

*E-Revista de Estudos Interculturais do CEI-ISCAP*

*N°12, maio de 2024*

## **Portrait d'une démarche visant l'évolution des pratiques interculturelles d'un milieu scolaire primaire du Québec au Canada : le développement d'une compétence interculturelle**

**Mélissa Bissonnette<sup>1</sup>**

**Anne-Marie Robillard<sup>2</sup>**

### **Résumé**

Le Québec évolue dans un contexte ethnoculturel très diversifié qui induit une pression d'adaptation auprès des milieux et du personnel scolaire québécois. Les résultats de recherche décrits dans cet article témoignent d'un projet de recherche visant à permettre

---

<sup>1</sup>Mélissa Bissonnette est professeure spécialisée en gestion de la diversité en milieu éducatif au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses travaux portent, notamment sur la prise en compte de la diversité au sein des établissements scolaires. Son intérêt se concentre particulièrement sur le développement d'une compétence interculturelle et inclusive dans le cadre d'une approche éducative globale, ainsi que sur l'identification des obstacles aux pratiques inclusives dans des environnements pédagogiques diversifiés. Elle s'intéresse également aux compétences socioémotionnelles du personnel scolaire. De plus, elle est directrice du programme de diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en gestion de l'éducation à l'UQAM, ainsi que du microprogramme de 2<sup>o</sup> cycle en gestion administrative de l'éducation. Elle est également coresponsable au pôle de recherche portant sur l'éducation inclusive et ses enjeux en milieu scolaire, au sein du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

<sup>2</sup>Anne-Marie Robillard est étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle est détentrice d'un baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke, ainsi que d'un certificat en psychologie de l'UQAM. Son parcours lui a permis d'enseigner au primaire et au préscolaire dans des contextes variés durant 10 ans. Depuis plusieurs années, elle partage également sa passion pour l'enseignement en effectuant du mentorat auprès de ses collègues et de nouvelles enseignantes en insertion professionnelle. Sa grande expérience et sa soif de connaissances ont nourri son intérêt pour la recherche et l'ont amenée à participer à différents projets de recherche portant, entre autres, sur la diversité en milieu scolaire. Ces intérêts de recherche actuels portent sur les enjeux vécus par les membres du personnel enseignant du préscolaire au regard de l'identité de genre dans le contexte scolaire du Québec.

l'appréciation de l'évolution du déploiement d'une compétence interculturelle. Plus particulièrement, cet article fait état de l'évolution des pratiques interculturelles déclarées par différents membres du personnel scolaire d'une même école primaire pluriethnique du Québec au Canada, analysées au regard de la praxis interculturelle (Sorrells, 2013). Ces résultats démontrent qu'une formation commune à l'ensemble d'une école semble permettre l'évolution de l'actualisation des différentes dimensions de la praxis interculturelle à différents points de vue et permet de nourrir la réflexion quant aux rôles et aux actions qu'il est possible de mettre en place pour initier un changement de perceptions, mais surtout de pratiques dans les milieux scolaires.

### **Mots-clés**

Compétence interculturelle; praxis interculturelle; écoles pluriethniques primaires, Canada (Québec); évolution des pratiques professionnelles; pratiques interculturelles.

### **Retrato de uma abordagem voltada à evolução das práticas interculturais em ambiente de escola primária em Quebec, no Canadá: o desenvolvimento da competência intercultural**

### **Resumo**

O Quebec está a evoluir num contexto etnocultural muito diversificado, o que implica uma pressão de adaptação para os ambientes e o pessoal escolar quebequense. Os resultados de pesquisa descritos neste artigo testemunham um projeto de pesquisa destinado a permitir a apreciação da evolução da implementação de competência intercultural. Mais especificamente, este artigo relata a evolução das práticas interculturais declaradas por diferentes membros do pessoal escolar de uma mesma escola primária multiétnica de Quebec, no Canadá, analisadas à luz da prática intercultural (Sorrells, 2013). Esses resultados mostram que uma formação comum para toda a escola parece possibilitar a evolução da atualização das diferentes dimensões da prática intercultural de diferentes

pontos de vista e ajuda a alimentar a reflexão sobre os papéis e ações que podem ser implementados para iniciar uma mudança de percepções, mas principalmente de práticas nos ambientes escolares.

### **Palavras-chave**

Competência intercultural; praxis intercultural; escolas primárias multietnicas, Canadá (Quebec); evolução das práticas profissionais; práticas interculturais

### **Portrait of an approach aimed at the evolution of intercultural practices in a primary school environment in Quebec in Canada: the development of intercultural competence**

Quebec evolves in a very diverse ethnocultural context which induces pressure to adapt among Quebec communities and school staff. The research results described in this article reflect a research project aimed at enabling the assessment of the evolution of the deployment of intercultural competence. More particularly, this article reports on the evolution of intercultural practices declared by different members of the school staff of the same multi-ethnic primary school in Quebec in Canada, analyzed with regard to intercultural praxis (Sorrells, 2013). These results demonstrate that common training for an entire school seems to allow the evolution of the updating of the different dimensions of intercultural praxis from different points of view and makes it possible to nourish reflection on the roles and actions that it is possible to put in place to initiate a change in perceptions, but especially in practices in school environments.

### **Keywords**

Intercultural competence; intercultural praxis; multi-ethnic primary schools, Canada (Quebec); evolution of professional practices; intercultural practices.

## Contexte

Chaque année, un nombre considérable de personnes ainsi que leurs familles prennent la décision de quitter leur pays natal pour diverses raisons, que ce soit pour des motivations professionnelles, familiales, ou encore liées à des situations de sécurité induites notamment par des conflits armés (Organisation internationale pour les migrations, 2022). Au cours des cinquante dernières années, le nombre estimatif de migrants internationaux a connu une hausse significative (OIM, 2022, p. 3). Ce déplacement massif des populations engendre une diversification démographique dans les pays d'accueil où se côtoient des origines, des langues, des croyances, des coutumes et des valeurs multiples. Cette diversification oblige à réfléchir quant au vivre-ensemble en tenant compte des différences culturelles de tout un chacun (Deardorff, 2021). L'acceptation de l'autre, culturellement différent de soi, apparaît comme une préoccupation importante au sein des sociétés modernes. Les incidents de racisme, la présence de préjugés raciaux ou encore le manque d'ouverture à la diversité semblent occuper de plus en plus le devant de la scène médiatique mondiale (Deardorff, 2021). Conséquemment, l'incompétence interculturelle demeure un élément à travailler chez toute personne œuvrant et évoluant en contexte diversifié.

La province du Québec, au Canada, a accueilli un peu plus de 67 000 immigrants en 2022 (Institut de la statistique du Québec, 2023) et est confrontée à cette réalité ainsi qu'aux défis de la diversification de sa population. Conséquemment, les écoles québécoises sont confrontées à de multiples défis pour le personnel enseignant afin de garantir à la fois la réussite du plus grand nombre, mais également la cohésion sociale parmi les élèves, qui sont les citoyens de demain (Auteur, 2019). En ce sens, il est impératif que l'ensemble du personnel scolaire adapte ses méthodes pour tenir compte des divers besoins et appartenances socioculturelles des élèves fréquentant leurs établissements d'enseignement (Arthur et Collins, 2014 ; Auteur, 2022).

Pour ce faire, il est essentiel que le personnel scolaire soit formé et puisse déployer les connaissances, les compétences et les attitudes appropriées face à la diversité

ethnoculturelle (Auteur, 2017 ; ministère de l'Éducation (MEQ), 1998). Ainsi, le personnel sensibilisé à la prise en compte de la diversité dans ses pratiques serait plus enclin à développer cette compétence interculturelle et à promouvoir le vivre-ensemble chez les élèves en adoptant des interventions culturellement adaptées (Macarthey, 2016 ; Santos, Araújo et Simões, 2014 ; Santoro, 2014). Cependant, les formations initiales ou continues actuelles offertes au Québec ciblent spécifiquement certains acteurs et actrices scolaires de manière isolée. La formation interculturelle et le développement d'une compétence interculturelle n'étant pas garantis ni généralisés pour l'ensemble du personnel des écoles québécoises (Auteur, 2017 ; Martiny, 2010) a pour conséquence d'entraîner des pratiques interculturelles inégales parmi le personnel des écoles (Borri-Anadon et al., 2018 ; Larochelle-Audet et al., 2013).

Selon Macarthey (2016), pour développer une compétence interculturelle dans l'ensemble d'une même école, il est nécessaire que cela soit, à la fois perçu comme une valeur fondamentale dans la vision de l'école, mais également cultivé de manière systémique afin de favoriser cette compétence et le vivre-ensemble tant chez le personnel que chez les élèves. Or, bien que la formation en milieu scolaire ait été suggérée comme un moyen efficace d'améliorer la compétence interculturelle des membres du personnel (DdJaeghere et Cao, 2009 ; Taylor, 2014) et qu'il existe un besoin clairement identifié au sein de l'école primaire et secondaire de cultiver cette compétence interculturelle, peu d'écoles le font. Cela pose problème puisque cette compétence est reconnue comme essentielle pour les élèves afin de vivre et de travailler en tant que citoyens dans une société diversifiée et interconnectée (Macarthey, 2016).

Par conséquent, ce projet de recherche collaboratif vise à combler cette lacune dans la formation interculturelle de l'ensemble des membres d'une école primaire pluriethnique et à promouvoir une vision commune de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les pratiques professionnelles. Elle permet également de favoriser le développement de pratiques interculturelles et inclusives communes chez l'ensemble du personnel scolaire d'une école primaire francophone pluriethnique du Québec.

Pour apprécier le développement d'une compétence interculturelle, il est essentiel d'identifier l'évolution des pratiques professionnelles déclarées de l'ensemble du personnel d'une école. Donc, dans le cadre de la recherche, le développement de cette compétence repose sur la co-construction avec divers membres d'une école primaire, des connaissances institutionnelles essentielles liées à la prise en compte des appartenances socioculturelles des élèves et des familles dans les pratiques professionnelles. Procéder ainsi a permis l'identification des forces et des défis en matière interculturelle soit avant et après la mise en place d'un langage commun par l'intermédiaire d'une formation interculturelle en milieu de travail.

Dans ce contexte, la question suivante a été posée : selon le modèle de la praxis interculturelle, quelle est l'évolution des pratiques interculturelles déclarées de l'ensemble du personnel (direction, enseignant.es, éducateur.trices, etc.) d'une école primaire pluriethnique du Québec et l'état de développement d'une compétence interculturelle à la suite d'une formation interculturelle commune?

### **Cadre théorique**

Dans cette partie est présentée d'une part, la conception de la compétence interculturelle et d'autre part, le cadre théorique de la praxis interculturelle permettant l'appréciation de l'évolution des pratiques professionnelles déclarées par divers personnels scolaires dans la prise en compte de la diversité et dans le déploiement d'une compétence interculturelle.

### **Compétence interculturelle**

La compétence interculturelle (Auteur, 2017 ; Deardorff, 2006 ; Papadopoulos, Tilki et Taylor, 2001; Potvin et Larochelle-Audet, 2016 ; Rakotomena, 2005; Spitzberg et Changnon, 2009; Steinbach, 2012) renvoie à une capacité de communiquer et d'interagir de manière adéquate dans des situations interculturelles nécessitant des attitudes (savoir-être), connaissances (savoirs), et habiletés (savoir-faire) et qui implique notamment, le développement de l'empathie spécifique au savoir vivre-ensemble. Son développement

exige la manifestation de diverses attitudes comme l'ouverture, la curiosité de même que le respect ; afin de développer par la suite, les connaissances (concepts fondamentaux, réalités sociales et migratoires diverses, etc.) et les habiletés (amélioration des pratiques, pratiques différenciées, etc.) nécessaires en contexte pluriethnique. Ainsi, l'amplification d'une compétence interculturelle réside précisément dans la conjugaison des éléments cognitifs (connaissances), affectifs (attitudes) et comportementaux (habiletés) adéquats en situations interculturelles (Auteur, 2017).

### **Praxis interculturelle**

Dans son ouvrage de 2013, Sorrells présente une approche novatrice pour aborder les défis des interactions professionnelles dans des environnements pluriethniques, qu'elle nomme la praxis interculturelle. Cette approche met l'accent sur la réflexion critique et l'engagement des acteurs dans un processus dynamique. La praxis interculturelle se définit comme un ensemble d'actions informées par cette réflexion, permettant aux professionnel.les d'évoluer dans des contextes de communication relationnelle complexes et diversifiés. Elle incarne un ensemble de compétences sociales et éthiques essentielles et contribue au développement d'une compétence interculturelle.

Bien que certains aspects de cette approche rappellent l'approche interculturelle de Cohen-Émerique, Sorrells (2013) va plus loin en intégrant une gamme plus large de considérations pour une réflexion et une action appropriée dans des situations interculturelles variées. Son modèle, fondé sur six dimensions; le questionnement, le cadrage, le positionnement, le dialogue, le réflexif et l'action; offre un cadre structuré pour une pratique interculturelle efficace.

Le *questionnement*, première dimension, encourage une attitude d'apprentissage et de remise en question de ses propres perspectives en vue de comprendre celles de l'autre. Le *cadrage*, quant à lui, invite à une prise de conscience des cadres de référence en jeu dans la relation interculturelle, allant des aspects historiques aux dynamiques sociales contemporaines. Le *positionnement* implique la reconnaissance de l'influence de nos identités sociales et culturelles sur nos interactions, tandis que le *dialogue* met en œuvre

ces dimensions dans une dynamique de compréhension mutuelle. La dimension *réflexive* incite à une introspection critique des pratiques professionnelles afin d'ajuster les actions propres d'une personne en fonction des exigences de chaque situation. Enfin, *l'action*, fruit des prises de conscience antérieures, vise à promouvoir la justice sociale et l'équité dans les interactions professionnelles.

En s'appuyant sur le modèle de Sorrells, les objectifs visés dans le cadre de cet article sont de deux ordres : 1) décrire l'évolution des pratiques déclarées de l'ensemble du personnel scolaire d'une école primaire pluriethnique québécoise et 2) décrire l'état de développement d'une compétence interculturelle à la suite d'une formation interculturelle commune dans une école primaire pluriethnique de la région du Grand Montréal dans la province du Québec au Canada.

## **Méthodologie**

Dans l'atteinte des objectifs fixés, une approche qualitative interprétative (Savoie-Sajc, 2018) a été priorisée afin de plus spécifiquement, décrire l'état quant aux connaissances, attitudes et habiletés dans la mise en action de pratiques interculturelles communes de l'ensemble du personnel scolaire d'une même école. Cette démarche, par l'entremise d'une recherche collaborative, vise la transformation des pratiques professionnelles en lien avec la diversité ethnoculturelle, « dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont part et d'améliorer les connaissances sur cette situation » (Guay et Prud'homme, 2011, p.239). La nécessité d'avoir accès aux propos des membres de l'équipe-école, afin d'analyser la manière dont ces professionnel.les perçoivent leur prise en compte de la diversité ethnoculturelle, devient alors évidente.

## **Recrutement et instruments de collecte de données**

Les participant.es ont été d'abord sélectionnés selon un échantillonnage de type intentionnel, non probabiliste (Savoie-Zajc, 2018). Puisqu'une équipe-école entière était visée par le projet, les critères de sélection s'adressant aux milieux potentiels étaient : 1)

être une école primaire, 2) être une école hors Montréal, 3) posséder un pourcentage de plus de 40% d'élèves issus de l'immigration.

Une fois l'école sélectionnée, 21 personnes ont été ciblées et ont manifesté un intérêt à participer à une première série d'entrevues, incluant minimalement une personne de chaque catégorie de personnel scolaire (direction, enseignant.es, professionnel.les non enseignant.es, personnel de services de garde). Cette première série d'entrevues avait pour objectif d'identifier les défis dans le déploiement de pratiques interculturelles chez l'ensemble du personnel scolaire de l'école afin d'élaborer avec celle-ci, une formation palliant les inégalités possibles des formations initiales en matière d'interculturalité. Il n'y avait aucun critère d'exclusion dans le recrutement du personnel scolaire.

La collecte de données a été réalisée par l'entremise d'entrevues semi-dirigés, au cours de l'année scolaire 2021-2022. Les thèmes abordés lors de l'entrevue individuelle reposaient notamment sur les diverses dimensions de la praxis interculturelle de Sorrells (2013) de même que les pratiques interculturelles déployées à ce moment. De plus, les participant.es recruté.es étaient notamment amené.es à partager leurs perceptions quant aux défis et aux besoins en lien avec les connaissances, les attitudes et les habiletés nécessaires à développer selon les participant.es, et ce, chez les divers membres de leur l'équipe-école. Cette première collecte des données a permis de soulever les besoins déclarés en matière de formation interculturelle de l'ensemble du personnel de l'école.

Cette formation interculturelle a été élaborée avec un comité interculturel mis en place dans le cadre de ce projet de recherche. Afin de représenter l'ensemble de l'équipe-école, le comité était constitué de représentant.es de chaque catégorie de personnel au sein de l'école. Conséquemment, en plus de la chercheuse responsable du projet de recherche et de son auxiliaire de recherche, le comité était formé par : 1) un membre de la direction; 2) trois membres du personnel enseignant; 3) un membre représentant le personnel professionnel; 4) un membre représentant du service de garde scolaire et enfin, 5) une médiatrice interculturelle du centre de service scolaire d'attache de l'école.

La formation d'une durée totale de 5h fut offerte à l'hiver 2023 à l'ensemble du personnel de l'école primaire pluriethnique associée au projet et abordait divers thèmes visant à favoriser le développement d'une compétence interculturelle. Ainsi, la formation offerte a abordé les éléments suivants : 1) le parcours migratoire; 2) le processus d'intégration; 3) les dimensions de l'intégration; 4 les divers mécanismes d'exclusion (ex. préjugé, racisme); 5) le concept de culture et le cadre de référence d'un individu; 6) le continuum individualisme/collectivisme; 7) la communication interculturelle; 8) des interventions possibles pour aborder les sujets sensibles avec les élèves (ex. cercle de la parole); et enfin, 9) des interventions possibles face aux mécanismes d'exclusion dans l'école.

Afin d'analyser l'évolution possible des pratiques interculturelles déclarées, une seconde série d'entrevues semi-dirigées a été réalisée en juin 2023. Le même guide d'entrevue fut utilisé pour réaliser cette seconde série d'entrevues afin de mettre à jour les modifications possibles dans le discours et les perceptions des participant.es quant aux pratiques interculturelles au sein de l'école, et ce, à la suite de la formation offerte quelques mois auparavant (3 mois). Ainsi, 21 personnes.es ont participé à cette deuxième entrevue, dont 10 personnes ont participé aux deux séries d'entrevues, soit avant et après la formation.

### **Analyse de données**

L'ensemble des entrevues individuelles ont été retranscrites. Ces transcriptions ont, par la suite, été analysées à l'aide du logiciel NVivo. L'analyse de contenu thématique a été priorisée, en raison de sa polyvalence en plus de s'exercer notamment de manière déductive (Auteur, 2022 ; Deschenaux et Bourdon, 2005). Plus spécifiquement, l'analyse en fonction des six dimensions de la praxis interculturelle (Sorrells, 2013), ont été identifiées et définies au préalable à l'analyse thématique effectuée. Cette analyse a été réalisée par deux étudiantes francophones inscrites à la maîtrise en éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Elle a ensuite été validée par la chercheuse du projet. Une analyse interjuge a donc été effectuée afin de comparer les analyses et atteindre un

consensus sur l'interprétation des données au regard de la praxis interculturelle. Conséquemment, les six dimensions de ce modèle, soit le questionnement, le cadrage, le positionnement, le dialogue, la réflexion et en fin l'action, ont guidé l'entrevue et l'analyse des données.

### **Les répondants**

L'échantillon de la première série d'entrevues était composé de 21 femmes, œuvrant toutes au sein d'une école primaire pluriethnique située à l'extérieur de l'île de Montréal. Plus spécifiquement, 12 enseignantes, deux membres de la direction, six éducatrices en service de garde scolaire et une professionnelle scolaire ont été rencontrées pour une entrevue individuelle. Ces participantes étaient âgées entre 35 ans et plus de 55 ans. Elles avaient entre 1 an et plus de 25 ans d'expérience et proviennent pour la majorité du Québec, car uniquement quatre participantes étaient nées à l'extérieur du pays.

Pour ce qui est de la seconde série d'entrevues, l'échantillon était composé de 21 femmes œuvrant à la même école que lors de la première série d'entrevues. Cet échantillon comprenait spécifiquement 11 enseignantes, deux membres de la direction, six éducatrices en service de garde scolaire et deux professionnelles scolaires, chacune ayant été interviewée individuellement. Les participantes, âgées de 30 ans à plus de 55 ans, possédaient une expérience professionnelle allant de 3 ans à plus de 25 ans. La plupart des participantes étaient originaires du Québec, à l'exception de trois d'entre elles, nées à l'étranger.

### **Résultats**

Les résultats présentés touchent d'une part les données issues de la première série d'entrevues réalisée au sein de l'école, et ce, selon les diverses dimensions de la praxis interculturelle priorisée comme modèle dans le cadre de cette recherche. D'autre part, toujours selon les diverses dimensions de la praxis interculturelle, soit le *questionnement*, le *cadrage*, le *positionnement*, le *dialogue* le *réflexif* et enfin *l'action*, les éléments récurrents ressortis de la seconde série d'entrevues sont également exposés.

## Première série d'entrevues

### *Le questionnement*

Les analyses n'ont pas permis d'identifier clairement et fréquemment le questionnement dans les pratiques déclarées des participantes interrogées lors de la première série d'entrevues quant à la curiosité et la capacité à suspendre son jugement. Néanmoins, elles étaient en mesure de décrire la diversité ethnoculturelle de leur classe ou leur groupe, témoignant d'une certaine curiosité, mais parfois avec une certaine incertitude quant à l'exactitude de l'information :

*[...]je ne me rappelle plus quel pourcentage, il faudrait que j'aie vu [...], mais nous ici c'est 85% des élèves qui sont issus de l'immigration, première ou deuxième génération. Donc il y a juste 15% qui n'en sont pas issus. On est la troisième école du centre de service dans cette situation-là. Mais je vous dirais qu'une majorité des élèves, issus de l'immigration, sont de la communauté chinoise.*

*Il y a beaucoup d'hispanophones, donc issus de la Colombie, Mexique. J'essaie de me souvenir.... Des pays d'Amérique du Sud, mais aussi de... J'ai un blanc, mais sinon, il y a eu dernièrement beaucoup d'enfants de Syrie, d'Afghanistan, donc du Moyen-Orient. Il y a plusieurs nationalités aussi... même de la Russie, Iran. On a vraiment calculé une fois avec une collègue et il semblerait qu'on touchait 26 nationalités. Je ne sais pas si... Je ne peux pas vous dire si c'est la réalité d'aujourd'hui. Il y en a quand même beaucoup.*

### *Le cadrage*

Au regard de la dimension de *cadrage*, certaines des participantes démontraient une difficulté à considérer l'historique culturel comme un enjeu pour les élèves issus de la diversité ethnoculturelle. C'est-à-dire d'illustrer la compétence à considérer les différentes perspectives issues de l'environnement socioculturel des élèves dans leur relation interculturelle. Voici un extrait témoignant de ce constat : « Je [ne]sais pas comment ça change ma vie de prof, honnêtement. »

Par ailleurs, une de celles-ci affirmait également ne pas reconnaître les enjeux de cette diversité ethnoculturelle ni même la diversité, quelle qu'elle soit :

*Parce que mes lunettes à moi ne voient [pas] une différence, une barrière, quelque chose qui nous empêche d'être capable, socialement, de vivre ensemble. Parce que pour moi, la plus grosse lacune qu'on a, c'est la capacité de vivre ensemble, nonobstant la langue, la couleur de peau. Je comprends qu'on a tous un bagage parce qu'on a vécu des choses, mais je pense que si on est capable de s'aider, il y a beaucoup de choses qui peuvent mieux fonctionner. Moi, je vis dans un monde de licornes tout le temps.*

L'analyse a également révélé que les exemples d'interventions déclarées par les participantes et mises en place pour favoriser l'inclusion prenaient différentes formes. Notamment des discussions improvisées traitant de l'intégration, de la promotion de l'égalité entre homme et femme, ou encore, planifiées et visant majoritairement le partage de culture, fêtes et activités culinaires. Ainsi, à la question : Quels éléments considérez-vous dans votre pratique auprès des élèves issus de l'immigration et de leurs familles (histoire migratoire, stress migratoire, origine ethnique, statut migratoire, us et coutumes, etc.)? les participantes ont répondu :

*[...] c'est sûr qu'aussi en classe [...] j'insiste beaucoup sur... les différences, sur comprendre qu'on n'est pas tous pareils.*

*[...] justement, il y a eu, quand c'était l'Aïd. Je ne connais rien. Donc, ce que j'ai fait, c'est que j'ai demandé la participation des élèves, ceux qui étaient familiers avec [cette fête, pour qu'ils] viennent en parler ensemble. Puis on a ouvert une discussion.*

Aussi, bien qu'une majorité des participantes ait manifesté un intérêt à augmenter les actions prises pour tenir compte de la diversité ethnoculturelle, les suggestions étaient sobres et peu diversifiées. Touchant principalement les thématiques liées à l'exploration de fêtes religieuses et de culture culinaire, comme en témoigne bien l'extrait suivant :

*Puis, je pense que ce sont des choses qui sont à développer, parce que ça touche vraiment beaucoup de nos élèves. Pourquoi est-ce qu'on soulignerait juste Noël ? [...] On a vécu la fête du ramadan dernièrement [...] il y a eu plusieurs élèves qui étaient absents [...] pour la fin du ramadan. On pourrait faire du pouce là-dessus, certainement.*

### ***Le positionnement***

Au regard de la dimension du *positionnement*, l'analyse a révélé une grande diversité dans les perceptions. Quelques participantes semblaient davantage sensibilisées aux enjeux migratoires, la majorité cependant, nommait un certain inconfort face à la différence de position vécu par les élèves immigrants et leurs familles, mais sans verbaliser cet inconfort de manière approfondie :

*Ces temps-ci, beaucoup arrivent d'Afghanistan, de Syrie. Je trouve un petit... Ça vient me chercher parce [qu'il y a des] élèves qui, vraiment, n'ont jamais été à l'école.*

*Bien... Oui, mais je sentais que je suis comme dans une position... parce que moi, je suis... je ne suis pas une minorité. Tu sais, je suis... canadienne-française. Donc c'est ça. Je trouve que des fois c'est ... c'est «touchy». Si j'étais moi-même issue de l'immigration, peut-être que...*

*On a beaucoup ... [il] y en a [...] qui viennent de pays pauvres, mais c'est sûr, tu te dis : « Nous, [...] on est dans l'abondance. On est bien au niveau social, la santé, tout ça. » Ça, des fois, ça me... Quand je vois des enfants [pour qui] ça a l'air plus difficile, je pense à ça.*

### ***Le dialogue***

La quatrième dimension du modèle élaboré par Sorrells (2013), à savoir le *dialogue*, se manifeste dans les pratiques professionnelles déclarées des participantes. Tout d'abord, elle se concrétise par la confirmation de sa propre interprétation de la réalité de l'Autre. Les

retombées de cette validation favorisent l'émergence d'un dialogue, comme en attestent les déclarations d'une participante :

*Par exemple, tantôt quand [...] je disais que ça peut sembler très agressant. Ce n'est même pas une agression. Euh... quand ils parlent dans leur langue, souvent, les gens ont l'impression qu'ils se moquent. Alors que les élèves [...] immigrants sont les plus respectueux. [...] Donc, vérifier nos perceptions [...] d'observer beaucoup, [...] de[ne] pas se sentir menacés.*

Cependant, pour cette participante et d'autres personnels scolaires interrogés sur leurs pratiques déclarées auprès d'élèves issus de l'immigration, le processus de dialogue dans le contexte de la praxis interculturelle reste en partie un défi. Notamment lié à un inconfort au plan de sa propre valeur professionnelle :

*Le sentiment de compétence, il en mange une claque. Vraiment, moi, la première fois que j'ai eu une classe [vraiment diversifiée], j'ai fait « Qu'est-ce que c'est que ça? Oh, mon Dieu, qu'est-ce que je vais faire? »*

Autrement, une des participantes parle d'un inconfort provoqué par la peur d'être mal comprise ou jugée dans ses paroles ou ses actions lors de l'interaction :

*Des fois, il y a quelqu'un qui dit « vous êtes raciste ». Mais pas du tout! Des fois [...] ma crainte, [...] parler sans avoir l'air... En trouvant les bons mots, ce n'est pas toujours évident. Surtout quand c'est un sujet qui vient... [qui n']'était pas prévu [et dont] veut parler pareil.*

### ***Le réflexif***

À la fin de l'analyse de la première série d'entrevues quant aux pratiques professionnelles associées à une réflexion, bien qu'il soit possible de constater d'une réflexion pour adapter l'enseignement au travers des différents témoignages reçus, très peu de participantes ont mis cette pratique en évidence au regard de la diversité ethnoculturelle des élèves ou des familles.

### ***L'action***

Comme mentionné par Sorrells (2013), la dimension de l'action permet d'agir de manière à être socialement responsable en étant juste et équitable dans les pratiques professionnelles. Durant la première série d'entrevues, l'analyse a démontré qu'au regard celle-ci, la plupart des personnes interrogées se considéraient conscientes et mobilisées pour faire face à la différence. Elles témoignaient avoir une certaine responsabilité sociale ainsi qu'un désir d'adaptation en situation d'enseignement. En voici un exemple intéressant :

*[...] c'est sûr qu'il faut faire attention parce qu'effectivement, comme il y en a qui viennent [avec] d'autres valeurs, quand on aborde certains sujets, comme par exemple les stéréotypes, bien oui certains élèves arrivent avec leur culture à eux : « Ah, mais non, mais les filles, c'est comme ça » ou « [Elles] doit faire ça ». Donc, [...] sans dire que ce qu'ils disent ce n'est pas vrai, c'est la manière de l'amener à le faire progresser, à lui ouvrir d'autres horizons.*

Or, Sorrells (2013) mentionne également que cette dimension de l'action permet aussi de dénoncer les inégalités, la discrimination ainsi que les abus de pouvoir. Quant à cet aspect, la question suivante a été posée en entrevue : Quelles actions avez-vous posées, ou aimeriez-vous poser, afin de créer un monde plus juste, équitable et pacifique ou encore dénoncer les inégalités, la discrimination dans l'école ? Certaines participantes démontrent ou ont témoigné anticiper une certaine résistance au sein de leur milieu à l'idée de mettre en place des actions pour soutenir la diversité ethnoculturelle :

*[...]je pense aussi que ça prendrait [...] davantage de... davantage d'évènements dans les écoles en lien [avec] ça. [...] Par exemple, le mois de l'histoire des Noirs ou le Nouvel An chinois ou des choses comme ça. Sans que cela ne devienne l'évènement central de l'école, mais des fois, ça fait du bien pour les élèves ...*

*Il faut aller de l'avant. Quand, on [...] imagine faire l'unanimité, peu importe le projet qu'on met de l'avant, il y aura toujours des gens pour critiquer. [...] Je pense ici [...] à l'une des profs qui est là, [...] [et qui] est loin de faire l'unanimité.*

Elles ont également témoigné vivre un inconfort vis-à-vis les préjugés formulés par d'autres intervenants du milieu, sans nécessairement prendre action pour dénoncer :

*[...]au service de garde, [...] [je ne]me souviens plus ce qui avait dit comme propos, mais là, elle a [dit à un garçon] « ce n'est pas très respectueux envers les femmes ». [...] Je n'ai pas aimé ce commentaire-là parce que pour moi ce petit gars-là [qui]est dans ma classe, je trouve qu'il est super poli envers moi, puis je suis une femme [...]. C'est sûr que les préjugés sont présents.*

## **Deuxième série d'entrevues**

La seconde série d'entrevues a été réalisée auprès des membres du personnel de la même école plusieurs mois après que la majorité de l'équipe-école ait suivi la formation interculturelle préparée à leur intention. L'analyse de celles-ci a permis de constater une évolution des différentes dimensions de la praxis interculturelle.

### ***Le questionnement***

En ce qui concerne le *questionnement*, il est possible d'observer une amplification, chez les participantes interrogées, de la remise en question et du désir de la curiosité :

*Maintenant, je pense que dans notre milieu, c'est plus facile. [...] Pour moi, c'est beaucoup plus facile de comprendre chaque nation. [Par exemple] les comportements que certains élèves font par rapport à leur culture, comme les Asiatiques : ils vont à l'école le samedi. Avant la formation, [je pensais] « Pourquoi ils vont à l'école [le samedi]? Je ne comprends pas, on est au Québec ».*

*Oui, puis aussi, je m'implique différemment envers ces élèves-là. J'essaie de trouver des solutions pour faciliter leur intégration au lieu d'essayer d'imposer ma façon d'enseigner.*

Également, il est possible de constater, chez plusieurs participantes, une suspension du jugement en contexte de différences ethnoculturelles et une adaptation des interventions en fonction de celles-ci :

*Je trouve ça plus facile maintenant à accepter, comprendre. Puis, je me rends compte que, peut-être que j'avais du jugement avant, mais je ne l'appelais pas comme ça. On avait beaucoup parlé à la formation qu'on ne se rendait pas compte qu'un parent, qui peut nous paraître demandant, c'est [...] parce qu'il ne vient pas d'ici, puis il [ne] connaît pas du tout, [...] comment ça fonctionne.*

### ***Le cadrage***

Au point de vue de la dimension du *cadrage*, les témoignages démontrent une conscience des enjeux vécus par les immigrants, ainsi qu'un désir d'adapter les interventions pour aider cette clientèle. La capacité d'intégrer les multiples perspectives, soit le cadre de référence de chacun qui est influencé par l'environnement socioculturel des élèves, semble être favorisée à la suite de la formation :

*Oui, je pense qu'on a une plus grande sensibilité avec toutes les formations qu'on a eue, pour un peu plus se mettre à la place, peut-être, de l'autre. Surtout les formations qu'on a eues sur les différents parcours migratoires.*

*[...] Je sais maintenant que mes lunettes ne sont pas les seules lunettes qui existent. J'essaie de voir à travers les lunettes de l'autre. Ça, c'est un réflexe que j'essaie de faire de plus en plus. »*

Bien que de nombreuses participantes témoignent des bienfaits de la formation dans leur pratique et de la pertinence de celle-ci, certaines autres personnes interrogées illustrent dans leur propos la persistance d'une résistance de la part de leurs collègues à la suite de la formation. L'extrait d'entrevue suivant est éloquent quant à cet aspect :

*J'ai une collègue qui me dit « Ça [ne] me concerne pas... », [...] moi, ce n'est pas une classe d'accueil que j'ai ». Mais [elle n'] a pas une classe d'accueil, mais [elle] a des immigrants de première génération.*

Toujours dans la dimension du *cadrage*, les témoignages ont permis de constater que les participantes semblaient également prendre davantage conscience de leur propre cadre de référence. La formation avait utilisé l'analogie de la « paire de lunettes » respective afin d'imager le cadre de référence de chacun. Ainsi, plusieurs participantes semblent porter davantage attention simultanément aux dimensions micro et macro qui structurent l'interaction, notamment en se comparant avec leurs collègues :

*Je me compare parfois avec certains des enseignants, avec les élèves, parfois, pour savoir est-ce que dans telle ou telle situation, ils vont réagir comme moi ou ça va être quelque chose de différent?*

### ***Le positionnement***

Selon Sorrells (2013), il est crucial, quant à la dimension du *positionnement*, de prendre en compte de quelles manières les affiliations socioculturelles mutuelles sont perçues et modulent la dynamique relationnelle. Conséquemment, l'analyse des données démontre une prise de conscience chez plusieurs participantes quant à leur propre positionnement privilégié :

*Ça je me rappelle, vous m'avez dit en formation, c'est rassurant pour l'enfant de pouvoir retrouver quelqu'un qui parle sa langue maternelle. Moi, si je me sentais parachutée demain matin au Japon ou en Chine, puis qu'on me demandait de parler uniquement leur langue, je serais complètement perdue.*

### ***Le dialogue***

Au point de vue de la dimension du *dialogue* du modèle de la *praxis interculturelle*, certaines participantes témoignaient d'une réflexion empathique envers des personnes issues de la diversité et d'un changement dans leurs pratiques. En effet, cette dimension implique la validation de sa propre compréhension de la réalité de l'Autre. Les répercussions de cette approche de validation favorisent l'émergence d'un dialogue où les pratiques peuvent être davantage respectueuses, et ce, tout en déployant les diverses dimensions précédentes. Voici donc un extrait pertinent à cet égard :

*Au retour de Noël, tout le monde nous dit : « Moi, j'ai reçu une Switch », « nous, on va en voyage ». Mais eux, ils n'ont pas de [...] cadeaux [de Noël]. Peut-être que ça leur fait de la peine que tout le monde autour d'eux ait des cadeaux. J'essaie de voir plus loin. Mais avant, je ne voyais pas l'impact que ça pouvait avoir, les paroles qu'on peut avoir.*

### ***Le réflexif***

Comme mentionné précédemment, la dimension réflexive, au sens de Sorrells (2013) implique une analyse approfondie de ses propres pratiques professionnelles à travers l'introspection, l'observation et l'analyse. Cette démarche vise à ajuster les interventions dans la relation, en fonction des besoins, et à démontrer un savoir-faire respectueux adapté aux spécificités de cette relation. L'analyse de cette seconde série d'entrevues a permis de constater que, à la suite de la formation, plusieurs participantes témoignaient de plusieurs moments de pratiques réflexives bien qu'elles n'en semblent pas toutes conscientes :

*Je me pose des questions. Je vois qu'il a besoin d'aide au niveau de la langue, qu'il n'a pas compris [...] mais je ne suis pas rendue assez avancée pour dire « ok, qu'est-ce que je fais [...] pour l'aider? » [Je me dis] « ok, il faut vraiment... Ok, lui, il me semble qu'il vient de tel pays, il parle sa langue... ». Je cherche comment je peux l'aider. Ça, ce n'est pas acquis encore.*

*[La formation] m'a appris clairement à départager. Est-ce que c'est parce qu'il n'a pas compris la consigne à cause des mots en français ou c'est vraiment au niveau de sa compréhension du concept? [...] Ça m'a appris à dire « OK, quand je fais mon évaluation, il faut vraiment que je pèse sur la bonne affaire pour être sûre de bien comprendre [où sont ses difficultés] »*

Or, malgré les bienfaits que semblent avoir que la formation interculturelle qui a été offerte dans l'école sur les pratiques de réflexion des participantes, il n'en demeure pas moins, que cette dimension de la praxis interculturelle reste un défi pour certaines personnes comme en témoigne bien les propos de cette participante : Je ne me remets quand

même pas trop en question. Je ne suis pas une personne qui... Je suis une personne qui s'assume. »

### ***L'action***

En ce qui concerne la dimension de *l'action*, l'analyse met en évidence que les participantes verbalisent les stratégies qu'elles ont acquises pour intervenir en contexte ethnoculturel. Par exemple plusieurs d'entre elles soulignent oser davantage poser des questions à leurs collègues en situation de doute, et ce, afin d'agir de manière à être socialement responsable et juste dans leurs interventions auprès des élèves et familles immigrantes :

*Je vais plus poser de questions aux profs d'accueil [...]. C'est bien. Je pose des questions.*

*Oui, c'est ça. Des fois, on remarque que c'est telle communauté, mais des fois, on ne sait pas la raison. Il faut questionner aussi pour savoir pourquoi.*

*Donc, parler plus avec eux. Au lieu d'imaginer, pose des questions : « Toi, c'est quoi ton vécu? » Je trouve [que]ça m'a conscientisée [...]. C'est que je mets en application maintenant.*

Également, les participantes témoignent faire plus de recherche d'information en lien avec la diversité ethnoculturelle ce qui relèverait d'une certaine forme de responsabilité selon elles :

*...des fois, tu en as vu plein de petites vidéos intéressantes [...] tu reconnais une collègue, tu reconnais une histoire. Mais voilà, après, c'est une responsabilité personnelle. Il y a une responsabilité là-dedans.*

Plus spécifiquement, certaines ont rapporté modifier leurs habitudes de planification, notamment les achats de livres scolaires :

*[...] je me suis dit « Je vais faire cette action-là ». [...] J'ai acheté 2 livres sur les 26 [qui parlent de diversité ethnoculturelle]. J'ai fait ça. Ça, ça a été calculé. C'est une décision que j'ai prise.*

L'analyse permet de témoigner que les actions posées pour améliorer l'inclusion le sont avec une meilleure compréhension des enjeux visés par celles-ci :

*Ils sont toujours inclus dans nos activités. [...] Il y a une [que] mes profs ont fait. [C'est] une exposition dans la semaine interculturelle [où] chacun pouvait présenter son pays.*

Enfin, plusieurs participantes ont nommé des exemples d'actions possibles à mettre en place pour favoriser l'inclusion et qui sont basées davantage sur la mise en place de changement fonctionnel au point de vue de l'école et sur l'intégration des élèves immigrants :

*Je réfléchis tout haut là, mais ça pourrait éventuellement être une belle idée d'essayer d'intégrer ces enfants-là [des classes d'accueil] à nos groupes à nous, [les classes régulières].*

## **Discussion**

Le discours des diverses enseignantes, directions, professionnelles scolaires et éducatrices en service de garde scolaire rencontrées, a révélé une actualisation notable des dimensions évoquées par Sorrells (2013) en ce qui concerne leurs pratiques professionnelles déclarées. De plus, les données démontrent une évolution positive dans l'ensemble des six dimensions de la praxis interculturelle de Sorrells (2013).

En effet, il y a eu l'application d'une part, d'un *questionnement* plus assumé par une curiosité accrue envers la diversité interculturelle et une plus grande ouverture d'esprit. D'autre part, un cadrage plus important chez les participantes, actualisé par un plus grand désir de connaître le parcours migratoire de leurs élèves nouvellement immigrés, afin de mieux comprendre leurs enjeux, mieux les soutenir et intervenir de manière plus adéquate.

Conséquemment, comme (AUTEUR, 2022), l'avaient également relevé dans leur étude, le *questionnement* et le *cadrage*, semblent être des aspects intégrés aux préoccupations et aux pratiques professionnelles. Dans le développement d'une compétence interculturelle, ces deux dimensions contribuent hautement à l'évolution des connaissances de cette compétence, soit les concepts fondamentaux, les réalités sociales et migratoires diverses, etc. (Auteur, 2017 ; Deardorff, 2006 ; Papadopoulos, Tilki et Taylor, 2001; Potvin et Larochelle-Audet, 2016 ; Rakotomena, 2005; Spitzberg et Changnon, 2009; Steinbach, 2012))

En ce qui concerne le *positionnement*, il semble que pour les répondantes de l'étude, exprimer l'influence de leurs propres affiliations socioculturelles sur les relations lors de la communication interculturelle, ne faisait pas partie de leurs automatismes. Ainsi, à la suite de la formation interculturelle ciblée, les participantes ont démontré une habileté accrue à intervenir de manière plus respectueuse parce qu'elles ont pris conscience de leur positionnement privilégié. Ce faisant, l'évolution constatée quant à cette dimension contribue notamment au développement du savoir-être propre à la compétence interculturelle (Deardorff, 2021).

Bien que son instauration ne soit pas sans obstacle, l'analyse des résultats concernant la dimension du *dialogue* (Sorrells, 2013) révèle clairement l'importance de cette composante dans les discours analysés. Malgré qu'après la formation, les répondantes rapportent également faire preuve de plus de collaboration avec leurs pairs, lors de situations impliquant la diversité ethnoculturelle, cela peut tout de même constituer un défi. En effet, l'établissement d'une influence réciproque et d'une compréhension mutuelle au sein des relations dans un contexte scolaire pluriethnique est ouvertement reconnu comme un défi dans la littérature. Face à ce défi, il est souligné qu'il est essentiel de vivre des interactions directes avec l'Autre, de suivre des formations et de s'immerger dans d'autres cultures afin de développer des pratiques culturellement sensibles (Ratts et al., 2017 ; Sue et al., 2019). La formation interculturelle semble avoir favorisé une meilleure relation interculturelle.

Autrement, bien que les participantes aient témoigné avoir une plus grande pratique réflexive à travers les exemples expliciter lors des entrevues, elles ne semblaient pas nécessairement conscientes de ce changement lorsqu'elles étaient directement interrogées en ce sens. Or, « la réflexivité est une voix pour mieux enseigner » (Safae, 2021, p.66), notamment en milieu pluriethnique (AUTEUR, 2017).

Enfin, en ce qui a trait à la dimension de l'*action*, lors des entrevues post-formation, les participantes ont rapporté avoir une plus grande confiance à interagir et intervenir en contexte interculturel, mais également mieux comprendre les enjeux auxquels sont confrontés leurs élèves immigrants. Or, cette dimension implique particulièrement de dénoncer les inégalités et la discrimination au sein des pratiques professionnelles. En effet, il est nécessaire de prendre des mesures pour plaider en faveur de la justice sociale et du bien-être des nouveaux arrivants, tout en influençant la communauté pour favoriser un environnement ethnoculturel harmonieux (Arthur, 2018). Cependant, les pratiques déclarées par les divers personnels scolaires interrogés dans le cadre de cette recherche ne permettent pas de confirmer ou d'infirmer la présence de telles actions.

## **Conclusion**

Cet article s'est penché sur les pratiques professionnelles interculturelles déclarées par les divers personnels scolaires travaillant au sein d'une même école primaire pluriethnique du Québec au Canada. Le modèle de la praxis interculturelle de Sorrells (2013) a été utilisé comme cadre d'analyse. L'analyse révèle que les six dimensions de Sorrells sont présentes dans les pratiques déclarées des diverses enseignantes, directions, professionnelles et éducatrices de service de garde scolaire rencontrées avant et après la mise en place d'une formation. Les résultats démontrent donc que la démarche de développement de la compétence interculturelle, telle qu'expérimentée, se révèle efficace pour amorcer une évolution dans les différentes dimensions de la praxis interculturelle.

Or, la recherche et l'expérimentation présentent certaines limites qu'il est important de souligner. Premièrement, comme l'expérience s'est déroulée sur deux années scolaires distinctes, certains participants n'ont pas pu vivre les deux phases de collectes de données.

Aussi, il est important de mentionner que les points de vue exprimés peuvent être biaisés par l'échantillon qui est exclusivement féminin. Finalement, il est très important de noter que la pratique interculturelle ne peut être généralisée à un modèle unique. Chaque contexte et individu sont différents, il est donc nécessaire de s'adapter au contexte et aux sujets impliqués dans la relation communicationnelle.

Enfin, au terme de cet article, il est crucial de poursuivre les recherches notamment sur les dimensions du *dialogue*, du *positionnement*, du *réflexif* et de l'*action* du modèle Sorrells (2013) dans le développement d'une compétence interculturelle, car ces dimensions semblent poser des défis dans et leur actualisation dans les pratiques professionnelles déclarées des participantes de cette recherche.

## Références

Arthur, N. et Collins, S. (2014). Diversity and social justice: Guiding concepts for career development practice dans Blythe C. Shepard et Priya S. Mani (dir.), *Career development practice in Canada*, Canadian Education and Research Institute for Counselling (CERIC), 77-95.

Auteur (2022)

Auteur (2019)

Auteur (2017)

Borri-Anadon, C., Potvin, M., Longpré, T., Pereira Braga, L. et Orange, V. (2018). *La formation du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif de l'offre de cours de deuxième cycle en éducation*. Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité (OFDE). [http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Portrait-2e-cycle-VF\\_v5.pdf](http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Portrait-2e-cycle-VF_v5.pdf)

DdJaeghere, J. G., et Cao, Y. (2009). Developing U.S. teachers' intercultural competence: Does professional development matter? *International Journal of Intercultural Relations*, 33(5), 437-447. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.06.004>

Deardorff, D. K. (2021). *Manual for developing Intercultural Competencies. Story circles*. Routledge.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3). <https://doi.org/10.1177/102831530628700>

Deschenaux, F. et Bourdon, S. (2005). *Introduction à l'analyse informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0*. Association pour la recherche qualitative.

<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Cahiers%20pedagogiques/nvivo-2-0.pdf>

Guay, M.-H., et Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour*, 235–268. Presses de l'Université de Montréal.

Institut de la statistique du Québec. (2023, mai). *Migrations internationales et interprovinciales, Québec, 2023*. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/le-bilan-demographique-du-quebec/publication/migrations-internationales-interprovinciales-bilan-demographique>

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., McAndrew, 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*. CEETUM / Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. [https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2019/10/portrait\\_formation2013\\_vFinale.pdf](https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2019/10/portrait_formation2013_vFinale.pdf)

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Ministère de l'Éducation. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/64139>

Macartney, L. (2016). *Developing intercultural competence through education: A case study of an international school in Costa Rica* (publication n° 10247996). [Dissertation, Northcentral University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/openview/c20f3973666c9a8169a7b9d280a11989/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>

Martiny, C. (2010). La diversité ethnoculturelle et la formation des conseillers d'orientation dans la perspective de l'approche orientante. Dans P. Toussaint (Dir.), *La diversité*

*ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise.* (318-333). PUQ.

Organisation internationale pour les migrations (2022). La migration et les migrants dans le monde. Dans *État de la migration dans le monde 2022*. OIM. <https://publications.iom.int/books/etat-de-la-migration-dans-le-monde-2022-chapitre-2>

Papadopoulos, I., Tilki, M., et Taylor G. (2001). Papadopoulos, Tilki and Taylor Model for developing cultural competence. Middlesex University.

Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théories et pratiques*, 110-127. Fides.

Rakotomena M. H. (2005). Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. *Revue internationale sur le travail et la société*, 3(2), 668-691.

Ratts, M. et Greenleaf, A. (2017). Multicultural and Social Justice Counseling Competencies: A Leadership Framework for Professional School Counselors. *Professional School Counseling*, 21(1b). <https://doi.org/10.1177/2156759X18773582>

Safae, D. (2021). La pratique réflexive au service du développement professionnel de l'enseignant. Actes du colloque international : Innovation pédagogique et employabilité : quelles pratiques formatives à l'université? *Revue Marocaine d'évaluation et de la recherche éducative RMERE*. <https://revues.imist.ma/index.php/RMERE/article/view/32934/17154>

Santoro, N. (2014). «If I'm going to teach about the world, I need to know the world»: developing Australian pre-service teachers' intercultural competence through

- international trips, *Race Ethnicity and Education*, 17(3), 429-444.  
<https://doi.org/10.1080/13613324.2013.832938>
- Santos, M., Araújo e Sá, M. H., et Simões, A. R. (2014). Intercultural education in primary school: A collaborative project. *Language and Intercultural Communication*, 14(1), 140-150. <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.866130>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4e éd.), ERPI.
- Sorrells, K. (2013). *Intercultural communication: Globalization and social justice*. Sage Publications, Inc.
- Spitzberg, B. et Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. Dans G. Deardorff (dir.), *The handbook of intercultural competence*, 2–52. Sage.
- Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education*, 47(2), 153–170. <https://mje.mcgill.ca/article/view/8824>
- Sue, D. W., Sue, D., Neville, H. A. et Smith, L. (2019). *Counseling the culturally diverse: theory and practice* (8e éd.). John Wiley & Sons Inc.
- Taylor, S. (2014). Globally-minded students: Defining, measuring, and developing intercultural sensitivity. *International Schools Journal*, 33(2), 26-34.  
<https://www.proquest.com/openview/61daa5b6a65a1f21f465393fdb709fc4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2029238>