait en accord*). Comme à la section IV, les sous-items s'adressant aux étudiants et aux enseignants mentionnaient uniquement les *élèves*, tandis que les sous-items s'adressant aux superviseur-e-s universitaires ou enseignant-e-s associé-e-s, ainsi qu'aux directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques mentionnaient (lorsque pertinent) les *élèves* et les *membres du personnel*. En outre, un 38^e item était adressé uniquement à ces deux dernières catégories de répondants, soit *Évaluer le personnel à agir en contexte de diversité (par exemple, pour tenir compte des besoins des élèves issus-es de l'immigration ou des minorités)*. Les répondants devaient ici aussi se positionner sur la même échelle de Likert à quatre catégories décrites ci-dessus (*tout à fait en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt en accord, tout à fait en accord*) (voir questionnaire en **Annexe B**).

Toutes les analyses effectuées dans cette section V sont les mêmes que celles effectuées pour les sections II, III et IV, déjà décrites ci-dessus. Cette section V présente 5 tableaux. Les Tableaux 28 et 29 présentent ainsi le classement (8 premiers rangs) des sous-items ayant récolté respectivement le niveau d'ACCORD le plus élevé (**Tableau 28**) et le niveau de DÉSACCORD le plus élevé (**Tableau 29**) pour l'ensemble des répondants. Les Tableaux 30 et 31 présentent ensuite le classement (8 premiers rangs) des sous-items ayant récolté respectivement le niveau d'ACCORD le plus élevé (**Tableau 30**) et le niveau de DÉSACCORD le plus élevé (**Tableau 31**), mais distinctement cette fois pour chacune des 4 catégories de répondants. Le **Tableau 32** présente enfin les résultats de l'analyse par test binomial pour tous les sous-items et par catégorie de répondants. Notons que les statistiques descriptives ayant servi aux calculs de la présente section se trouvent aux pages 210 à 252 de l'**Annexe C**, intitulée « Analyses descriptives : tableaux et histogrammes ».

Pour rendre compte des perceptions recueillies auprès des répondants quant à leurs besoins de formation continue et d'outils, nous allons nous concentrer sur les principaux items pour lesquels les répondants, toutes catégories

confondues, ont exprimé le niveau d'accord le plus élevé (6.1) ou le niveau de désaccord les plus élevés (6.2). Puis, au point 6.3, nous reprendrons la même démarche, mais en nous penchant cette fois sur les principaux items ayant récolté les niveaux d'accord (6.3.1), puis de désaccord (6.3.2) les plus élevés chez chaque catégorie de répondants. Nous terminerons enfin au point 6.4 avec les résultats les plus saillants de l'analyse inférentielle.

6.1 Besoins de formation continue et d'outils ayant recueilli le niveau d'accord le plus élevé

Dans le **Tableau 28**, placé ci-dessous, figurent par ordre décroissant les 8 sous-items ayant recueilli le niveau d'accord le plus élevé parmi les 37 énoncés par rapport auxquels les répondants, toutes catégories confondues, avaient à se positionner. Ce classement permet d'obtenir un premier aperçu des besoins ressentis. Le niveau d'accord pour ces 8 énoncés est relativement similaire et s'échelonne de 62,2 % (N = 245) à 59,1% (N = 233). Également, le niveau d'accord par rapport aux trois premiers énoncés est identique. Ces trois sous-items, qui ont tous reçu des niveaux d'accord de 62,2 %, sont *Intervenir efficacement auprès des élèves/membres du personnel réfugié-es*, *Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour les soutenir dans leurs apprentissages*, et *Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel d'arrivée récente et connaissant peu le fonctionnement du système scolaire d'ici*.

Ces résultats méritent d'être mis en comparaison avec certains des résultats des sections précédentes. D'abord, rappelons que les répondants n'avaient pas identifié cet enjeu parmi les 8 principaux défis à la section II, c'est tout d même 75 % qui soutenait qu'assurer l'accueil des jeunes réfugiés-es ou des personnes/enfants provenant de zones de guerre était un défi d'actualité pour le milieu scolaire. Puis, aux sections III et IV, l'une des perceptions les plus saillantes des répondants, toujours considérés dans leur ensemble, était à l'effet que leur formation universitaire – autant les volets théorique que pratique – ne les avait pas suffisamment préparés à agir dans des situations impliquant d'intervenir auprès de ces personnes. Trois hypothèses avaient été soulevées pour tenter d'expliquer l'apparente incongruité entre ces deux positionnements : que les acteurs ne rencontrent que rarement - voire pas du tout – ces situations dans leur milieu, ou que la gestion des situations rencontrées n'ont pas été problématiques, ou bien qu'il ne s'agit pas d'un problème. Or, les résultats observés ici apportent un éclairage nouveau à cet égard. En effet, dans la présente section, les répondants identifient comme besoin de formation le plus prioritaire l'intervention efficace auprès des élèves et membres du personnel qui sont des personnes réfugiées. En outre, il convient de souligner qu'à la section II, les répondants étaient tout de même d'accord dans une proportion de 75 % qu'assurer l'accueil de ces personnes et enfants était un défi d'actualité pour le milieu scolaire, même si ce défi n'atteignait pas les 8 premiers rangs d'accord. Bref, considérés en combinaison, ces résultats suggèrent que l'intervention auprès de personnes réfugiées ou provenant de zones de guerre apparaît néanmoins comme une priorité pour les acteurs du milieu scolaire, et qu'ils estiment ne pas avoir été suffisamment outillés en ce sens par leur formation universitaire. Ainsi, à la lumière des résultats de la section V, il convient d'ajouter une quatrième hypothèse pouvant plausiblement expliquer les résultats obtenus à travers toutes les sections : (iv) les répondants pourraient avoir rencontré ce type de situation plus fréquemment tout en jugeant que la gestion de ces cas était plutôt problématique et tout en ressentant qu'il y a effectivement bien là un problème.

Tableau 28. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section V avec lesquels les répondants ont exprimé le niveau D'ACCORD le plus élevé par rapport à l'item central suivant : *Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Aujourd'hui, je ressens le besoin d'acquérir davantage d'outils pour être capable de [...]*

Sous-item	Somme de répondants en accord	Fréquence relative d'accord
Intervenir efficacement auprès des élèves/membres du personnel réfugié-es.	245	62,2 %
Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour les soutenir dans leurs apprentissages.	245	62,2 %
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel d'arrivée récente et connaissant peu le fonctionnement du système scolaire d'ici.	245	62,2 %
Repérer les moyens du milieu pour préparer les élèves/membres du personnel à vivre dans une société pluraliste.	241	61,2 %
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel réfugiés-es et enfants de la guerre.	241	61,2 %
Établir des collaborations avec les familles de différentes origines.	237	60,2 %
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel sous-scolarisés-es (3 ans de retard ou plus par rapport à la norme).	233	59,1 %
Adopter des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	233	59,1 %

6.2 Besoins de formation continue et d'outils ayant recueilli le niveau de désaccord le plus élevé

Quant au **Tableau 29** ci-après, lequel témoigne des énoncés ayant recueilli les niveaux de DÉSAccORD les plus élevés, il permet de constater que les niveaux de désaccord sont moins élevés que ceux d'accord, et s'échelonnent de 39,3 % (N = 155) à 26,4 % (N = 104). Cela indique donc, ici aussi, relativement peu de disparité dans les jugements portés à l'égard de ces huit sous-items. Le sous-item se classant au 1^{er} rang de désaccord est *Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves/membres du personnel*, avec une proportion de désaccord de 39,3 % (N = 155) le deuxième *Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves/membres du personnel*, avec une proportion de désaccord de 32,7 % (N = 129) et le troisième *Porter un regard critique sur les rapports de pouvoir et les inégalités entre les groupes*, avec une proportion de désaccord de 30,5 % (N = 120). Il s'agit donc de trois énoncés qui touchent des dimensions sensibles de la formation à l'enseignement et pour lesquels les acteurs ne ressentent pas le besoin d'acquérir davantage d'outils pour être capable d'agir.

Les énoncés retenus ici aux deux premiers rangs de désaccord représentent un résultat cohérent avec des résultats de sections antérieures. En effet, rappelons que ces deux énoncés se distinguaient par leurs rangs d'accord élevés à la section IV, lorsque les répondants devaient déterminer à quel point la formation (théorique et pratique) les avait suffisamment bien préparés à agir dans des situations impliquées par ces énoncés. On peut donc conclure aisément qu'en estimant que leur formation a été plutôt suffisante à cet égard, ils ne considèrent pas qu'ils aient besoin d'acquérir davantage d'outils pour pouvoir agir efficacement. En revanche, l'énoncé se classant ici au

troisième rang de désaccord, concernant les rapports de pouvoir et les inégalités, est un peu plus inattendu. En effet, contrairement aux deux premiers énoncés, il ne s'était pas distingué par un rang d'accord élevé à la section IV. Malgré cela, il ne représente pas un résultat incohérent avec les résultats de la section IV, dont les tableaux montrent que les répondants tendent généralement à être d'accord qu'autant leur formation théorique que pratique les a suffisamment bien préparés à agir dans des situations impliquant des rapports de pouvoirs et des inégalités.

Tableau 29. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section V avec lesquels les répondants ont exprimé le niveau DE DÉSACCORD le plus élevé par rapport à l'item central suivant : *Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes? Aujourd'hui, je ressens le besoin d'acquérir davantage d'outils pour être capable de [...]*

Sous-item	Somme de répondants en désaccord	Fréquence relative de désaccord
Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves/membres du personnel.	155	39,3 %
Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves/membres du personnel.	129	32,7 %
Porter un regard critique sur les rapports de pouvoir et les inégalités entre les groupes.	120	30,5 %
Adopter des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	113	28,7 %
Intervenir efficacement dans des situations d'accommodements raisonnables.	111	28,2 %
Favoriser la participation des élèves/membres du personnel aux décisions concernant la vie en classe et à l'école.	109	27,7 %
Aborder avec les élèves/membres du personnel le racisme.	106	26,9 %
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel issus-es des minorités religieuses.	104	26,4 %

6.3 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d'accord et de désaccord par catégorie de répondants quant aux besoins de formation continue et d'outils

6.3.1 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau d'accord par catégorie de répondants quant aux besoins de formation continue et d'outils

L'examen du **Tableau 30** ci-après permet de constater une disparité importante quant à l'énoncé ayant reçu le plus haut niveau d'accord chez chacune des quatre catégories de répondants. D'abord, chez les étudiant-e-s, c'est *Repérer les moyens du milieu pour préparer les élèves/membres du personnel à vivre dans une société pluraliste* qui a été retenu au 1^{er} rang à 70,9 % (N= 61/86) alors que chez les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans, c'est plutôt *Intervenir efficacement en matière de protection de la jeunesse (DPJ)*, à 69,4 % (N = 43/62). Pour les superviseur-e-s universitaires ou enseignant-e-s associé-e-s, c'est *Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour les soutenir dans leurs apprentissages*, à 61,7 % (N = 121/196) amis pour les directeurs-trices d'école et les conseillers-ères pédagogiques, il s'agit d'*Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel sous-scolarisés-es (3 ans de retard ou plus par rapport à la norme)*, à 74,0 % (N = 37/50).

Quant aux énoncés se classant au 2^e et au 3^e rangs d'accord, une disparité importante continue à se manifester (**Voir Tableau 30**). Si les étudiant-e-s ont besoin d'*Intervenir efficacement auprès des élèves/membres du personnel allophones* (68,6 % d'accord, N = 59/86), les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans veulent mieux *Intervenir efficacement auprès des élèves/membres du personnel réfugié-es* (67,7 % d'accord, N = 42/62). Les superviseur-e-s universitaires ou enseignant-e-s associé-e-s, désirent mieux *Intégrer les élèves/membres du personnel issus-es de l'immigration dans la classe et l'école* (61,2 % d'accord, N = 120/196) alors que les directeurs-trices d'école et les conseillers-ères pédagogiques espèrent mieux *Repérer les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination* (72,0 % d'accord, N = 36/50).

La disparité continue à être également observée quant à l'énoncé ayant reçu le 3^e plus haut niveau d'accord chez les différentes catégories d'acteurs (**Voir Tableau 30**), et l'exercice pourrait être poursuivi avec les 5 énoncés occupant les 4^e au 8^e rangs d'accord chez les différentes catégories d'acteurs. Or, il s'avérerait que ce n'est qu'une seule fois, soit pour le 4^e choix, que le même positionnement se soit révélé pour deux catégories de répondants. Il ressort donc qu'il y a une très grande disparité dans les perceptions des besoins de formation continue exprimés par les différentes catégories de répondants.

Il convient néanmoins de souligner que certains, parmi les trois premiers choix, se rejoignent chez au moins deux catégories de répondants, quoique pas au même rang. C'est notamment le cas de l'énoncé *Repérer les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination*, choisi au 2^e rang par les directeurs-trices d'école et les conseillers-ères pédagogiques et au 3^e rang par les étudiants-es en formation. Le fait que les directeurs-trices d'école et les conseillers-ères pédagogiques aient identifié ce besoin au 2^e rang ne semble guère surprenant, compte tenu du rôle et des responsabilités importants de ces acteurs à cet égard. En outre, soulignons aussi qu'une majorité substantielle (ratio de 2 contre 1) des répondants de cette catégorie était en désaccord, à la section IV, à l'effet que leur formation théorique les avait suffisamment préparé-e-s à *Repérer les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination*. Ce ratio de désaccord demeurerait par ailleurs élevé chez eux pour ce même énoncé quant à la formation pratique (ratio d'environ 1 contre 1). Cependant, le fait que les étudiants-es en formation initiale aient identifié ce besoin au 3^e rang apparaît un peu plus surprenant, puisqu'une majorité d'étudiants-es était d'accord, à la section IV, à l'effet que leur formation théorique les avait suffisamment préparé-e-s à *Repérer les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination*, ce ratio devenant même significatif pour ce même énoncé dans le cas de la formation pratique. Une explication possible semble donc être à l'effet que les étudiants-es en formation initiale aient choisi ici ce besoin au 3^e rang d'accord compte tenu de la présence du terme *discrimination* dans l'énoncé et de leur préoccupation particulière envers la discrimination. Cette préoccupation semble en effet plausiblement se dégager des résultats observés chez les étudiants aux sections précédentes, où ils retenaient des énoncés en rapport avec la *discrimination* dans les trois premiers rangs.

Un autre énoncé parmi les trois premiers choix qui se rejoint chez au moins deux catégories de répondants est *Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour les soutenir dans leurs apprentissages*. Cet énoncé a été choisi au 1^{er} rang par les superviseur-e-s universitaires ou enseignant-e-s associé-

e-s ainsi qu'au 3^e rang par les directeurs-trices d'école et les conseillers-ères pédagogiques. Ici aussi, le fait que ces deux catégories de répondants aient identifié ce besoin ne semble pas surprenant lorsque ces résultats sont mis en comparaison avec ceux de la section IV en ce qui touche ce même énoncé ainsi que l'énoncé similaire qui est *Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-ensemble*. En effet, à la section IV, il ressort qu'environ la moitié (ratio d'environ 1 contre 1) des directeurs-trices d'école et des conseillers-ères pédagogiques étaient en désaccord à l'effet que, leurs formations théorique et pratique les avaient (ou leurs personnels) suffisamment préparé-e-s à cet effet. Pour les superviseur-e-s universitaires ou enseignant-e-s associé-e-s, il ressort qu'environ 2 répondants contre 3 étaient en désaccord par rapport à ce même énoncé sur le plan de la formation théorique. En revanche, les résultats de la section IV pour ces deux catégories de répondants montrent des ratios d'accord beaucoup plus favorables quant à l'énoncé *Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-ensemble*. Sur le plan de la formation théorique, le ratio d'accord envers ce dernier énoncé est en effet d'environ 5 répondants contre 2 chez les superviseur-e-s universitaires ou enseignant-e-s associé-e-s ainsi que de 3 répondants contre 1 chez les directeurs-trices d'école et les conseillers-ères pédagogiques. Sur le plan de la formation pratique, le ratio d'accord envers ce dernier énoncé est d'environ 10 répondants contre 1 chez les superviseur-e-s universitaires ou enseignant-e-s associé-e-s ainsi que d'environ 6 répondants contre 1 chez les directeurs-trices d'école et les conseillers-ères pédagogiques. Or, ces deux énoncés diffèrent par l'objectif présent au sein de l'énoncé : dans le premier cas, l'objectif est de *soutenir les apprentissages* des élèves, alors que, dans le deuxième cas, l'objectif est plutôt de *soutenir le vivre-ensemble* chez les élèves. Le constat qui se dégage est donc que ces deux catégories de répondants **s'estiment visiblement moins bien préparés par leur formation** à valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves avec l'objectif de favoriser l'*apprentissage* chez les élèves, comparativement à l'objectif de favoriser un *vivre-ensemble* harmonieux chez les élèves. Dans le cas de l'objectif d'*apprentissage*, cette perception de préparation moins suffisante semble donc résulter, de façon tout à fait cohérente, d'un besoin prioritaire identifié par ces deux catégories de répondants à la section V.

Tableau 30. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section V avec lesquels les 4 types de répondants ont exprimé le niveau D'ACCORD le plus élevé par rapport à l'item central suivant : *Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes? Aujourd'hui, je ressens le besoin d'acquérir davantage d'outils pour être capable de [...]*

Sous-item	Étudiant(e) en formation initiale en enseignement			Enseignant(e) en exercice (depuis moins de 5 ans)			Superviseur(e) universitaire ou enseignant(e) associé(e)			Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique		
	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%
Adopter des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	6	57	66,3	3	40	64,5						
Repérer les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination.	3	58	67,4							2	36	72,0
Repérer les moyens du milieu pour préparer les élèves/membres du personnel à vivre dans une société pluraliste.	1	61	70,9				8	109	55,6			

Préparer les élèves/membres du personnel à vivre ensemble dans une société pluraliste.				4	40	64,5						
Intervenir efficacement auprès des élèves/membres du personnel allophones.	2	59	68,6									
Intervenir efficacement auprès des élèves/membres du personnel réfugié-es.	7	56	65,1	2	42	67,7	4	114	58,2			
Intervenir efficacement en matière de protection de la jeunesse (DPJ).				1	43	69,4						
Intégrer les élèves/membres du personnel issus-es de l'immigration dans la classe et l'école.				8	38	61,3	2	120	61,2			
Créer des activités permettant aux élèves/membres du personnel de partager leurs réalités spécifiques.							6	113	57,7			
Aborder avec les élèves/membres du personnel la question de la radicalisation.				6	39	62,9						
Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour les soutenir dans leurs apprentissages.							1	121	61,7	3	36	72,0
Établir des collaborations avec les familles de différentes origines.							7	113	57,7	8	35	70,0
Adapter les évaluations en tenant compte des réalités des élèves afin d'éviter un effet préjudiciable.										5	35	70,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel en processus d'acquisition du français.				7	38	61,3						
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel Autochtones ou d'ascendance autochtone (Premières Nations, Inuits-es, Métis).	4	58	67,4							4	35	70,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel d'arrivée récente et connaissant peu le fonctionnement du système scolaire d'ici.	8	56	65,1	5	39	62,9	3	115	58,7	7	35	70,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel réfugiés-es et enfants de la guerre.	5	57	66,3				5	113	57,7	6	35	70,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel sous-scolarisés-es (3 ans de retard ou plus par rapport à la norme).										1	37	74,0
<i>Note.</i> Le rang identifie, en ordre décroissant, les sous-items ayant récolté le niveau D'ACCORD le plus élevé parmi les 4 catégories de répondants. La somme identifie le nombre total de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN ACCORD avec le sous-item (somme de plutôt en accord + tout à fait en accord). Le % identifie la fréquence relative de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN ACCORD avec le sous-item (nombre de répondants en accord / nombre de répondants ayant complété le questionnaire). Enfin, les couleurs du tableau servent à identifier rapidement les rangs* occupés par les différents sous-items dans chacune des 4 catégories de répondants, comme suit : Rouge = 1^{er} rang; Jaune = 2^e; Vert = 3^e; Rose = 4^e; Gris = 5^e; Orange = 6^e; Bleu = 7^e; Mauve = 8^e. *À noter qu'en cas d'égalité entre deux ou plusieurs sous-items, ces sous-items ont été départagés en examinant le nombre de participants tout à fait en accord au regard de chacun des sous-items qui étaient à égalité.												

6.3.2 Énoncés ayant recueilli le plus haut niveau de désaccord par catégorie de répondants quant aux besoins de formation continue et d'outils

Le **Tableau 31** ci-après présente cette fois le classement par ordre décroissant des 8 sous-items ayant recueilli le plus haut niveau de DÉSACCORD quant aux besoins de formation continue et d'outils, et ce, pour les quatre catégories de répondants. Comme précédemment, la présente sous-section se concentrera sur les sous-items qui ont suscité le trois plus haut niveau de désaccord auprès de chacune des catégories de répondants. L'examen du Tableau 31 permet immédiatement de constater que les trois catégories de répondants plus expérimentés ont retenu au 1^{er} rang de désaccord l'énoncé *Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves/membres du personnel*. Cet énoncé a recueilli des proportions de désaccord de 46,8 % (N = 29/62) chez les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans, de 39,3 % (N = 77/196) chez les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s et de 44,0 % (N = 22/50) chez les directeurs-trices d'école ou conseillers-ères pédagogiques. Cet énoncé arrive aussi au 3^e rang chez les étudiants (31,4 %, N = 27/86), qui ont plutôt mis au 1^{er} rang *Aborder avec les élèves/membres du personnel le racisme* (32,6 %, N = 28/86).

L'énoncé qui a recueilli le 2^e plus haut niveau de désaccord chez les étudiant-e-s est *Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves/membres du personnel*, avec une proportion de désaccord de 31,4 % (N = 27/86), de même que chez les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s, à 33,7 % (N = 66/196). Cet énoncé arrive comme 3^e choix des enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans (35,5 %, N = 22/62). Chez les directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques, c'est *Adopter des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination* qui se positionne au 2^e rang (30,0 %, N = 15/50) alors que pour les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans, c'est *Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel issus-es des minorités visibles, de 2^e génération ou plus*, à 35,5 % (N = 22/62). Cet énoncé n'a pas été retenu aux 8 premiers rangs de désaccord par aucune autre catégorie de répondants.

Bref, l'énoncé qui se distingue le plus à partir de ce portrait est sans contredit *Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves/membres du personnel*, qui a été identifié au 1^{er} rang de désaccord par les trois catégories de répondants plus expérimentés, ainsi qu'au 3^e rang de désaccord par les étudiants-es en formation initiale. Ces acteurs ne ressentent donc pas de besoin de formation continue ou d'outils à cet égard.

La mise en comparaison de ce constat avec les résultats de la section IV révèle a priori une certaine incongruité : la section IV révélait que les différentes catégories de répondants ne jugeaient pas avoir été bien les préparés par leur formation (théorique et pratique) à agir dans la situation impliquée par cet énoncé. En effet, à la section IV, lorsqu'il était question de la suffisance de la formation théorique pour préparer les répondants à agir dans la situation décrite dans cet énoncé, l'accord n'était pas parmi les plus élevés chez aucune catégorie. Cet énoncé n'arrivait qu'au 6^e rang d'accord chez les étudiants-es, au 7^e rang chez les enseignant-e-s en exercice depuis moins

de 5 ans, au 8^e rang chez les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s, et ne se classait pas parmi les 8 premiers rangs d'accord chez les directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques.

En outre, l'analyse inférentielle à la section IV révélait que ni les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans, ni les directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques n'étaient significativement d'accord à l'effet que leur formation théorique les avait suffisamment préparés à agir dans la situation décrite dans cet énoncé. Les ratios d'accord chez ces deux catégories d'acteurs étaient en effet d'environ un répondant d'accord contre un répondant en désaccord. Toujours à la section IV, lorsqu'il était question de la suffisance de la formation pratique, cette fois pour préparer les répondants à agir dans la situation décrite dans cet énoncé, bien que l'accord ait été plus élevé comparativement à la formation théorique, il n'atteignait généralement pas les plus hauts rangs. Cet énoncé n'arrivait ainsi qu'au 5^e rang d'accord chez les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans, au 4^e rang chez les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s, et ne se classait pas parmi les 8 premiers rangs d'accord chez les directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques. En outre, l'analyse inférentielle révélait que les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans n'étaient pas significativement d'accord à l'effet que leur formation pratique les a suffisamment préparés à agir dans la situation décrite dans cet énoncé. Bref, une explication plausible quant à cette légère incongruité entre les résultats des sections IV et V en lien avec cet énoncé pourrait se décliner comme suit. Malgré que les répondants estiment que leur formation ne les a pas particulièrement bien préparés à agir dans des situations où ils doivent *prendre conscience de leur propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves/membres du personnel*, ils pourraient estimer qu'il ne s'agit pas là d'un besoin de formation pour la simple raison qu'ils maîtrisent déjà ce savoir-faire ou qu'ils estiment le maîtriser. En effet, prendre conscience de ses propres préjugés consiste en un travail d'introspection, un regard posé sur ses propres opinions qui semble être vu comme ne nécessitant pas de formation académique afin d'être acquis.

Un deuxième énoncé qui se distingue ici, bien que moins que le premier, est *Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves/membres du personnel*. Identifié au 2^e rang de désaccord autant par les étudiants-es en formation initiale que par les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s, et au 3^e rang par les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans, ces acteurs ne ressentiraient pas un besoin de formation continue ou d'outils à cet égard. La mise en comparaison de ce constat avec les résultats de la section IV révèle cette fois une congruence évidente : la section IV révélait que les différentes catégories de répondants jugeaient que leur formation (volets théorique et pratique) les avait particulièrement bien préparés à agir dans la situation impliquée par cet énoncé. En effet, à la section IV, lorsqu'il était question de la suffisance de la formation théorique pour préparer les répondants à agir dans la situation décrite dans cet énoncé, l'accord était des plus élevés chez les quatre catégories de répondants. Cet énoncé arrivait ainsi au 1^{er} rang d'accord chez les étudiants-es en formation initiale et chez les enseignant-e-s en exercice depuis moins de 5 ans, au 2^e rang chez les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s, et au 3^e rang chez les directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques. Toujours à la section IV, lorsqu'il était question de la suffisance de la formation pratique cette fois pour préparer les répondants à agir dans la situation décrite dans cet énoncé, l'accord demeurait tout aussi élevé, voire même plus élevé comparativement à la formation théorique. Cet énoncé arrivait ainsi au 1^{er} rang d'accord chez les trois catégories de répondants plus expérimentés.

Bref, comme pour l'énoncé ci-dessus concernant la prise de conscience de ses préjugés, les répondants semblent estimer qu'*agir avec équité et sans discrimination avec les élèves/membres du personnel* ne représente pas un besoin prioritaire de formation continue ou d'outils. Cependant, contrairement à la prise de conscience de ses préjugés, les répondants semblent cette fois estimer que c'est effectivement leur formation académique (volets théorique et pratique) qui leur a permis d'acquérir ce savoir-faire et, donc, de le maîtriser.

Tableau 31. Classement par ordre décroissant des 8 sous-items de la section V avec lesquels les 4 types de répondants ont exprimé le niveau DE DÉSACCORD le plus élevé par rapport à l'item central suivant : *Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Aujourd'hui, je ressens le besoin d'acquérir davantage d'outils pour être capable de [...]*

Sous-item	Étudiant(e) en formation initiale en enseignement			Enseignant(e) en exercice (depuis moins de 5 ans)			Superviseur(e) universitaire ou enseignant(e) associé(e)			Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique		
	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%	Rang	Somme	%
Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves/membres du personnel.	3	27	31,4	1	29	46,8	1	77	39,3	1	22	44,0
Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves/membres du personnel.										3	15	30,0
Adopter des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	7	23	26,7				5	57	29,1	2	15	30,0
Adopter des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.										8	13	26,0
Repérer les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination.				6	20	32,3						
Intervenir efficacement dans des situations d'accommodements raisonnables.	6	25	29,1	7	19	30,6	7	53	27,0	5	14	28,0
Intégrer les élèves/membres du personnel issus-es de l'immigration dans la classe et l'école.	4	26	30,2									
Intégrer les réalités des élèves/membres du personnel et comme ressources pédagogiques afin de valoriser les différences.	8	20	23,3									
Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves/membres du personnel.	2	27	31,4	3	22	35,5	2	66	33,7	7	14	28,0
Porter un regard critique sur les rapports de pouvoir et les inégalités entre les groupes.	5	25	29,1	4	22	35,5	3	62	31,6			
Aborder avec les élèves/membres du personnel les questions religieuses.							6	56	28,6			
Aborder avec les élèves/membres du personnel le racisme.	1	28	32,6									
Aborder avec les élèves/membres du personnel le sexisme.							8	53	27,0	4	14	28,0

Favoriser la participation des élèves/membres du personnel aux décisions concernant la vie en classe et à l'école.				5	22	35,5				6	14	28,0
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel issus-es des minorités religieuses.]				8	19	30,6	4	60	30,6			
[Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel issus-es des minorités visibles, de 2e génération ou plus.				2	22	35,5						
Note. Le rang identifie, en ordre décroissant, les sous-items ayant récolté le niveau DE DÉSACCORD le plus élevé parmi les 4 catégories de répondants. La somme identifie le nombre total de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN DÉSACCORD avec le sous-item (somme de plutôt en accord + tout à fait en accord). Le % identifie la fréquence relative de répondants, dans chacune des 4 catégories de répondants, qui étaient EN DÉSACCORD avec le sous-item (nombre de répondants en désaccord / nombre de répondants ayant complété le questionnaire). Enfin, les couleurs du tableau servent à identifier rapidement les rangs* occupés par les différents sous-items dans chacune des 4 catégories de répondants, comme suit : Rouge = 1^{er} rang; Jaune = 2^e ; Vert = 3^e; Rose = 4^e; Gris = 5^e ; Orange = 6^e ; Bleu = 7^e; Mauve = 8^e. *À noter qu'en cas d'égalité entre deux ou plusieurs sous-items, ces sous-items ont été départagés en examinant le nombre de participants tout à fait en désaccord au regard de chacun des sous-items qui étaient à égalité.												

6.4 Résultats de l'analyse inférentielle

Le **Tableau 32** ci-dessous présente les résultats de l'analyse inférentielle, obtenus à l'aide d'un test binomial, pour chaque sous-item et par catégorie de répondants. Les calculs effectués aux fins de l'analyse inférentielle sont les mêmes que ceux décrits précédemment dans ce rapport.

L'un des deux éléments ressortant le plus de ce tableau est la concordance dans le positionnement des quatre catégories de répondants, qui présentent le même positionnement pour 27 des 37 sous-items. Le deuxième élément est que ce positionnement concordant à ces 27 sous-items consiste toujours dans un accord statistiquement significatif à l'endroit de l'énoncé présenté. Ainsi, de façon générale, il est possible de conclure, grâce au **Tableau 32**, **que les perceptions des quatre catégories de répondants se rejoignent quant aux besoins ressentis en termes de formation continue et d'outils liés à la diversité.**

Quelques autres faits saillants se dégagent par ailleurs du **Tableau 32**, lorsque les résultats exprimés par ce tableau sont mis en comparaison avec des résultats discutés précédemment. Notamment, rappelons que la section IV a révélé que les quatre catégories de répondants jugent que leur formation (volets théorique et pratique) les a particulièrement bien préparés à *Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves/membres du personnel*. Malgré cela, on constate au **Tableau 32** que les directeurs-trices d'école ou conseillers et conseillères pédagogiques sont significativement d'accord pour dire qu'ils ou elles ont un besoin de formation continue et d'outils à cet égard. Pour deux autres catégories d'acteurs, soit les étudiants-es et les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s, le **Tableau 32** montre que l'accord par rapport à ce même besoin de formation continue est tout près de la significativité statistique. Il révèle également que les quatre catégories de répondants sont significativement d'accord à l'effet qu'ils ont un besoin de formation continue et d'outils afin d'*Adopter des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination*. Bref, bien que le **Tableau 31** ait précédemment révélé que les répondants estiment qu'*Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves/membres du personnel* ne

représente pas un besoin de formation, le Tableau 32 indique néanmoins que les répondants ressentent bel et bien ce besoin. En outre, ces résultats du Tableau 32 tendent à confirmer un constat dressé préalablement dans le rapport, soit à l'effet que les situations ayant trait à l'équité et à la *discrimination* semblent fort importantes pour toutes les catégories de répondants.

Un autre fait saillant se dégageant du tableau 32 est que les quatre catégories de répondants sont très significativement ($p < ,001$) d'accord quant à leur besoin d'avoir plus de formation continue et d'outils sur certaines situations sociales et de nature juridique plus que didactique/pédagogique, soit en particulier pour *Intervenir efficacement en matière de protection de la jeunesse (DPJ)* ou *Intervenir efficacement auprès des élèves/membres du personnel réfugié-es*. À ce sujet, rappelons d'ailleurs que la section IV avait entre autres révélé que les différentes catégories de répondants estimaient que leur formation (volets théorique et pratique) ne les avait généralement pas suffisamment bien préparés à intervenir dans de telles situations. Il s'agit donc ici d'une cohérence manifeste entre les résultats des sections IV et V.

Or, tel que discuté précédemment, ces situations de nature davantage sociologique sont certainement des enjeux d'actualité majeurs au Québec en ce moment, et le milieu scolaire ne peut y échapper. En plus de l'arrivée très médiatisée de personnes et enfants réfugiés-es dans les dernières, déjà discutée, ajoutons que les préoccupations en matière de protection de la jeunesse ont été ravivées par l'affaire de la « fillette martyre de Granby », qui a mené à la mise sur pied de la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse (Commission Laurent). Bref, la cohérence des résultats qui ressortent du présent rapport peut sans doute s'expliquer en bonne partie par ces grands enjeux sociétaux qui ont marqué l'actualité récente au Québec.

Tableau 32. Examen de la significativité statistique (au moyen d'un test binomial) du niveau d'accord ou de désaccord pour chacun des sous-items (entre crochets) de la section V par catégorie de RÉPONDANTS quant à l'item central suivant : ***Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes ? Aujourd'hui, je ressens le besoin d'acquérir davantage d'outils pour être capable de [...]***

Sous-item	Étudiant(e) en formation initiale en enseignement			Enseignant(e) en exercice (depuis moins de 5 ans)			Superviseur(e) universitaire ou enseignant(e) associé(e)			Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique		
	Accord	Désaccord	Significativité	Accord	Désaccord	Significativité	Accord	Désaccord	Significativité	Accord	Désaccord	Significativité
Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves/membres du personnel.	41	27	,114	22	29	,401	77	77	1,000	23	22	1,000
Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves/membres du personnel.	52	18	< ,001	32	18	,065	98	52	< ,001	30	15	,036

Adopter des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	47	23	,006	34	18	,036	96	57	,002	30	15	,036
Adopter des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	57	13	< ,001	40	12	< ,001	104	50	< ,001	32	13	,007
Repérer les situations d'exclusion et de discrimination, incluant la discrimination systémique, qui se produisent à l'école ou liées aux pratiques institutionnelles.	54	16	< ,001	36	16	,008	97	53	< ,001	34	11	,001
Repérer les différents biais culturels dans les contenus ou le matériel utilisé en classe et à l'école.	55	15	< ,001	33	18	,049	106	46	< ,001	32	13	,007
Repérer les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination.	58	11	< ,001	31	20	,161	104	44	< ,001	36	10	< ,001
Repérer les moyens du milieu pour préparer les élèves/membres du personnel à vivre dans une société pluraliste.	61	8	< ,001	38	14	,001	109	42	< ,001	33	12	,002
Préparer les élèves/membres du personnel à vivre ensemble dans une société pluraliste.	53	17	< ,001	40	11	< ,001	107	43	< ,001	32	13	,007
Intervenir efficacement auprès des élèves/membres du personnel allophones.	59	11	< ,001	36	14	,003	105	39	< ,001	32	11	,001
Intervenir efficacement auprès des élèves/membres du personnel réfugié-es.	56	14	< ,001	42	8	< ,001	114	26	< ,001	33	10	,032
[Intervenir efficacement dans des situations d'accommodements raisonnables.	45	25	,022	31	19	,119	93	53	,001	29	14	,020
[Intervenir efficacement en matière de protection de la jeunesse (DPJ)].	28	7	,001	43	7	< ,001	104	32	< ,001	26	11	,008
Intégrer les élèves/membres du personnel issus-es de l'immigration dans la classe et l'école.	44	26	,041	38	12	< ,001	120	30	< ,001	30	12	,004
Intégrer les réalités des élèves/membres du personnel et comme ressources pédagogiques afin de valoriser les différences.	50	20	< ,001	36	14	,003	103	50	< ,001	32	12	,016
Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves/membres du personnel.	43	27	,072	29	22	,401	88	66	,090	31	14	,001
Porter un regard critique sur les rapports de pouvoir et les inégalités entre les groupes.	45	25	,022	28	22	,480	90	62	,028	33	11	,004
Amener les élèves/membres du personnel à agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste.	47	20	,001	36	14	,003	98	53	< ,001	32	12	,001
Coopérer avec les acteurs et actrices de la communauté locale en tenant compte de leurs réalités.	54	14	< ,001	37	14	,002	103	49	< ,001	34	11	,005
Créer des activités permettant aux élèves/membres du personnel de partager leurs réalités spécifiques.	50	19	< ,001	34	16	,015	113	41	< ,001	31	12	,010
Aborder avec les élèves/membres du personnel les questions religieuses.	48	20	,001	36	15	,005	95	56	,002	31	13	,001

Aborder avec les élèves/membres du personnel la question de la radicalisation.	54	13	< ,001	39	11	< ,001	102	47	< ,001	34	11	,010
Aborder avec les élèves/membres du personnel le racisme.	37	28	,321	38	13	,001	100	52	< ,001	31	13	,023
Aborder avec les élèves/membres du personnel le sexisme.	48	17	< ,001	35	16	,011	97	53	< ,001	30	14	,004
Aborder avec les élèves/membres du personnel les autres rapports d'oppression.	45	20	,003	38	10	< ,001	93	46	< ,001	32	12	,023
Favoriser la participation des élèves/membres du personnel aux décisions concernant la vie en classe et à l'école.	44	20	,004	26	22	,665	98	53	< ,001	30	14	< ,001
[Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour les soutenir dans leurs apprentissages.]	53	15	< ,001	35	17	,018	121	31	< ,001	36	9	,001
[Valoriser et mobiliser les ressources linguistiques et culturelles des élèves pour soutenir le vivre-ensemble.]	46	20	,002	36	15	,005	107	45	< ,001	33	11	< ,001
Établir des collaborations avec les familles de différentes origines.	55	11	< ,001	34	15	,009	113	36	< ,001	35	10	< ,001
Adapter les évaluations en tenant compte des réalités des élèves afin d'éviter un effet préjudiciable.]	52	14	< ,001	32	19	,092	104	44	< ,001	35	9	,001
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel en processus d'acquisition du français.	54	12	< ,001	38	13	,001	103	43	< ,001	33	10	< ,001
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel Autochtones ou d'ascendance autochtone (Premières Nations, Inuits-es, Métis).	58	8	< ,001	30	18	,111	99	41	< ,001	35	9	< ,014
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel issus-es des minorités religieuses.	53	12	< ,001	30	19	,152	84	60	,055	30	13	,008
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel issus-es des minorités visibles, de 2e génération ou plus.	50	15	< ,001	27	22	,568	92	50	,001	30	12	< ,001
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel d'arrivée récente et connaissant peu le fonctionnement du système scolaire d'ici.	56	10	< ,001	39	11	< ,001	115	29	< ,001	35	8	< ,001
Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel réfugiés-es et enfants de la guerre.	57	9	< ,001	36	11	< ,001	113	30	< ,001	35	7	< ,001

Adapter mes interventions et activités afin de tenir compte des réalités, besoins et expériences des élèves/membres du personnel sous-scolarisés-es (3 ans de retard ou plus par rapport à la norme).

55	11	< ,001
----	----	--------

37	10	< ,001
----	----	--------

104	41	< ,001
-----	----	--------

37	6	< ,001
----	---	--------

VERT FONCÉ = le nombre de réponses EN ACCORD est significativement ($p < ,05$) plus élevé que le nombre de réponses EN DÉSACCORD;

VERT PÂLE = le nombre de réponses EN ACCORD semble plus élevé que le nombre de réponses EN DÉSACCORD, mais la différence n'est que marginalement significative ($0,05 \leq p \leq ,10$) et n'atteint pas la significativité statistique;

JAUNE = aucune différence statistiquement significative ni même marginalement significative ($p > ,10$) entre le nombre de réponses EN ACCORD et le nombre de réponses EN DÉSACCORD;

ORANGE = le nombre de réponses EN DÉSACCORD semble plus élevé que le nombre de réponses EN ACCORD, mais la différence n'est que marginalement significative ($0,05 \leq p \leq ,10$) et n'atteint pas la significativité statistique;

ROUGE = le nombre de réponses EN DÉSACCORD est significativement ($p < ,05$) plus élevé que le nombre de réponses EN ACCORD;

CONCLUSION

Le présent rapport visait à recueillir les perceptions des répondants du milieu scolaire quant aux éléments faisant partie des principaux défis actuels liés à la diversité à l'école ainsi que les défis les moins prioritaires (section II), quant aux éléments de contenu étant ou ayant été suffisamment abordés durant la formation universitaire ainsi que ceux n'ayant pas été suffisamment abordés (section III), quant aux situations du milieu pratique par rapport auxquelles leur formation théorique et pratique les a suffisamment préparés à agir ainsi que les situations pour lesquelles leur formation ne les a pas suffisamment préparés à agir (section IV) et, enfin, quant aux situations pour lesquelles ils ressentent le besoin d'acquérir davantage de formation continue et d'outils et celles pour lesquelles ils ne ressentent pas ce besoin (section V).

Les constats les plus saillants à travers ces différentes sections peuvent se décliner comme suit. D'abord, le présent rapport a montré qu'une situation se classant régulièrement parmi les premiers rangs est *Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves/membres du personnel*. Le présent rapport a ainsi montré des résultats qui apparaissent généralement réjouissants par rapport à cette situation, sans contredit fort importante et délicate en milieu scolaire. Ainsi, les différentes catégories de répondants estiment assez fortement que leur formation, autant en ce qui touche les volets théorique que pratique, les a suffisamment bien préparés à agir en lien avec cette situation, en plus de ne généralement pas ressentir un besoin prioritaire de formation ou d'outils par rapport à cette situation. Dans la même veine, les différentes catégories de répondants estiment encore assez fortement que leur formation, ici aussi autant en ce qui touche les volets théorique que pratique, les a suffisamment bien préparés à *Adopter des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination*, en plus ne pas ressentir généralement, pour cette situation non plus, de besoin prioritaire de formation. Bref, ces constats suggèrent que les différents acteurs du milieu pratique se sentent généralement capables de mettre en œuvre des pratiques équitables et non discriminatoires auprès des élèves, étudiants, enseignants et autres membres du personnel sous leur supervision ou direction. En outre, ces résultats suggèrent également que les différents acteurs se sentent également capables, de façon générale, à contrer l'iniquité et la discrimination lorsque celles-ci se manifestent autour d'eux.

Un deuxième constat concerne les situations qualifiées de nature davantage sociologique, plutôt que didactiques ou pédagogiques. À ce sujet, le rapport a montré que des situations se classant régulièrement parmi les premiers rangs concernent le fait d'intervenir auprès de personnes ou enfants *réfugiés-es*, dans les situations d'*accommodements raisonnables* et dans des cas liés à la *radicalisation*. Ainsi, les différentes catégories de répondants estiment assez fortement que leur formation (volets théorique et pratique) ne les a pas suffisamment préparés à agir en lien avec ces situations, en plus de généralement ressentir un besoin de formation ou d'outils par rapport à ces situations. En revanche, le présent rapport a également montré que ces situations n'étaient pas considérées par les répondants parmi les 8 principaux défis liés à la diversité en milieu scolaire, mais que c'est tout de même 75 % des répondants qui estimaient qu'elles constituent un défi. Plusieurs hypothèses ont été proposées afin d'expliquer ces perceptions quelque peu contradictoires (i) que ces situations ne surviendraient que rarement – voire pas du tout – dans la pratique des répondants, (ii) que ces situations surviendraient mais seraient aisément

gérées par les répondants et ne seraient pas jugées problématiques, (iii) que ces situations seraient occultées (iv) ou que ces situations ne seraient pas reconnues comme telles.

Enfin, un troisième constat est que le niveau d'expérience des acteurs semble influencer leur perception par rapport aux différentes situations liées à la diversité. À titre d'exemple, rappelons que les trois catégories d'acteurs plus expérimentés, contrairement aux étudiants-es, renaient à la section II comme défis prioritaires des enjeux macrosociaux, ou liés au vivre-ensemble et aux rapports entre les acteurs : les élèves, le corps enseignant et les familles. Ils ont par ailleurs une vision d'ensemble des enjeux sociaux et une vision plus globale de l'école, reliant les différentes tâches, acteurs et pratiques scolaires. Comme autre exemple, rappelons que les deux catégories d'acteurs les plus expérimentés, soit les superviseur-e-s ou enseignant-e-s associé-e-s ainsi que les directeurs-trices d'école ou conseillers-ères pédagogiques renaient par endroit des choix manifestement différents des deux catégories d'acteurs les moins expérimentés, soit les étudiants-es en formation initiale et les enseignants-es en exercice depuis moins de 5 ans. Bref, ces quelques divergences de perceptions en fonction du niveau d'expérience suggèrent que plus les acteurs sont expérimentés, plus ils ont vraisemblablement été confrontés à des cas ou situations en lien avec la diversité. Cela explique donc que les perceptions sont plus susceptibles de différer avec un écart plus important d'expérience entre les acteurs.

Notons toutefois que cette enquête comporte plusieurs limites. D'abord, tel que mentionné, nous avons conservé les questionnaires qui étaient indiqués comme étant « complétés jusqu'au bout » par la plateforme LimeSurvey, mais nous avons observé que quelques items se sont avérés manquants. Nous avons soulevé quelques hypothèses plausibles à cet égard : a) qu'il s'agit des limites du questionnaire électronique lui-même, c'est-à-dire qu'un certain nombre de réponses n'auraient pas été sauvegardées dans le système parce qu'il fallait « verrouiller » les réponses; b) que certains répondants n'ont pas compris qu'il fallait répondre à certains items; c) que certains ne souhaitaient pas divulguer des informations ; d) que la longueur a mené à une fatigue cognitive, puisque plusieurs questionnaires ont été rejetés en raison de parties non-complétées. Ces limites indiquent qu'il importera de réduire d'éventuelles versions futures, en enlevant les parties et les items redondants, notamment sur les programmes, sur les groupes nommés plusieurs fois (réfugiés, enfants de la guerre, etc.), et autres. Enfin, un regroupement des questions par catégories plus simples seraient à envisager, ainsi que par types d'actions (savoirs, savoir-faire ou pratiques en classe ou à l'école.

Par ailleurs, on constate des limites liées à la longueur et au trop grand nombre d'énoncés, ainsi que certains incohérences dans les questions posées dans certaines sections aux futurs enseignants et jeunes enseignants (sur le sentiment de compétence ou « degré de préparation à agir ») par rapport aux questions posées aux autres acteurs (leurs perceptions du degré de préparation à agir du personnel). De plus, les limites touchent l'inégalité de la représentativité des répondants, selon les catégories d'acteurs, ce qui rend les comparaisons difficiles, notamment entre catégories d'acteurs et entre les régions du Québec, où certaines catégories de répondants ont plus participé que d'autres.

Afin d'assurer des suites à cette enquête, il conviendrait donc de réduire considérablement le nombre d'items du questionnaire et de les regrouper davantage par composante de compétence (certains types de savoirs, savoir-faire et savoir-être) afin d'en faire un outil de suivi facile à utiliser par les universités, pour évaluer les perceptions de la formation, du sentiment de compétence et des besoins de ces acteurs, et qui pourrait être administré périodiquement. Dès lors, il apparaît pertinent pour le groupe de travail de revoir et simplifier considérablement le questionnaire afin de permettre des suivis périodiques au Québec, ou des études comparatives. En plus d'une version nettement réduite de ce questionnaire, il importerait de dresser un portrait régional plus clair afin de faire des distinctions plus fines par région.

Enfin, les retombées de cette étude touchent le développement des connaissances, l'adaptation de la formation (initiale et continue), les collaborations interrégionales et les publications à venir.

RÉFÉRENCES CITÉES

- Chu, S. Y. et Garcia, S. G. (2014) Culturally Responsive Teaching Efficacy Beliefs of In-Service Special Education Teachers. *Remedial and Special Education* 2014, Vol. 35(4) 218– 232
- Coady, M., Harper, C. & de Jong, E. (2011) From Preservice to Practice: Mainstream Elementary Teacher Beliefs of Preparation and Efficacy with English Language Learners in the State of Florida, *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 34:2, 223-239. <http://dx.doi.org/10.1080/15235882.2011.597823>
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2018). Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique [Rapport de recherche]. Récupéré à http://www.cdudj.qc.ca/Publications/etude_inclusion_EHDA.pdf
- Conseil de l'Europe (Arnesen, A.-L., Bîrzéa, C., Dumont, B., Essomba, M. A., Furch, E., Vallianatos, A. et Ferrer, F.) (2008). *Politique et pratique de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Rapport d'enquête*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Dei, G.S., Karumanchery, L., James-Wilson, S., James, I., Zine, J. & Rinaldi, C. (2000). *Removing the margins: the challenges & possibilities of inclusive schooling*. Canadian Scholars' Press.
- García, E. (2002). *Student Cultural Diversity. Understanding and Meeting the Challenge* (3^e éd.). Boston, MA : Houghton Mifflin Company.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. NY: Teachers College Press.
- Hachfeld, A. Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y. , Stanat, P. Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education* 27 (2011), p. 986-996.
- Ladson-Billings, G. (2004). « New directions in multicultural education. Complexities, boundaries, and critical race theory ». Dans J. A. Banks et C. A. McGee Banks (dir.), *Handbook of research on multicultural education* (2e éd.) (pp. 50-65). San Francisco : Jossey-Bass.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C, Mc Andrew, M. et Potvin, M (2013) *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Rapport de recherche remis à la Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Janvier, 86 p. <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf><http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf>
- Lessard, C. (2018) La sociologie de l'éducation dans les sciences de l'éducation québécoises. *Cahiers de recherche sociologique*, numéro thématique « Regards sociologiques sur l'éducation au Québec », dirigé par P. Doray et A. Groleau., No. 64, hiver 2018, p. 41-68.
- McAndrew, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J. et Potvin, M. (2013). La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : un premier bilan. Dans M. McAndrew et M. Potvin et C.. Borri-Anadon (eds.). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, p. 81-98.

- Ouellet, F., Charbonneau, C. et Ghosh, R. (2000). *Formation interculturelle au Québec (1986-1996)*. Rapport de recherche, Patrimoine Canada et Immigration et Métropoles. Université de Sherbrooke.
- Pappamihel N. E. (2004) Hugs and smiles: demonstrating caring in a multicultural early childhood classroom, *Early Child Development and Care*, 174:6, 539-548. <http://dx.doi.org/10.1080/0300443042000187059>
- Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O. et Larochelle-Audet, J. (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Montréal : Fides Éducation, p. 110-127.
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z. Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B. Steinbach, M. avec la collaboration de Beck, I.-A. (2015a). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Groupe de travail sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, remis à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. En ligne : <http://www.ofde.ca/>
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell M-A. et Kingué-Élongué, G. (2015b). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Rapport à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR). Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. En ligne : www.ofde.ca<http://www.ofde.ca/>
- Siwatu, K. O. (2007) Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education* , 23 (2007) p. 1086–1101.
- Sokal, L., & Sharma, U. (2014) Canadian In-service Teachers' Concerns, Efficacy, and Attitudes about Inclusive Teaching. *Exceptionality Education International*, 23, 59-71. <http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol23/iss1/5>
- Steinbach, M. (2012). « Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants », *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 153-170.
- Toussaint, P. et Fortier, G. (2010). « La compétence interculturelle : une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants ». Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise* (pp. 143-164). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture) (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. New York: State University of New York Press.

ANNEXE A

Tableau : Une compétence interculturelle et inclusive

Adopter des pratiques inclusives qui préparent les apprenants au vivre-ensemble dans une société pluraliste et qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés.	
Composantes	
1. Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination. – Compétences correspondantes dans le référentiel actuel : 1, 7 <i>Fondements, Acte d'enseigner, Contexte social et scolaire, Identité professionnelle</i> – Finalités 1 et 2 – Exemples d'application ○ <i>J'identifie les différents biais culturels et linguistiques pouvant marquer les contenus.</i> ○ <i>Je prends conscience de mes propres préjugés et opinions et des effets préjudiciables qu'ils peuvent avoir sur les apprenants.</i> ○ <i>J'ai des attentes élevées envers les apprenants de ma classe dont la langue maternelle ou la langue d'usage n'est pas le français, tout en tenant compte de leurs expériences et réalités spécifiques.</i>	
2. Adopter des attitudes, des comportements et des pratiques permettant de contrer les discriminations et de faire respecter les droits de la personne dans une société pluraliste. – Compétences correspondantes dans le référentiel actuel : 5, 6, 12 <i>Acte d'enseigner, Identité professionnelle</i> – Finalité 1 – Exemples d'application ○ <i>Je mets en œuvre des stratégies de dialogue pour favoriser l'interconnaissance culturelle entre les élèves.</i> ○ <i>J'adopte des méthodes d'enseignement et d'apprentissage participatives et démocratiques axées sur les droits afin de développer des connaissances, mais aussi des attitudes et des comportements de coresponsabilité chez les élèves.</i> ○ <i>Je connais les outils nécessaires pour identifier les situations de discrimination, dont les balises en matière d'accommodement raisonnable.</i>	
3. Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des apprenants en vue de soutenir leur réussite éducative. – Compétences correspondantes dans le référentiel actuel : 2, 3, 4, 5, 7, 8 <i>Fondements, Acte d'enseigner, Contexte social et scolaire</i> – Finalité 2 – Exemples d'application ○ <i>J'évalue, je planifie et adapte mon matériel didactique en fonction des expériences et des réalités spécifiques des apprenants.</i> ○ <i>Je m'informe des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et des autres services offerts par le milieu scolaire aux apprenants issus de l'immigration.</i> ○ <i>J'adapte mes pratiques technopédagogiques en classe pour tenir compte des rapports variés que les apprenants entretiennent avec les TIC selon leurs expériences et réalités spécifiques, dont leurs expériences antérieures.</i>	
4. Développer chez les apprenants une capacité d'agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste, ainsi qu'une compréhension des inégalités et des droits de la personne. – Compétences correspondantes dans le référentiel actuel : 1, 4, 6, 8, 12	

Fondements, Acte d'enseigner, Contexte social et scolaire

- Finalité 1
- Exemples d'application
 - *Je repère les situations d'exclusion et de discrimination qui se déroulent en classe et à l'école.*
 - *Je m'informe sur les moyens utilisés par le milieu pour susciter une prise de conscience de la diversité et des droits de la personne et pour préparer les apprenants à agir comme citoyens dans une société pluraliste.*
 - *Je développe des situations d'enseignement-apprentissage qui amènent les apprenants à prendre conscience des diverses inégalités (ethniques, linguistiques, de genre, socioéconomiques, etc.) qui marquent la société québécoise.*

5. Coopérer avec les familles, les communautés et les autres acteurs de l'école en tenant compte de leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.

- Compétences correspondantes dans le référentiel actuel : 9, 10
Contexte social et scolaire
- Finalité 1 et 2
- Exemples d'application
 - *Je m'informe sur le degré de connaissance du système scolaire du Québec et la maîtrise de la langue d'enseignement par les membres de la famille et de la communauté.*
 - *Je fais appel aux ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec les familles qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.*
 - *J'établis des relations professionnelles coopératives et des échanges (p. ex. communauté d'apprentissage, jumelage, mentorat) avec les membres de l'équipe pédagogique, quelle que soit leur langue maternelle ou langue d'usage, leur appartenance à des minorités, leur parcours migratoire, leur expérience professionnelle antérieure, leur origine ethnique ou leur religion.*

6. S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et à l'éducation interculturelle et inclusive.

- Compétences correspondantes dans le référentiel actuel : 8, 11
Contexte social et scolaire, Identité professionnelle
- Finalités 1 et 2
- Exemples d'application
 - *J'utilise les TIC afin de mettre à jour mes connaissances sur les réalités et expériences spécifiques des apprenants.*
 - *J'établis un bilan de mes compétences pour prendre en compte la diversité des expériences et réalités des apprenants et les préparer au vivre-ensemble dans une société pluraliste et égalitaire.*
 - *Je m'engage dans des activités de mise à jour de mes connaissances et de formation continue.*

Source : Tableau adapté de Potvin et al., 2015, p. 40-45 : Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z., Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B. Steinbach, M. avec la collaboration de Beck, I.-A. (2015a). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Groupe de travail sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, remis à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. En ligne : <http://www.ofde.ca/>

ANNEXE B

Questionnaires (voir document pdf joint)



Partie A: Consentement

A1.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES

L'Enquête sur l'acquisition des compétences interculturelles et inclusives du personnel scolaire au Québec (EACIIPSQ) est menée par un groupe de travail interuniversitaire formé au sein de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE). Les membres du groupe sont:

Cochercheurs et cochercheurs :

Maryse Potvin, professeure, UQAM; Zita De Koninck, professeure, UL; Corina Borri-Anadon, professeure, UQAR; Anastasie Amboulé-Abath, professeure, UQAC; Sivane Hirsch, professeure, UQTR; Sunny Lau, professeure, Bishop's; Marie-Odile Magnan, professeure, UdeM; David Lefrançois, professeur, UQO; Carlo Prévil, professeur, UQAT; Holly Recchia, professeure, Concordia et Marilyn Steinbach, professeure, UdeS;

Auxiliaires de recherche:

Frédéric Charest, candidat à la maîtrise, UQAM; Yannick Skelling-Desmeules, candidat au doctorat, UQAM; et Stéphanie Thibodeau, candidate à la maîtrise, UQAM.

2. Objectifs de recherche

Cette recherche interrégionale vise à recueillir vos perceptions quant au rôle que joue la formation fondamentale et pratique (en stage) sur le développement des compétences interculturelles et inclusives du personnel scolaire. Elle porte sur la formation reçue et ses retombées sur la pratique et sur les compétences développées, acquises ou maîtrisées par six types d'acteurs et d'actrices :

- Des étudiants et étudiantes de dernière année de différents programmes de formation initiale à l'enseignement des universités québécoises;
- Des enseignantes et enseignants ayant complété leur formation initiale en enseignement et étant en exercice depuis moins de 5 ans, provenant d'écoles et de commissions scolaires des différentes régions du Québec;
- Des enseignantes et enseignants associés et des superviseurs et superviseuses de stages (acteurs et actrices de la formation pratique) provenant de différents programmes des universités québécoises;
- Des directions d'établissement et des conseillers et conseillères pédagogiques provenant d'écoles et de commissions scolaires des différentes régions du Québec.

Les grands thèmes abordés dans le questionnaire sont les suivants :



Partie B: Fonction

B1. Vous êtes...

Étudiant-e en formation initiale en enseignement

☐

Enseignante en exercice (depuis moins de 5 ans)

☐

Superviseur-e universitaire ou enseignant-e associé-e

☐

Directeur-trice d'école ou conseiller-ère pédagogique

☐

Partie C: Étudiants et étudiantes

C1. I - IDENTIFICATION DU RÉPONDANT, DE LA RÉPONDANTE

1. Genre

Masculin Féminin Autre

☐ ☐ ☐

C2. 2. Âge

C3. 3. Vous êtes (vous pouvez cocher plusieurs réponses) :

Non-immigrant-e et dont les parents sont non-immigrants-es (3e génération ou plus).

☐

Né-e au Canada d'au moins un parent issu de l'immigration (2e génération).

☐

Immigrant-e reçu-e/résident-e permanent-e/citoyen-ne canadien-ne né-e à l'étranger (1re génération).

☐

Autochtone ou d'ascendance autochtone canadienne (Premières Nations, Inuits-es, Métis-ses).

☐

Né-e au Québec.

☐

Né-e dans une autre province canadienne.

☐

Personne pour qui la langue maternelle est autre que le français.

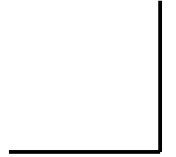
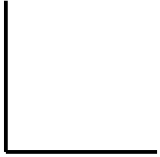
☐

Membre d'une minorité visible.

☐

Partie B: Fonction

Memoire: 100% correcte.





C4. 3.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Immigrant reçu-e/résident-e permanent-e/citoyen-ne canadien-ne né-e à l'étranger (1re génération)» : indiquez votre pays d'origine.

C5. 3.B. À la question 3, si vous avez répondu «Né-e au Québec» : précisez la ville de naissance.

C6. 3.C. À la question 3, si vous avez répondu «Personne pour qui la langue maternelle est autre que le français» : précisez la langue.

C7. 3.D. À la question 3, si vous avez répondu «Membre d'une minorité religieuse» : précisez.

C8. 4. Combien de langues parlez-vous?

Une ☐

Deux ☐

Trois ou plus ☐

C9. 5. Dans quelle université poursuivez-vous votre programme de formation initiale à l'enseignement?

Université de Montréal ☐

Université de Sherbrooke ☐

Université Laval ☐

Université du Québec à Montréal ☐

Université du Québec en Outaouais ☐

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue ☐



Université du Québec à Rimouski

☐

Université du Québec à Trois-Rivières

☐

Université du Québec à Chicoutimi

☐

Université McGill

☐

Université Concordia

☐

Université Bishop's

☐

Autre

☐

C10. 6. Quel est votre programme de formation initiale actuel en enseignement?

Enseignement préscolaire et primaire

☐

Enseignement secondaire

☐

Adaptation scolaire et sociale

☐

Formation professionnelle et technique

☐

Enseignement du français langue seconde

☐

Enseignement de l'anglais langue seconde

☐

Autre

☐

C11. 6.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Enseignement secondaire» : précisez la concentration.

C12. 6.B. À la question précédente, si vous avez répondu «Autre» : précisez.

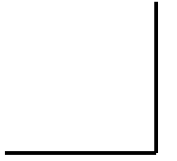
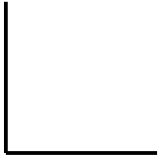
C13. 7. Avez-vous déjà effectué votre stage final?

Oui

☐

Non

☐



C14. 8. S'agit-il du premier programme d'études universitaires que vous suivez?

Oui

☐

Non

☐

C15. 8.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Non» : quel(s) autre(s) programme(s) d'études avez-vous suivi(s)?

C16. 9. Prévoyez-vous exercer votre profession dans la région où vous poursuivez votre formation à l'enseignement?

Oui

☐

Non

☐

Ne sais pas

☐

C17. 10. Dans votre programme, avez-vous suivi des cours OBLIGATOIRES portant spécifiquement sur la diversité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse?

Oui

☐

Non

☐

C18. 10.A. À la question précédente, si vous avez répondu « Oui » : combien?

C19. 11. Dans votre programme, avez-vous suivi des cours OPTIONNELS portant spécifiquement sur la diversité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse?

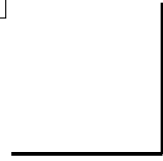
Oui

☐

Non

☐

C20. 11.A. À la question précédente, si vous avez répondu « Oui » : combien?





21. 12. Avez-vous effectué un stage ou travaillé dans une classe comportant des élèves :

Issus-es de l'immigration récente

☐

Allophones

☐

Autochtones (Premières Nations, Inuits-es, Métis-ses)

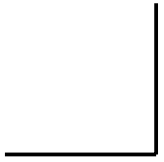
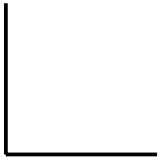
☐

De minorités visibles

☐

De minorités religieuses

☐





22.

II — PERCEPTIONS DES PRINCIPAUX DÉFIS ACTUELS LIÉS À LA DIVERSITÉ À L'ÉCOLE

Objectif :

- Perceptions des dynamiques et des défis particuliers dans ma pratique, en lien avec les questions de diversité, d'inclusion, d'équité et de vivre-ensemble à l'école.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes?

13. Je perçois les éléments suivants comme faisant partie des principaux défis actuels liés à la diversité à l'école :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Agir face à l'intimidation entre élèves de différentes origines.	☐	☐	☐	☐
Prendre en compte des besoins linguistiques des élèves.	☐	☐	☐	☐
Favoriser le passage des élèves de la classe d'accueil à la classe ordinaire.	☐	☐	☐	☐
Assurer l'accueil des enfants réfugiés-es/enfants de la guerre.	☐	☐	☐	☐
Établir des collaborations avec les familles de différentes origines.	☐	☐	☐	☐
Aborder les questions liées aux conflits internationaux avec les élèves.	☐	☐	☐	☐
Tenir compte des besoins identitaires des élèves immigrants-es.	☐	☐	☐	☐
Pratiquer l'éducation aux droits de la personne dans la classe/l'école.	☐	☐	☐	☐
Pratiquer la démocratie, la coresponsabilité et le vivre-ensemble dans la classe/l'école.	☐	☐	☐	☐
Développer un regard critique et réflexif sur les questions de justice sociale.	☐	☐	☐	☐
Amener les élèves à travailler ensemble au-delà des origines ethniques.	☐	☐	☐	☐
Différencier l'enseignement en fonction des différents besoins des élèves.	☐	☐	☐	☐
Traiter les demandes d'accommodement raisonnable à l'école.	☐	☐	☐	☐
Établir des relations respectueuses entre les élèves et les enseignants-es.	☐	☐	☐	☐
Traiter les questions sensibles liées à la religion, au racisme et aux droits et libertés.	☐	☐	☐	☐
Travailler en coopération et en coresponsabilité avec les différents-es acteurs-	☐	☐	☐	☐

trices de l'école.

Développer des activités pour promouvoir et valoriser la diversité
ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

--	--	--	--

Autres.

--	--	--	--



C23. 13.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Autres», spécifiez :

--



C23. 13.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Autres», spécifiez :

--



C24.

III - PERCEPTIONS DE LA FORMATION REÇUE

Objectif :

- Perceptions sur sa propre formation reçue.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes? 14. Les éléments suivants sont suffisamment abordés durant ma formation universitaire :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
L'histoire de l'immigration et des rapports ethniques (entre Autochtones, francophones, anglophones, immigrants récents, minorités visibles).	☐	☐	☐	☐
Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et les enjeux linguistiques.	☐	☐	☐	☐
Les lois et les politiques éducatives en lien avec la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.	☐	☐	☐	☐
Les concepts (minorités, immigrants-es, etc.), les processus d'inclusion-exclusion, les motifs de discrimination et le racisme.	☐	☐	☐	☐
Les principes de l'éducation interculturelle, antiraciste et inclusive.	☐	☐	☐	☐
Les facteurs influençant la scolarisation des élèves issus-es de l'immigration.	☐	☐	☐	☐
Les parcours migratoires des immigrants-es et les processus d'adaptation, d'acculturation et d'intégration.	☐	☐	☐	☐
Les besoins cognitifs, affectifs ou identitaires des élèves issus-es de l'immigration.	☐	☐	☐	☐
Les rapports école-familles avec les familles issues de l'immigration/des minorités.	☐	☐	☐	☐
Les réalités et expériences :	☐	☐	☐	☐
a) des Autochtones (Premières nations, Inuits-es et Métis-ses).	☐	☐	☐	☐
b) des allophones.	☐	☐	☐	☐
c) des réfugiés-es.	☐	☐	☐	☐
d) des enfants de la guerre.	☐	☐	☐	☐
e) immigrants-es récents-es.	☐	☐	☐	☐
f) élèves des minorités visibles.	☐	☐	☐	☐
g) élèves racisés-es de 2 ^e génération ou plus.	☐	☐	☐	☐
h) des anglophones.	☐	☐	☐	☐
Les approches pédagogiques :	☐	☐	☐	☐

C24.

a) démocratiques, favorisant le vivre-ensemble dans la classe.

b) coopératives et participatives favorisant les échanges respectueux.



C25. 14.A. Indiquez ce qui manque et qui devrait être ajouté à la formation

actuelle:

--



C25. 14.A. Indiquez ce qui manque et qui devrait être ajouté à la formation



C26.

IV - PERCEPTIONS DU DEGRÉ DE PRÉPARATION À AGIR

Objectifs :

- Perceptions de mon degré de préparation à traiter les enjeux concernant les savoirs et compétences au cours de la formation initiale, continue et dans mes milieux de travail;
- Perceptions de ma capacité réelle d'agir ou d'intervenir dans certaines situations ou sur certains enjeux spécifiques;
- Perceptions de l'efficacité de mes pratiques dans les milieux de stage ou de travail

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes?

15. Mes formations théorique et pratique m'ont donné la préparation suffisante pour :

	FORMATION THÉORIQUE (COURS) - Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	Je ne sais pas
Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.	☐	☐	☐	☐	☐
Adopter :					
a) des pratiques d'équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves.	☐	☐	☐	☐	☐
b) des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	☐	☐	☐	☐	☐
c) des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	☐	☐	☐	☐	☐
Repérer :					
a) les situations d'exclusion et de discrimination, incluant la discrimination systémique, qui se produisent à l'école ou liées aux pratiques institutionnelles.	☐	☐	☐	☐	☐
b) les différents biais culturels dans les contenus ou le matériel utilisé en classe et à l'école.	☐	☐	☐	☐	☐
c) les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination.	☐	☐	☐	☐	☐
d) les moyens du milieu pour préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐	☐
Préparer les élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐	☐
Intervenir efficacement :					
a) auprès des élèves allophones.	☐	☐	☐	☐	☐
b) auprès des élèves réfugiés-es.	☐	☐	☐	☐	☐

C26.

☐ c) dans des situations d'accommodements raisonnables.

IV - PERCEPTIONS DU DEGRÉ DE PRÉPARATION À AGIR

☐ d) en matière de protection de la jeunesse (DPJ).

Objectifs :

- Perceptions de mon degré de préparation à traiter les enjeux ^{Testés} ☐ ☐ ☐ ☐ concernant les savoirs et compétences au cours de la formation initiale, continue et dans mes milieux de travail;
- Perceptions de ma capacité réelle d'agir ou d'intervenir dans certaines situations ou sur certains enjeux spécifiques;
- Perceptions de l'efficacité de mes pratiques dans les milieux de stage ou de travail



C27.

IV - PERCEPTIONS DU DEGRÉ DE PRÉPARATION À AGIR

Objectifs :

- Perceptions de mon degré de préparation à traiter les enjeux concernant les savoirs et compétences au cours de la formation initiale, continue et dans mes milieux de travail;
- Perceptions de ma capacité réelle d'agir ou d'intervenir dans certaines situations ou sur certains enjeux spécifiques;
- Perceptions de l'efficacité de mes pratiques dans les milieux de stage ou de travail

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes?

15. Mes formations théorique et pratique m'ont donné la préparation suffisante pour :

	FORMATION PRATIQUE (STAGES) - Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	Je ne sais pas
Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.	☐	☐	☐	☐	☐
Adopter :					
a) des pratiques d'équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves.	☐	☐	☐	☐	☐
b) des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	☐	☐	☐	☐	☐
c) des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	☐	☐	☐	☐	☐
Repérer :					
a) les situations d'exclusion et de discrimination, incluant la discrimination systémique, qui se produisent à l'école ou liées aux pratiques institutionnelles.	☐	☐	☐	☐	☐
b) les différents biais culturels dans les contenus ou le matériel utilisé en classe et à l'école.	☐	☐	☐	☐	☐
c) les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination.	☐	☐	☐	☐	☐
d) les moyens du milieu pour préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐	☐
Préparer les élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐	☐
Intervenir efficacement :					
a) auprès des élèves allophones.	☐	☐	☐	☐	☐
b) auprès des élèves réfugiés-es.	☐	☐	☐	☐	☐

C27.

☐ c) dans des situations d'accommodements raisonnables.

IV - PERCEPTIONS DU DEGRÉ DE PRÉPARATION À AGIR

☐ d) en matière de protection de la jeunesse (DPJ).

Objectifs :

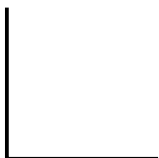
- Perceptions de mon degré de préparation à traiter les enjeux ^{Testés} ☐ ☐ ☐ ☐ concernant les savoirs et compétences au cours de la formation initiale, continue et dans mes milieux de travail;
- Perceptions de ma capacité réelle d'agir ou d'intervenir dans certaines situations ou sur certains enjeux spécifiques;
- Perceptions de l'efficacité de mes pratiques dans les milieux de stage ou de travail



C28. 15.A. Autres (spécifiez) :

--

C28. 15.A. Autres (spécifiez) :





C29.

V - PERCEPTIONS DE MES BESOINS

Objectif :

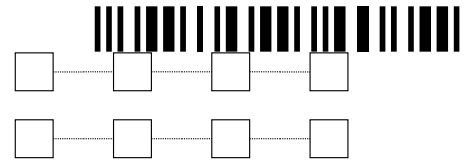
- Perceptions de mes besoins de formation continue et d'outils pour moduler et améliorer mes pratiques professionnelles, liées à mes mandats et tâches.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes? **16. Aujourd'hui, je ressens le besoin d'acquérir davantage d'outils pour être capable de :**

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.	☐	☐	☐	☐
Adopter :				
a) des pratiques d'équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves.	☐	☐	☐	☐
b) des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	☐	☐	☐	☐
c) des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	☐	☐	☐	☐
Repérer :				
a) les situations d'exclusion et de discrimination, incluant la discrimination systémique, qui se produisent à l'école ou liées aux pratiques institutionnelles.	☐	☐	☐	☐
b) les différents biais culturels dans les contenus ou le matériel utilisé en classe et à l'école.	☐	☐	☐	☐
c) les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination.	☐	☐	☐	☐
d) les moyens du milieu pour préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐
Préparer les élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐
Intervenir efficacement :				
a) auprès des élèves allophones.	☐	☐	☐	☐
b) auprès des élèves réfugiés-es.	☐	☐	☐	☐
c) dans des situations d'accommodements raisonnables.	☐	☐	☐	☐
d) en matière de protection de la jeunesse (DPJ).	☐	☐	☐	☐
Intégrer :				
a) les élèves issus-es de l'immigration dans la classe et l'école.	☐	☐	☐	☐
b) les réalités des élèves et comme ressources pédagogiques afin de valoriser les différences.	☐	☐	☐	☐
Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves.	☐	☐	☐	☐

Porter un regard critique sur les rapports de pouvoir et les inégalités entre les groupes.

Amener les élèves à agir
de manière juste et responsable dans une société
pluralist





C30. 16.A. Autres (spécifiez)

Partie D: Enseignants et enseignantes en exercice

D1. I - IDENTIFICATION DU RÉPONDANT, DE LA RÉPONDANTE

1. Genre

Masculin Féminin Autre

☐ ☐ ☐

D2. 2. Âge

D3. 3. Vous êtes (vous pouvez cocher plusieurs réponses) :

- Non-immigrant-e et dont les parents sont non-immigrants-es (3e génération ou plus). ☐
- Né-e au Canada d'au moins un parent issu de l'immigration (2e génération). ☐
- Immigrant-e reçu-e/résident-e permanent-e/citoyen-ne canadien-ne né-e à l'étranger (1re génération). ☐
- Autochtone ou d'ascendance autochtone canadienne (Premières Nations, Inuits-es, Métis-ses). ☐
- Né-e au Québec. ☐
- Né-e dans une autre province canadienne. ☐
- Personne pour qui la langue maternelle est autre que le français. ☐
- Membre d'une minorité visible. ☐
- Membre d'une minorité religieuse. ☐



C30. 16.A. Autres (spécifiez)



D4. 3.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Immigrant reçu-e/résident-e permanent-e/citoyen-ne canadien-ne né-e à l'étranger (1re génération)» : indiquez votre pays d'origine.

D5. 3.B. À la question 3, si vous avez répondu «Né-e au Québec» : précisez la ville de naissance.

D6. 3.C. À la question 3, si vous avez répondu «Personne pour qui la langue maternelle est autre que le français» : précisez la langue.

D7. 3.D. À la question 3, si vous avez répondu «Membre d'une minorité religieuse» : précisez.

D8. 4. Combien de langues parlez-vous?

Une ☐

Deux ☐

Trois ou plus ☐

D9. 5. Dans quelle université avez-vous suivi votre programme de formation initiale à l'enseignement?

Université de Montréal ☐

Université de Sherbrooke ☐

Université Laval ☐

Université du Québec à Montréal ☐

Université du Québec en Outaouais ☐

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue ☐



Université du Québec à Rimouski

☐

Université du Québec à Trois-Rivières

☐

Université du Québec à Chicoutimi

☐

Université McGill

☐

Université Concordia

☐

Université Bishop's

☐

Autre

☐

D10. 6. Quel a été votre programme de formation initiale en enseignement?

Enseignement préscolaire et primaire

☐

Enseignement secondaire

☐

Adaptation scolaire et sociale

☐

Formation professionnelle et technique

☐

Enseignement du français langue seconde

☐

Enseignement de l'anglais langue seconde

☐

Autre

☐

D11. 6.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Enseignement secondaire» : précisez la concentration.

D12. 6.B. À la question précédente, si vous avez répondu «Autre» : précisez.

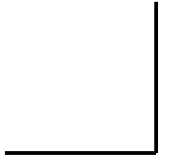
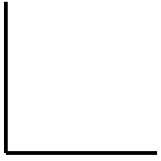
D13. 7. S'agit-il du premier programme d'études universitaires que vous avez suivi?

Oui

☐

Non

☐





D14. 7.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Non» : quel(s) autre(s) programme(s) d'études avez-vous suivi(s)?

D15. 8. Exercez-vous votre profession dans la région où vous avez poursuivi votre formation à l'enseignement?

Oui ☐

Non ☐

Ne sais pas ☐

D16. 9. Dans votre programme, avez-vous suivi des cours OBLIGATOIRES portant spécifiquement sur la diversité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse?

Oui ☐

Non ☐

D17. 9.A. À la question précédente, si vous avez répondu "Oui": Combien?

D18. 10. Dans votre programme, avez-vous suivi des cours OPTIONNELS portant spécifiquement sur la diversité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse?

Oui ☐

Non ☐

D19. 10.A. À la question précédente, si vous avez répondu "Oui": Combien?

D20. 11. Avez-vous effectué un stage dans une classe comportant des élèves :

Issus-es de l'immigration récente ☐

Allophones ☐

Autochtones (Premières Nations, Inuits-es ou Métis-ses) ☐

De minorités visibles ☐



De minorités religieuses ☐

Oui ☐

Non ☐

D21. 12. Travaillez-vous en contexte multiethnique?

D22. 13. Avez-vous travaillé auprès d'élèves et de familles...

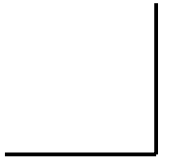
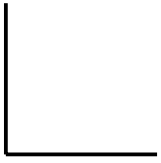
Issus-es de l'immigration récente ☐

Allophones ☐

Autochtones (Premières Nations, Inuits-es, Métis-ses) ☐

De minorités visibles ☐

De minorités religieuses ☐





D23.

II — PERCEPTIONS DES PRINCIPAUX DÉFIS ACTUELS LIÉS À LA DIVERSITÉ À L'ÉCOLE

Objectif :

- Perceptions des dynamiques et des défis particuliers dans ma pratique, en lien avec les questions de diversité, d'inclusion, d'équité et de vivre-ensemble à l'école.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes?

14. Je perçois les éléments suivants comme faisant partie des principaux défis actuels liés à la diversité à l'école :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Agir face à l'intimidation entre élèves de différentes origines.	☐	☐	☐	☐
Prendre en compte des besoins linguistiques des élèves.	☐	☐	☐	☐
Favoriser le passage des élèves de la classe d'accueil à la classe ordinaire.	☐	☐	☐	☐
Assurer l'accueil des enfants réfugiés-es/enfants de la guerre.	☐	☐	☐	☐
Établir des collaborations avec les familles de différentes origines.	☐	☐	☐	☐
Aborder les questions liées aux conflits internationaux avec les élèves.	☐	☐	☐	☐
Tenir compte des besoins identitaires des élèves immigrants-es.	☐	☐	☐	☐
Pratiquer l'éducation aux droits de la personne dans la classe/l'école.	☐	☐	☐	☐
Pratiquer la démocratie, la coresponsabilité et le vivre-ensemble dans la classe/l'école.	☐	☐	☐	☐
Développer un regard critique et réflexif sur les questions de justice sociale.	☐	☐	☐	☐
Amener les élèves à travailler ensemble au-delà des origines ethniques.	☐	☐	☐	☐
Différencier l'enseignement en fonction des différents besoins des élèves.	☐	☐	☐	☐
Traiter les demandes d'accommodement raisonnable à l'école.	☐	☐	☐	☐
Établir des relations respectueuses entre les élèves et les enseignants-es.	☐	☐	☐	☐
Traiter les questions sensibles liées à la religion, au racisme et aux droits et libertés.	☐	☐	☐	☐
Travailler en coopération et en coresponsabilité avec les différents-es acteurs-trices de l'école.	☐	☐	☐	☐
Développer des activités pour promouvoir et valoriser la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.	☐	☐	☐	☐
Autres.	☐	☐	☐	☐



D24. 14.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Autres», spécifiez :

--



D25.

III - PERCEPTIONS DE LA FORMATION REÇUE

Objectif :

- Perceptions sur sa propre formation reçue.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes? 15. Les éléments suivants ont été suffisamment abordés durant ma formation universitaire :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait enac
L'histoire de l'immigration et des rapports ethniques (entre Autochtones, francophones, anglophones, immigrants récents, minorités visibles).	☐	☐	☐	☐
Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et les enjeux linguistiques.	☐	☐	☐	☐
Les lois et les politiques éducatives en lien avec la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.	☐	☐	☐	☐
Les concepts (minorités, immigrants-es, etc.), les processus d'inclusion-exclusion, les motifs de discrimination et le racisme.	☐	☐	☐	☐
Les principes de l'éducation interculturelle, antiraciste et inclusive.	☐	☐	☐	☐
Les facteurs influençant la scolarisation des élèves issus-es de l'immigration.	☐	☐	☐	☐
Les parcours migratoires des immigrants-es et les processus d'adaptation, d'acculturation et d'intégration.	☐	☐	☐	☐
Les besoins cognitifs, affectifs ou identitaires des élèves issus-es de l'immigration.	☐	☐	☐	☐
Les rapports école-familles avec les familles issues de l'immigration/des minorités.	☐	☐	☐	☐
Les réalités et expériences :	☐	☐	☐	☐
a) des Autochtones (Premières nations, Inuits-es et Métis-ses).	☐	☐	☐	☐
b) des allophones.	☐	☐	☐	☐
c) des réfugiés-es.	☐	☐	☐	☐
d) des enfants de la guerre.	☐	☐	☐	☐
e) immigrants-es récents-es.	☐	☐	☐	☐
f) élèves des minorités visibles.	☐	☐	☐	☐
g) élèves racisés-es de 2e génération ou plus.	☐	☐	☐	☐
h) des anglophones.	☐	☐	☐	☐
Les approches pédagogiques :	☐	☐	☐	☐
a) démocratiques, favorisant le vivre-ensemble dans la classe.	☐	☐	☐	☐
b) coopératives et participatives favorisant les échanges respectueux.	☐	☐	☐	☐



D26. 15.A Indiquez ce qui manque et qui devrait être ajouté à la formation actuelle:



D27.

IV - PERCEPTIONS DU DEGRÉ DE PRÉPARATION À AGIR

Objectifs :

- Perceptions de mon degré de préparation à traiter les enjeux concernant les savoirs et compétences au cours de la formation initiale, continue et dans mes milieux de travail;
- Perceptions de ma capacité réelle d’agir ou d’intervenir dans certaines situations ou sur certains enjeux spécifiques;
- Perceptions de l’efficacité de mes pratiques dans les milieux de stage ou de travail.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes?

16. Mes formations théorique et pratique m'ont donné la préparationsuffisante pour :

	FORMATION THÉORIQUE (COURS) - Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	Je ne sais pas
Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.	☐	☐	☐	☐	☐
Adopter :					
a) des pratiques d’équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves.	☐	☐	☐	☐	☐
b) des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	☐	☐	☐	☐	☐
c) des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	☐	☐	☐	☐	☐
Repérer :					
a) les situations d’exclusion et de discrimination, incluant la discrimination systémique, qui se produisent à l’école ou liées aux pratiques institutionnelles.	☐	☐	☐	☐	☐
b) les différents biais culturels dans les contenus ou le matériel utilisé en classe et à l’école.	☐	☐	☐	☐	☐
c) les pratiques administratives/scolaires/d’évaluation menant à de la discrimination.	☐	☐	☐	☐	☐
d) les moyens du milieu pour préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐	☐
Préparer les élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐	☐
Intervenir efficacement :					
a) auprès des élèves allophones.	☐	☐	☐	☐	☐
b) auprès des élèves réfugiés.	☐	☐	☐	☐	☐
c) dans des situations d’accommodements raisonnables.	☐	☐	☐	☐	☐
d) en matière de protection de la jeunesse (DPJ).	☐	☐	☐	☐	☐
Intégrer :	☐	☐	☐	☐	☐



D28.

IV - PERCEPTIONS DU DEGRÉ DE PRÉPARATION À AGIR

Objectifs :

- Perceptions de mon degré de préparation à traiter les enjeux concernant les savoirs et compétences au cours de la formation initiale, continue et dans mes milieux de travail;
- Perceptions de ma capacité réelle d’agir ou d’intervenir dans certaines situations ou sur certains enjeux spécifiques;
- Perceptions de l’efficacité de mes pratiques dans les milieux de stage ou de travail.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes?

16. Mes formations théorique et pratique m'ont donné la préparation suffisante pour :

	FORMATION PRATIQUE (STAGES) - Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	Je ne sais pas
Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.	☐	☐	☐	☐	☐
Adopter :					
a) des pratiques d’équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves.	☐	☐	☐	☐	☐
b) des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	☐	☐	☐	☐	☐
c) des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	☐	☐	☐	☐	☐
Repérer :					
a) les situations d’exclusion et de discrimination, incluant la discrimination systémique, qui se produisent à l’école ou liées aux pratiques institutionnelles.	☐	☐	☐	☐	☐
b) les différents biais culturels dans les contenus ou le matériel utilisé en classe et à l’école.	☐	☐	☐	☐	☐
c) les pratiques administratives/scolaires/d’évaluation menant à de la discrimination.	☐	☐	☐	☐	☐
d) les moyens du milieu pour préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐	☐
Préparer les élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐	☐
Intervenir efficacement :					
a) auprès des élèves allophones.	☐	☐	☐	☐	☐
b) auprès des élèves réfugiés-es.	☐	☐	☐	☐	☐
c) dans des situations d’accommodements raisonnables.	☐	☐	☐	☐	☐
d) en matière de protection de la jeunesse (DPJ).	☐	☐	☐	☐	☐



D29.

16.A. Autres (spécifiez) :

--



D30.

V - PERCEPTIONS DE MES BESOINS

Objectif :

- Perceptions de mes besoins de formation continue et d'outils pour moduler et améliorer mes pratiques professionnelles, liées à mes mandats et tâches.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes?

17. Aujourd'hui, je ressens le besoin d'acquérir davantage d'outils pour être capable de :

Tout à fait
en
désaccord Plutôt en
désaccord Plutôt en
accord Tout à fait
en
acco

Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.

☐ ☐ ☐ ☐

Adopter :

a) des pratiques d'équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves.

☐ ☐ ☐ ☐

b) des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.

☐ ☐ ☐ ☐

c) des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.

☐ ☐ ☐ ☐

Repérer :

a) les situations d'exclusion et de discrimination, incluant la discrimination systémique, qui se produisent à l'école ou liées aux pratiques institutionnelles.

☐ ☐ ☐ ☐

b) les différents biais culturels dans les contenus ou le matériel utilisé en classe et à l'école.

☐ ☐ ☐ ☐

c) les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination.

☐ ☐ ☐ ☐

d) les moyens du milieu pour préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste.

☐ ☐ ☐ ☐

Préparer les élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste.

☐ ☐ ☐ ☐

Intervenir efficacement :

a) auprès des élèves allophones.

☐ ☐ ☐ ☐

b) auprès des élèves réfugiés-es.

☐ ☐ ☐ ☐

c) dans des situations d'accommodements raisonnables.

☐ ☐ ☐ ☐

d) en matière de protection de la jeunesse (DPJ).

☐ ☐ ☐ ☐

Intégrer :

a) les élèves issus-es de l'immigration dans la classe et l'école.

☐ ☐ ☐ ☐

b) les réalités des élèves et comme ressources pédagogiques afin de valoriser les différences.

☐ ☐ ☐ ☐

c) Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves.

☐ ☐ ☐ ☐

Porter un regard critique sur les rapports de pouvoir et les inégalités entre les groupes.

☐ ☐ ☐ ☐

Amener les élèves à agir de manière juste et responsable dans une société plura

☐ ☐ ☐ ☐



D31. 17.A. Autres (spécifiez)

Partie E: Superviseures et superviseurs de stage, enseignantes et enseignants associés

E1. I - IDENTIFICATION DU RÉPONDANT, DE LA RÉPONDANTE

1. Genre

Masculin	Féminin	Autre
☐	☐	☐

E2. 2. Âge :

E3. 3. Vous êtes (vous pouvez cocher plusieurs réponses):

- | | |
|--|--------------------------|
| Non-immigrant-e et dont les parents sont non-immigrants-es (3e génération ou plus). | ☐ |
| Né-e au Canada d’au moins un parent issu de l’immigration (2e génération). | ☐ |
| Immigrant-e reçu-e/résident-e permanent-e/citoyen-ne canadien-ne né-e à l’étranger (1re génération). | ☐ |
| Autochtone ou d’ascendance autochtone canadienne (Premières Nations, Inuits-es, Métis-ses). | ☐ |
| Né-e au Québec. | ☐ |
| Né-e dans une autre province canadienne. | ☐ |
| Personne pour qui la langue maternelle est autre que le français. | ☐ |
| Membre d’une minorité visible. | ☐ |
| Membre d’une minorité religieuse. | ☐ |



E4. 3.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Immigrant reçu-e/résident-e permanent-e/citoyen-ne canadien-ne né-e à l'étranger (1re génération)» : indiquez votre pays d'origine.

E5. 3.B. À la question 3, si vous avez répondu «Né-e au Québec» : précisez la ville de naissance.

E6. 3.C. À la question 3, si vous avez répondu «Personne pour qui la langue maternelle est autre que le français» : précisez la langue.

E7. 3.D. À la question 3, si vous avez répondu «Membre d'une minorité religieuse» : précisez.

E8. 4. Combien de langues parlez-vous?

Une ☐

Deux ☐

Trois ou plus ☐

E9. 5. Dans/en partenariat avec quelle(s) université(s) travaillez-vous?

Université de Montréal ☐

Université de Sherbrooke ☐

Université Laval ☐

Université du Québec à Montréal ☐

Université du Québec en Outaouais ☐

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue ☐

Université du Québec à Rimouski ☐



Université du Québec à Trois-Rivières

☐

Université du Québec à Chicoutimi

☐

Université McGill

☐

Université Concordia

☐

Université Bishop's

☐

Autre

☐

E10. 6. Dans/avec quel(s) programme(s) travaillez-vous?

Enseignement préscolaire et primaire

☐

Enseignement secondaire

☐

Adaptation scolaire et sociale

☐

Formation professionnelle et technique

☐

Enseignement du français langue seconde

☐

Enseignement de l'anglais langue seconde

☐

Autre

☐

E11. 6.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Enseignement secondaire» : précisez la concentration.

E12. 6.B. À la question précédente, si vous avez répondu «Autre» : précisez.

E13. 7. Dans quelle université avez-vous suivi votre programme de formation initiale à l'enseignement?

Université de Montréal

☐

Université de Sherbrooke

☐

Université Laval

☐

Université du Québec à Montréal

☐

Université du Québec en Outaouais

☐



Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

☐

Université du Québec à Rimouski

☐

Université du Québec à Trois-Rivières

☐

Université du Québec à Chicoutimi

☐

Université McGill

☐

Université Concordia

☐

Université Bishop's

☐

Autre

☐

Je n'ai pas suivi de programme de formation initiale à l'enseignement

☐

E14. 8. Quel a été votre programme de formation initiale en enseignement?

Enseignement préscolaire et primaire

☐

Enseignement secondaire

☐

Adaptation scolaire et sociale

☐

Formation professionnelle et technique

☐

Enseignement du français langue seconde

☐

Enseignement de l'anglais langue seconde

☐

Autre

☐

Je n'ai pas suivi de programme de formation initiale en enseignement

☐

E15. 8.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Enseignement secondaire» : précisez la concentration.

E16. 8.B. À la question précédente, si vous avez répondu « Autre » : précisez.

E17. 9. Avez-vous suivi d'autres programmes universitaires?

Oui

☐

Non

☐



E18. 9.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Oui» : quel(s) autre(s) programme(s) d'études avez-vous suivi(s)?

E19. 10. Exercez-vous votre profession dans la région où vous avez poursuivi votre formation à l'enseignement?

Oui ☐

Non ☐

Ne sais pas ☐

E20. 11. Dans votre programme, avez-vous suivi des cours OBLIGATOIRES portant spécifiquement sur la diversité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse?

Oui ☐

Non ☐

E21. 11.A. À la question précédente, si vous avez répondu « Oui » : combien?

E22. 12. Dans votre programme, avez-vous suivi des cours OPTIONNELS portant spécifiquement sur la diversité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse?

Oui ☐

Non ☐

E23. 12.A. À la question précédente, si vous avez répondu « Oui » : combien?

E24. 13. Travaillez-vous en contexte multiethnique?

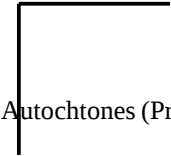
Oui ☐

Non ☐

E25. 14. Avez-vous travaillé auprès d'élèves et de familles...

Issus-es de l'immigration récente

☐



Autochtones (Premières Nations, Inuits-es, Métis-ses)

De minorités visibles

De minorités religieuses

Allophones

☐

☐

☐

☐





E26.

II — PERCEPTIONS DES PRINCIPAUX DÉFIS ACTUELS LIÉS À LA DIVERSITÉ À L'ÉCOLE

Objectif :

- Perceptions des dynamiques et des défis particuliers dans ma pratique, en lien avec les questions de diversité, d'inclusion, d'équité et de vivre-ensemble à l'école.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes?

15. Je perçois les éléments suivants comme faisant partie des principaux défis actuels liés à la diversité à l'école :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Agir face à l'intimidation entre élèves de différentes origines.	☐	☐	☐	☐
Prendre en compte des besoins linguistiques des élèves.	☐	☐	☐	☐
Favoriser le passage des élèves de la classe d'accueil à la classe ordinaire.	☐	☐	☐	☐
Assurer l'accueil des enfants réfugiés-es/enfants de la guerre.	☐	☐	☐	☐
Établir des collaborations avec les familles de différentes origines.	☐	☐	☐	☐
Aborder les questions liées aux conflits internationaux avec les élèves.	☐	☐	☐	☐
Tenir compte des besoins identitaires des élèves immigrants-es.	☐	☐	☐	☐
Pratiquer l'éducation aux droits de la personne dans la classe/l'école.	☐	☐	☐	☐
Pratiquer la démocratie, la coresponsabilité et le vivre-ensemble dans la classe/l'école.	☐	☐	☐	☐
Développer un regard critique et réflexif sur les questions de justice sociale.	☐	☐	☐	☐
Amener les élèves à travailler ensemble au-delà des origines ethniques.	☐	☐	☐	☐
Différencier l'enseignement en fonction des différents besoins des élèves.	☐	☐	☐	☐
Traiter les demandes d'accommodement raisonnable à l'école.	☐	☐	☐	☐
Établir des relations respectueuses entre les élèves et les enseignants-es.	☐	☐	☐	☐
Traiter les questions sensibles liées à la religion, au racisme et aux droits et libertés.	☐	☐	☐	☐
Travailler en coopération et en coresponsabilité avec les différents-es acteurs-trices de l'école.	☐	☐	☐	☐
Développer des activités pour promouvoir et valoriser la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.	☐	☐	☐	☐
Autres.	☐	☐	☐	☐



E27. 15.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Autres», spécifiez :

--



E28.

III - PERCEPTIONS DE LA FORMATION REÇUE

Objectif :

- Perceptions sur sa propre formation reçue.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes?

16. Les éléments suivants ont été suffisamment abordés durant ma formation universitaire :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
L'histoire de l'immigration et des rapports ethniques (entre Autochtones, francophones, anglophones, immigrants récents, minorités visibles).	☐	☐	☐	☐
Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et les enjeux linguistiques.	☐	☐	☐	☐
Les lois et les politiques éducatives en lien avec la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.	☐	☐	☐	☐
Les concepts (minorités, immigrants-es, etc.), les processus d'inclusion-exclusion, les motifs de discrimination et le racisme.	☐	☐	☐	☐
Les principes de l'éducation interculturelle, antiraciste et inclusive.	☐	☐	☐	☐
Les facteurs influençant la scolarisation des élèves issus-es de l'immigration.	☐	☐	☐	☐
Les parcours migratoires des immigrants-es et les processus d'adaptation, d'acculturation et d'intégration.	☐	☐	☐	☐
Les besoins cognitifs, affectifs ou identitaires des élèves issus-es de l'immigration.	☐	☐	☐	☐
Les rapports école-familles avec les familles issues de l'immigration/des minorités.	☐	☐	☐	☐
Les réalités et expériences :	☐	☐	☐	☐
a) des Autochtones (Premières nations, Inuits-es et Métis-ses).	☐	☐	☐	☐
b) des allophones.	☐	☐	☐	☐
c) des réfugiés-es.	☐	☐	☐	☐
d) des enfants de la guerre.	☐	☐	☐	☐
e) immigrants-es récents-es.	☐	☐	☐	☐
f) élèves des minorités visibles.	☐	☐	☐	☐
g) élèves racisés-es de 2e génération ou plus.	☐	☐	☐	☐
h) des anglophones.	☐	☐	☐	☐
Les approches pédagogiques :	☐	☐	☐	☐
a) démocratiques, favorisant le vivre-ensemble dans la classe.	☐	☐	☐	☐
b) coopératives et participatives favorisant les échanges respectueux.	☐	☐	☐	☐



E29. 16.A. Selon vous, qu'est-ce qui manque et qui devrait être ajouté à la formation actuelle (spécifiez):



E30.

IV - PERCEPTIONS DU DEGRÉ DE PRÉPARATION À AGIR

Objectifs :

- Perceptions du degré de préparation du personnel scolaire à traiter les enjeux concernant les savoirs et compétences au cours de la formation initiale ou continue, dans les cours, les stages et les milieux de travail;
- Perceptions de la capacité réelle du personnel scolaire d'agir ou d'intervenir dans certaines situations ou sur certains enjeux spécifiques.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes?

17. Les formations théoriques et pratiques actuelles dans les universités préparent bien les membres du personnel scolaire à :

	FORMATION THÉORIQUE (COURS) - Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	Je ne sais pas
Prendre conscience de leurs propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.	☐	☐	☐	☐	☐
Adopter :					
a) des pratiques d'équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves et des membres du personnel.	☐	☐	☐	☐	☐
b) des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	☐	☐	☐	☐	☐
c) des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	☐	☐	☐	☐	☐
Repérer :					
a) les situations d'exclusion et de discrimination, incluant la discrimination systémique, qui se produisent à l'école ou liées aux pratiques institutionnelles.	☐	☐	☐	☐	☐
b) les différents biais culturels dans les contenus ou le matériel utilisé en classe et à l'école.	☐	☐	☐	☐	☐
c) les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination.	☐	☐	☐	☐	☐
d) les moyens du milieu pour préparer les élèves et les membres du personnel à vivre dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐	☐
Préparer les élèves et les membres du personnel à vivre ensemble dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐	☐
Intervenir efficacement :					
a) auprès des élèves et des membres du personnel allophones.	☐	☐	☐	☐	☐
b) auprès des élèves et des membres du personnel réfugiés-es.	☐	☐	☐	☐	☐
c) dans des situations d'accommodements raisonnables.	☐	☐	☐	☐	☐
d) en matière de protection de la jeunesse (DPJ).	☐	☐	☐	☐	☐



E31.

IV - PERCEPTIONS DU DEGRÉ DE PRÉPARATION À AGIR

Objectifs :

- Perceptions du degré de préparation du personnel scolaire à traiter les enjeux concernant les savoirs et compétences au cours de la formation initiale ou continue, dans les cours, les stages et les milieux de travail;
- Perceptions de la capacité réelle du personnel scolaire d'agir ou d'intervenir dans certaines situations ou sur certains enjeux spécifiques.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes?

17. Les formations théoriques et pratiques actuelles dans les universités préparent bien les membres du personnel scolaire à :

	FORMATION PRATIQUE (STAGES) - Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	Je ne sais pas
Prendre conscience de leurs propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.	☐	☐	☐	☐	☐
Adopter :					
a) des pratiques d'équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves et des membres du personnel.	☐	☐	☐	☐	☐
b) des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	☐	☐	☐	☐	☐
c) des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	☐	☐	☐	☐	☐
Repérer :					
a) les situations d'exclusion et de discrimination, incluant la discrimination systémique, qui se produisent à l'école ou liées aux pratiques institutionnelles.	☐	☐	☐	☐	☐
b) les différents biais culturels dans les contenus ou le matériel utilisé en classe et à l'école.	☐	☐	☐	☐	☐
c) les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination.	☐	☐	☐	☐	☐
d) les moyens du milieu pour préparer les élèves et les membres du personnel à vivre dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐	☐
Préparer les élèves et les membres du personnel à vivre ensemble dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐	☐
Intervenir efficacement :					
a) auprès des élèves et des membres du personnel allophones.	☐	☐	☐	☐	☐
b) auprès des élèves et des membres du personnel réfugiés-es.	☐	☐	☐	☐	☐
c) dans des situations d'accommodements raisonnables.	☐	☐	☐	☐	☐
d) en matière de protection de la jeunesse	☐	☐	☐	☐	☐



E32. 17.A. Autres (spécifiez) :

--



E33.

V - PERCEPTIONS DE MES BESOINS

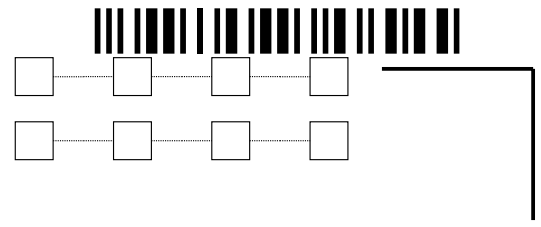
Objectif:

- Perceptions de mes besoins de formation continue et d'outils pour moduler et améliorer mes pratiques professionnelles, liées à mes mandats et tâches.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes? 18. Aujourd'hui, je ressens le besoin d'acquérir davantage d'outils pour être capable de :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en acc
Évaluer le personnel à agir en contexte de diversité (par exemple, pour tenir compte des besoins des élèves issus-es de l'immigration ou des minorités).	☐	☐	☐	☐
Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.	☐	☐	☐	☐
Adopter :				
a) des pratiques d'équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves et des membres du personnel.	☐	☐	☐	☐
b) des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	☐	☐	☐	☐
c) des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	☐	☐	☐	☐
Repérer :				
a) les situations d'exclusion et de discrimination, incluant la discrimination systémique, qui se produisent à l'école ou liées aux pratiques institutionnelles.	☐	☐	☐	☐
b) les différents biais culturels dans les contenus ou le matériel utilisé en classe et à l'école.	☐	☐	☐	☐
c) les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination.	☐	☐	☐	☐
d) les moyens du milieu pour préparer les élèves et les membres du personnel à vivre dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐
Préparer les élèves et les membres du personnel à vivre ensemble dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐
Intervenir efficacement :				
a) auprès des élèves et des membres du personnel allophones.	☐	☐	☐	☐
b) auprès des élèves et des membres du personnel réfugiés-es.	☐	☐	☐	☐
c) dans des situations d'accommodements raisonnables.	☐	☐	☐	☐
d) en matière de protection de la jeunesse (DPJ).	☐	☐	☐	☐
Intégrer :				
a) les élèves issus-es de l'immigration dans la classe et l'école.	☐	☐	☐	☐
b) les réalités des élèves et des membres du personnel comme ressources afin de valoriser les différences.	☐	☐	☐	☐

Agir avec équité et sans discrimination avec les élèves et les membres du personnel.
E33. Porter un regard critique sur les rapports de pouvoir et les inégalités entre les groupes





E34. 18.A. Autres (spécifiez)

Partie F: Conseillers et conseillères pédagogiques, directeurs et directrices

F1. I - IDENTIFICATION DU RÉPONDANT, DE LA RÉPONDANTE

1. Genre

Masculin Féminin Autre

☐ ☐ ☐

F2. 2. Âge

F3. 3. Vous êtes (vous pouvez cocher plusieurs réponses):

Non-immigrant-e et dont les parents sont non-immigrants-es (3e génération ou plus). ☐

Né-e au Canada d'au moins un parent issu de l'immigration (2e génération). ☐

Immigrant-e reçu-e/résident-e permanent-e/citoyen-ne canadien-ne né-e à l'étranger (1re génération). ☐

Autochtone ou d'ascendance autochtone canadienne (Premières Nations, Inuits-es, Métis-ses). ☐

Né-e au Québec. ☐

Né-e dans une autre province canadienne. ☐

Personne pour qui la langue maternelle est autre que le français. ☐

Membre d'une minorité visible. ☐

Membre d'une minorité religieuse. ☐



F4. 3.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Immigrant reçu-e/résident-e permanent-e/citoyen-ne canadien-ne né-e à l'étranger (1re génération)» : indiquez votre pays d'origine.

F5. 3.B. À la question 3, si vous avez répondu «Né-e au Québec» : précisez la ville de naissance.

F6. 3.C. À la question 3, si vous avez répondu «Personne pour qui la langue maternelle est autre que le français» : précisez la langue.

F7. 3.D. À la question 3, si vous avez répondu «Membre d'une minorité religieuse» : précisez.

F8. 4. Combien de langues parlez-vous?

Une ☐

Deux ☐

Trois ou plus ☐

F9. 5. À quel ordre d'enseignement travaillez-vous?

Enseignement préscolaire et primaire ☐

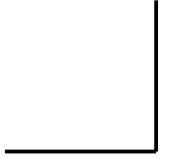
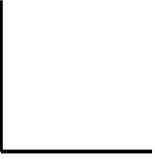
Enseignement secondaire ☐

Formation professionnelle et technique ☐

Enseignement collégial ☐

Formation générale des adultes ☐

F4. 3.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Immigrant reçu-





F10. 6. Dans quelle(s) université(s) avez-vous suivi votre formation universitaire?

Université de Montréal	☐
Université de Sherbrooke	☐
Université Laval	☐
Université du Québec à Montréal	☐
Université du Québec en Outaouais	☐
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	☐
Université du Québec à Rimouski	☐
Université du Québec à Trois-Rivières	☐
Université du Québec à Chicoutimi	☐
Université McGill	☐
Université Concordia	☐
Université Bishop's	☐
Autre	☐

F11. 7. Quel a été votre programme de formation initiale en enseignement?

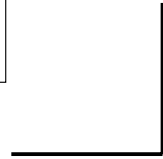
Enseignement préscolaire et primaire	☐
Enseignement secondaire	☐
Adaptation scolaire et sociale	☐
Formation professionnelle et technique	☐
Enseignement du français langue seconde	☐
Enseignement de l'anglais langue seconde	☐
Autre	☐
Je n'ai pas suivi de programme de formation initiale en enseignement	☐

F12. 7.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Enseignement secondaire» : précisez la concentration.

--



F10. 6. Dans quelle(s) université(s) avez-vous suivi votre formation





F13. 7.B. À la question précédente, si vous avez répondu «Autre» : précisez.

F14. 8. Avez-vous suivi d'autres programmes universitaires?

Oui ☐

Non ☐

F15. 8.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Oui» : quel(s) autre(s) programme(s) d'études avez-vous suivi(s)?

F16. 9. Exercez-vous votre profession dans la région où vous avez suivi votre formation à l'enseignement?

Oui ☐

Non ☐

F17. 10. Dans votre programme, avez-vous suivi un ou des cours OBLIGATOIRES portant spécifiquement sur la diversité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse

Oui ☐

Non ☐

F18. 10.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Oui» : combien?

F19. 11. Dans votre programme, avez-vous suivi un ou des cours OPTIONNELS portant spécifiquement sur la diversité ethnique, culturelle, linguistique ou religieuse

Oui ☐

Non ☐

F20. 11.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Oui» : combien?





F13. 7.B. À la question précédente, si vous avez répondu «Autre» : précisez.



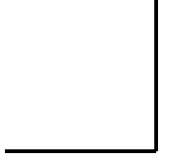
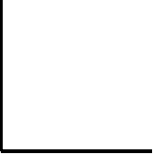
F21. 12. Travaillez-vous en contexte multiethnique ?

Oui ☐
Non ☐

F22. 13. Avez-vous travaillé auprès d'élèves et de familles ...

Issus-es de l'immigration récente	☐
Allophones	☐
Autochtones (Premières Nations, Inuits-es, Métis-ses)	☐
De minorités visibles	☐
De minorités religieuses	☐

F21. 12. Travaillez-vous en contexte multiethnique ?





F23.

II- PERCEPTIONS DES PRINCIPAUX DÉFIS ACTUELS LIÉS À LA DIVERSITÉ À L'ÉCOLE

Objectif :

- Perceptions des dynamiques et des défis particuliers dans ma pratique, en lien avec les questions de diversité, d'inclusion, d'équité et de vivre-ensemble à l'école.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes?

14. Je perçois les éléments suivants comme faisant partie des principaux défis actuels liés à la diversité à l'école :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
Agir face à l'intimidation entre élèves de différentes origines.	☐	☐	☐	☐
Prendre en compte des besoins linguistiques des élèves.	☐	☐	☐	☐
Favoriser le passage des élèves de la classe d'accueil à la classe ordinaire.	☐	☐	☐	☐
Assurer l'accueil des enfants réfugiés-es/enfants de la guerre.	☐	☐	☐	☐
Établir des collaborations avec les familles de différentes origines.	☐	☐	☐	☐
Aborder les questions liées aux conflits internationaux avec les élèves.	☐	☐	☐	☐
Tenir compte des besoins identitaires des élèves immigrants-es.	☐	☐	☐	☐
Pratiquer l'éducation aux droits de la personne dans la classe/l'école.	☐	☐	☐	☐
Pratiquer la démocratie, la coresponsabilité et le vivre-ensemble dans la classe/l'école.	☐	☐	☐	☐
Développer un regard critique et réflexif sur les questions de justice sociale.	☐	☐	☐	☐
Amener les élèves à travailler ensemble au-delà des origines ethniques.	☐	☐	☐	☐
Différencier l'enseignement en fonction des différents besoins des élèves.	☐	☐	☐	☐
Traiter les demandes d'accommodement raisonnable à l'école.	☐	☐	☐	☐
Établir des relations respectueuses entre les élèves et les enseignants-es.	☐	☐	☐	☐
Traiter les questions sensibles liées à la religion, au racisme et aux droits et libertés.	☐	☐	☐	☐
Travailler en coopération et en coresponsabilité avec les différents-es acteurs-	☐	☐	☐	☐

F23.

Développer des activités pour promouvoir et valoriser la diversité
ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

Autres.





F24. 14.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Autres», spécifiez :

--



F24. 14.A. À la question précédente, si vous avez répondu «Autres», spécifiez :

--



F25.

III - PERCEPTIONS DE LA FORMATION REÇUE

Objectif :

- Perceptions sur sa propre formation reçue.

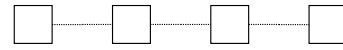
Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes? 15. Les éléments suivants ont été suffisamment abordés durant ma formation universitaire :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
L'histoire de l'immigration et des rapports ethniques (entre Autochtones, francophones, anglophones, immigrants récents, minorités visibles).	☐	☐	☐	☐
Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et les enjeux linguistiques.	☐	☐	☐	☐
Les lois et les politiques éducatives en lien avec la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.	☐	☐	☐	☐
Les concepts (minorités, immigrants-es, etc.), les processus d'inclusion-exclusion, les motifs de discrimination et le racisme.	☐	☐	☐	☐
Les principes de l'éducation interculturelle, antiraciste et inclusive.	☐	☐	☐	☐
Les facteurs influençant la scolarisation des élèves issus-es de l'immigration.	☐	☐	☐	☐
Les parcours migratoires des immigrants-es et les processus d'adaptation, d'acculturation et d'intégration.	☐	☐	☐	☐
Les besoins cognitifs, affectifs ou identitaires des élèves issus-es de l'immigration.	☐	☐	☐	☐
Les rapports école-familles avec les familles issues de l'immigration/des minorités.	☐	☐	☐	☐
Les réalités et expériences :	☐	☐	☐	☐
a) des Autochtones (Premières nations, Inuits-es et Métis-ses).	☐	☐	☐	☐
b) des allophones.	☐	☐	☐	☐
c) des réfugiés-es.	☐	☐	☐	☐
d) des enfants de la guerre.	☐	☐	☐	☐
e) immigrants-es récents-es.	☐	☐	☐	☐
f) élèves des minorités visibles.	☐	☐	☐	☐
g) élèves racisés-es de 2e génération ou plus.	☐	☐	☐	☐
h) des anglophones.	☐	☐	☐	☐

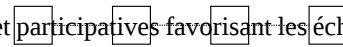
F25.

Les approches pédagogiques :

a) démocratiques, favorisant le vivre-ensemble dans la classe.



b) coopératives et participatives favorisant les échanges respectueux.





F26. 15.A. Selon vous, qu'est-ce qui manque et qui devrait être ajouté à la

formation actuelle? Spécifiez :

--



F26. 15.A. Selon vous, qu'est-ce qui manque et qui devrait être ajouté à la



F27.

IV - PERCEPTIONS DU DEGRÉ DE PRÉPARATION À AGIR

Objectifs :

- Perceptions du degré de préparation du personnel scolaire à traiter les enjeux concernant les savoirs et compétences au cours de la formation initiale ou continue, dans les cours, les stages et les milieux de travail;
- Perceptions de la capacité réelle du personnel scolaire d'agir ou d'intervenir dans certaines situations ou sur certains enjeux spécifiques.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes?

16. Les formations théoriques et pratiques actuelles dans les universités préparent bien les membres du personnel scolaire à :

	FORMATION THÉORIQUE (COURS) - Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord	Je ne sais pas
Prendre conscience de leurs propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.	☐	☐	☐	☐	☐
Adopter :					
a) des pratiques d'équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves et des membres du personnel.	☐	☐	☐	☐	☐
b) des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	☐	☐	☐	☐	☐
c) des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	☐	☐	☐	☐	☐
Repérer :					
a) les situations d'exclusion et de discrimination, incluant la discrimination systémique, qui se produisent à l'école ou liées aux pratiques institutionnelles.	☐	☐	☐	☐	☐
b) les différents biais culturels dans les contenus ou le matériel utilisé en classe et à l'école.	☐	☐	☐	☐	☐
c) les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination.	☐	☐	☐	☐	☐
d) les moyens du milieu pour préparer les élèves et les membres du personnel à vivre dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐	☐
Préparer les élèves et les membres du personnel à vivre ensemble dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐	☐
Intervenir efficacement : a) auprès des élèves et des membres du personnel allophones.	☐	☐	☐	☐	☐
Intervenir efficacement :					
a) auprès des élèves et des membres du personnel allophones.	☐	☐	☐	☐	☐

F28.

☐ c) dans des situations d'accommodements raisonnables.

IV - PERCEPTIONS DU DEGRÉ DE PRÉPARATION À AGIR

☐ d) en matière de protection de la jeunesse (DPJ).

Objectifs :

- Perceptions du degré de préparation du personnel scolaire à traiter les enjeux concernant les savoirs et compétences au cours de la formation initiale ou continue, dans les cours, les stages et les milieux de travail;
- Perceptions de la capacité réelle du personnel scolaire d'agir ou d'intervenir dans certaines situations ou sur certains enjeux spécifiques.



F29.

IV - PERCEPTIONS DU DEGRÉ DE PRÉPARATION À AGIR

Objectifs :

- Perceptions du degré de préparation du personnel scolaire à traiter les enjeux concernant les savoirs et compétences au cours de la formation initiale ou continue, dans les cours, les stages et les milieux de travail;
- Perceptions de la capacité réelle du personnel scolaire d'agir ou d'intervenir dans certaines situations ou sur certains enjeux spécifiques.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes?

16. Les formations théoriques et pratiques actuelles dans les universités préparent bien les membres du personnel scolaire à :

FORMATION
PRATIQUE
(STAGES) -
Tout à fait en
désaccord

Plutôt en
désaccord

Plutôt en
accord

Tout à fait
en accord

Je ne sais pas

Prendre conscience de leurs propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Adopter :

a) des pratiques d'équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves et des membres du personnel.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

b) des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

c) des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Repérer :

a) les situations d'exclusion et de discrimination, incluant la discrimination systémique, qui se produisent à l'école ou liées aux pratiques institutionnelles.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

b) les différents biais culturels dans les contenus ou le matériel utilisé en classe et à l'école.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

c) les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

d) les moyens du milieu pour préparer les élèves et les membres du personnel à vivre dans une société pluraliste.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Préparer les élèves et les membres du personnel à vivre ensemble dans une société pluraliste.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Intervenir efficacement : a) auprès des élèves et des membres du personnel allophones.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Intervenir efficacement :

a) auprès des élèves et des membres du personnel allophones.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

F30.

☐ c) dans des situations d'accommodements raisonnables.

IV - PERCEPTIONS DU DEGRÉ DE PRÉPARATION À AGIR

☐ d) en matière de protection de la jeunesse (DPJ).

Objectifs :

- Perceptions du degré de préparation du personnel scolaire à traiter les enjeux concernant les savoirs et compétences au cours de la formation initiale ou continue, dans les cours, les stages et les milieux de travail;
- Perceptions de la capacité réelle du personnel scolaire d'agir ou d'intervenir dans certaines situations ou sur certains enjeux spécifiques.



F29. 16.A. Autres (spécifiez) :





F30.

V - PERCEPTIONS DE MES BESOINS

Objectif :

- Perceptions de mes besoins de formation continue et d'outils pour moduler et améliorer mes pratiques professionnelles, liées à mes mandats et tâches.

Dans quelle mesure êtes-vous en accord avec les affirmations suivantes? 17. Aujourd'hui, je ressens le besoin d'acquérir davantage d'outils pour être capable de :

	Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait enacco
Évaluer le personnel à agir en contexte de diversité (par exemple, pour tenir compte des besoins des élèves issus-es de l'immigration ou des minorités).	☐	☐	☐	☐
Prendre conscience de mes propres préjugés et de leurs possibles effets préjudiciables sur les élèves.	☐	☐	☐	☐
Adopter :				
a) des pratiques d'équité qui tiennent compte des réalités ethnoculturelles ou migratoires des élèves et des membres du personnel.	☐	☐	☐	☐
b) des attitudes et des comportements permettant de contrer la discrimination.	☐	☐	☐	☐
c) des pratiques de conscientisation et de responsabilisation face à la diversité dans la classe.	☐	☐	☐	☐
Repérer :				
a) les situations d'exclusion et de discrimination, incluant la discrimination systémique, qui se produisent à l'école ou liées aux pratiques institutionnelles.	☐	☐	☐	☐
b) les différents biais culturels dans les contenus ou le matériel utilisé en classe et à l'école.	☐	☐	☐	☐
c) les pratiques administratives/scolaires/d'évaluation menant à de la discrimination.	☐	☐	☐	☐
d) les moyens du milieu pour préparer les élèves et les membres du personnel à vivre dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐
Préparer les élèves et les membres du personnel à vivre ensemble dans une société pluraliste.	☐	☐	☐	☐
Intervenir efficacement :				
a) auprès des élèves et des membres du personnel allophones.	☐	☐	☐	☐
b) auprès des élèves et des membres du personnel réfugiés-es.	☐	☐	☐	☐
c) dans des situations d'accommodements raisonnables.	☐	☐	☐	☐
d) en matière de protection de la jeunesse (DPJ).	☐	☐	☐	☐
Intégrer :				
a) les élèves issus-es de l'immigration dans la classe et l'école.	☐	☐	☐	☐
b) les réalités des élèves et des membres du personnel comme ressources afin de valoriser les différences.	☐	☐	☐	☐
<u>Agir</u> avec équité et sans discrimination avec les élèves et les membres du personnel.	☐	☐	☐	☐
Porter un regard critique sur les rapports de pouvoir et les inégalités entre groupes S.	☐	☐	☐	☐



MERCI BEAUCOUP!

Référence

Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Montreal: Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.

**Récupéré le 15 novembre 2016 de
<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627> .**

