

Défis persistants dans le développement de pratiques interculturelles et inclusives en milieu scolaire multiethnique : le cas d'une école primaire au Québec

Mélissa Bissonnette, Université du Québec à Montréal 

Anne-Marie Robillard, Université du Québec à Montréal 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1779](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-2.e1779)

Résumé

Dans un contexte de diversification démographique croissante (OIM, 2022), cet article vise à mettre en évidence les défis persistants dans l'instauration de pratiques interculturelles et inclusives au sein d'une école primaire multiethnique du Québec. S'appuyant sur le modèle de *praxis interculturelle* de Sorrells (2022), il analyse six dimensions clés (questionnement, cadrage, positionnement, dialogue, réflexion et action) essentielles à une approche pédagogique sensible à la diversité. Sur le plan méthodologique, une démarche qualitative (Savoie-Zajc, 2018) a été adoptée, avec deux séries d'entretiens semi-dirigés réalisés auprès de vingt-et-un membres du personnel scolaire dans chacune des séries d'entrevues. Malgré la mise en place d'une formation collective visant à renforcer l'inclusion, les résultats révèlent des résistances et des lacunes tenaces, notamment dans la remise en question de ses propres référents culturels et la confrontation des manifestations d'exclusion. Ces enjeux peuvent compromettre la réussite éducative d'élèves issus de l'immigration (Bergeron, 2020). L'étude conclut à la nécessité d'offrir des formations continues favorisant une compréhension commune de l'inclusion et un accompagnement soutenu. Elle souligne également l'importance de poursuivre les recherches pour mieux saisir la complexité du contexte multiculturel et contribuer à l'émergence de milieux éducatifs plus équitables et inclusifs.

Mots-clés : école primaire multiethnique, éducation inclusive, formation continue, pratiques interculturelles et inclusives, *praxis interculturelle*

Abstract

In a context of demographic diversification (IOM, 2022), this article highlights the persistent challenges in establishing intercultural and inclusive practices within a multi-ethnic elementary school in Quebec. Drawing on Sorrells' (2022) model of intercultural praxis, it analyzes six key dimensions (questioning, framing, positioning, dialogue, reflection, and action) essential to a pedagogical approach sensitive to diversity. Methodologically, a qualitative approach (Savoie-Zajc, 2018) was adopted, with two series of semi-structured

interviews conducted with twenty-one school staff members in each interview series. Despite the implementation of collective training to strengthen inclusion, the results reveal resistance and gaps, particularly in questioning one's cultural referents and confronting manifestations of exclusion. These issues can compromise the educational success of students from immigrant backgrounds (Bergeron, 2020). The study concludes that there is a need for ongoing training to promote a common understanding of inclusion and sustained support. It also highlights the importance of continuing research to grasp the complexity of the multicultural context and contribute to the emergence of more equitable and inclusive educational environments.

Key words : continuing education, Inclusive education, intercultural and inclusive practices, Intercultural praxis

1. INTRODUCTION ET CONTEXTE

Dans plusieurs milieux scolaires à travers le monde, notamment au Québec (Canada), les élèves arrivent avec un vécu personnel, une trajectoire scolaire, des besoins et des caractéristiques fort diversifiés (Beaudoin, 2024). Les migrations internationales (Organisation internationale pour les migrations [OIM], 2022) occasionnent une diversification démographique dans les pays d'accueil, et dans les milieux scolaires, où se croisent des origines, langues, croyances, coutumes et valeurs hétérogènes.

À Montréal (Québec), par exemple, 67,6 % des élèves des ordres d'enseignement primaire et secondaire sont immigrant-es ou enfants d'immigrant-es (Danisi, 2023). L'acceptation et le respect des différences culturelles deviennent un enjeu central et posent des défis importants aux établissements scolaires québécois, notamment pour garantir la réussite éducative de tous/toutes les élèves et favoriser la cohésion sociale (Boily & Bissonnette, 2019). Parallèlement, des phénomènes tels que le racisme, les préjugés raciaux et le manque d'ouverture à la diversité occupent une place croissante dans les débats publics et les médias internationaux (Deardorff, 2021). L'accueil inclusif de la diversité reste donc un défi complexe pour les professionnel-les évoluant dans ces environnements multiculturels. Par ailleurs, les phénomènes d'exclusion et de rejet persistent, compromettant la réussite éducative de certains et certaines de ces élèves (Bergeron, 2020 ; Lafourture & Kanouté, 2023). En effet, des problèmes de comportement en classe, un désintérêt pour les études, un faible rendement scolaire et des taux élevés de décrochage scolaire peuvent être observés chez les élèves qui sont victimes de ces phénomènes d'exclusion (Bergeron, 2020). Face à ces défis, l'adaptation des pratiques pédagogiques et professionnelles s'inscrivant dans une perspective inclusive s'avère cruciale (Bissonnette, et al., 2022 ; Tremblay, 2020). Conséquemment, la pédagogie de l'inclusion semble à priori-

ser (Borri-Anadon, et al., 2015), car s'appuyant sur les principes d'équité et de justice sociale, elle se caractérise par un enseignement reposant sur l'instauration de pratiques équitables, mais également de lutte contre les discriminations (Borri-Anadon, et al., 2015).

1.1. Pratiques interculturelles et inclusives, et la formation

Le développement de pratiques inclusives au sein du personnel éducatif constitue une condition essentielle pour répondre efficacement aux besoins et caractéristiques de tous/toutes les apprenant-es, incluant notamment ceux et celles vivant des défis en milieu scolaire découlant de leurs appartенноances et origines ethniques. L'instauration de ces pratiques inclusives repose sur des connaissances, des attitudes et des habiletés comportementales permettant de mieux comprendre et respecter les besoins des élèves issus de milieux divers (Ainscow, 2020 ; Macartney, 2016). Ainsi, un personnel sensibilisé à la diversité dans ses pratiques est également mieux préparé à promouvoir la cohésion sociale et à mettre en œuvre des interventions pédagogiques adaptées.

Toutefois, au Québec, la formation initiale des enseignant-es demeure inégale et insuffisante à cet égard (Potvin & Pilote, 2021). De même, les activités de formation continue proposées dans les écoles et axées sur l'inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle importante sont souvent fragmentées et destinées à des groupes spécifiques de personnel scolaire (Fortier, et al., 2018). Cette approche entraîne ainsi des disparités parmi les différent-es membres du personnel œuvrant en contexte scolaire multiculturel, notamment au regard des pratiques professionnelles de même qu'en termes de compétences interculturelles et inclusives (Bissonnette & Robillard, 2024).

Dans ce contexte, Macartney (2016) insiste sur la nécessité de considérer la compétence interculturelle et inclusive comme une valeur fondamentale à intégrer de manière systématique à l'échelle de toute la communauté scolaire. Ce type d'approche permettrait de favoriser une coexistence harmonieuse entre le personnel et les élèves. Bien que des recommandations soulignent l'importance d'instaurer des formations en milieu scolaire pour renforcer ces compétences chez les enseignant-es (Kharchi & Koubeissy, 2023), les établissements se mobilisent encore insuffisamment vis-à-vis cette nécessité. Pourtant, de telles compétences sont essentielles pour préparer les élèves à évoluer dans une société de plus en plus diverse et interconnectée (Macartney, 2016).

1.2. Objectifs et cadre d'un projet de recherche collaboratif

Dans ce contexte, un projet de recherche collaboratif a été élaboré pour répondre à l'insuffisance des formations interculturelles et inclusives suivies par les divers personnels

scolaires au sein d'une école primaire multiculturelle du Québec. Ce projet avait pour but de promouvoir une approche collective et cohérente visant à cultiver l'inclusion scolaire par une meilleure prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les pratiques professionnelles.

Sa mise en œuvre a permis l'adoption de pratiques inclusives parmi l'ensemble des membres du personnel dans une école primaire multiethnique francophone au Québec. À ce propos, Messiou (2017) mentionne que les recherches collaboratives réalisées dans les milieux sont plus susceptibles de favoriser des progrès en termes d'inclusion dans ces mêmes milieux et que ce type de recherche devrait être davantage priorisé lorsqu'il est question de projet touchant l'éducation inclusive. Plus spécifiquement, pour analyser l'influence d'une vision collective et cohérente de l'inclusion, il était nécessaire d'analyser l'évolution possible des pratiques professionnelles de l'ensemble des acteurs/trices scolaires impliqués (Savard & Côté, 2021). Par ailleurs, le développement de compétences interculturelles et inclusives repose sur une collaboration active entre les diverses membres de l'établissement scolaire, combinant les connaissances institutionnelles aux spécificités socioculturelles des élèves et de leurs familles. Une telle démarche permettait d'identifier à la fois les points forts et les obstacles rencontrés en matière d'interculturalité et d'inclusion, avant et après l'instauration d'un langage commun grâce à une formation en milieu de travail.

1.3. Question de recherche

Au regard de ce contexte, l'élaboration de cet article repose sur la question suivante : quels sont les défis persistants dans l'établissement de pratiques interculturelles et inclusives présents dans le discours des diverses membres du personnel (direction, personnel enseignant, personnel professionnel, etc.) d'une école primaire multiethnique située en Montérégie, au Québec, à la suite d'une formation collective ?

2. CADRE THÉORIQUE

Cette section aborde deux aspects : la conceptualisation de l'éducation inclusive et le cadre théorique de la *praxis* interculturelle. Ce cadre permet d'analyser les défis persistants dans la mise en place de pratiques interculturelles et inclusives.

2.1. L'éducation inclusive

Considérée comme une approche fondamentale visant à reconnaître et à valoriser pleinement la diversité chez tous/toutes les élèves, l'éducation inclusive cherche à éliminer les formes d'exclusion sociale découlant de comportements discriminatoires, en particu-

lier envers différents aspects de la diversité (ex. préjugés basés sur l'origine ethnoculturelle, etc.) (Ainscow, 2020 ; Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la science et la culture [UNESCO], 2017). Elle met l'accent sur la reconnaissance et l'appréciation des multiples expériences vécues par les élèves et leurs familles en encourageant le développement de compétences, attitudes et habiletés nécessaires chez les divers-ses acteurs/trices scolaires (Potvin, 2014). Ces compétences sont essentielles à l'adoption de pratiques et d'attitudes favorisant l'inclusion (Ainscow & Miles, 2008 ; Rousseau, et al., 2013), telles que l'ouverture ou la validation des perceptions dans une situation interculturelle. La progression vers une éducation inclusive repose sur l'inclusion scolaire, qui correspond à un processus évolutif de transformation des environnements éducatifs de même que des méthodes pédagogiques, afin de répondre à la diversité des besoins des élèves (Bergeron & St-Vincent, 2011 ; Potvin, 2013 ; Rousseau, et al., 2015 ; UNESCO, 2019; Vienneau, 2016).

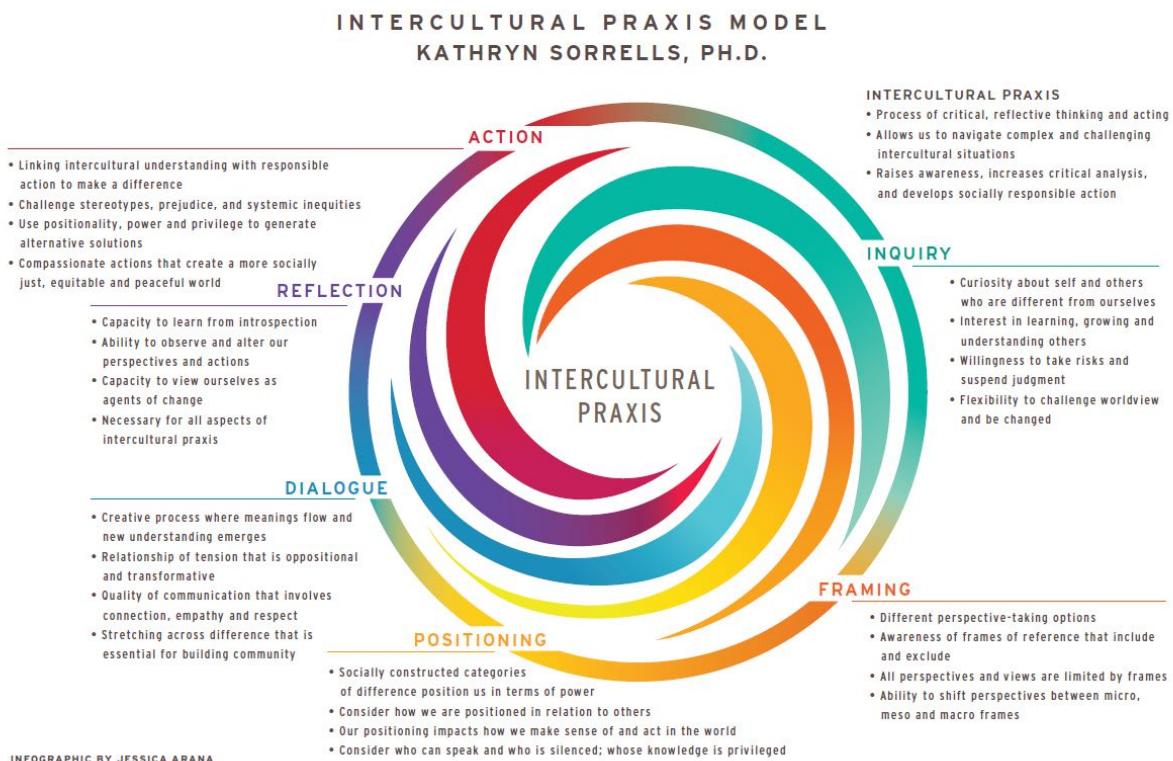
2.2. La praxis interculturelle

Sorrells (2022) propose une approche innovante pour aborder les défis des interactions professionnelles dans des contextes multiethniques, désignée sous le terme de *praxis interculturelle*. Cette approche met en lumière la nécessité d'une réflexion critique associée à l'implication active des participant-es dans un processus dynamique. La *praxis interculturelle* repose sur des actions guidées par une réflexion approfondie, permettant aux professionnel-les de s'adapter à des contextes complexes et diversifiés de communication relationnelle. Elle englobe un ensemble de compétences sociales et éthiques indispensables au développement de pratiques interculturelles et inclusives en contexte de diversité ethnoculturelle importante.

Le modèle de la *praxis interculturelle* de Kathryn Sorrells (2022) a été choisi pour analyser les perceptions des pratiques interculturelles et d'inclusion du personnel scolaire. En effet, ce modèle offre une approche complète intégrant les dynamiques de pouvoir et les inégalités, tout en insistant sur des éléments clés tels que l'autoréflexion critique, les actions adaptées au contexte et la remise en question des normes établies. Cette perspective favorise une analyse nuancée des interactions et des pratiques en contexte de diversité ethnoculturelle. Elle permet également de tenir compte des influences sociales, politiques et historiques, des identités et des relations de pouvoir, dans des systèmes éducatifs diversifiés. Ce modèle a l'avantage de sensibiliser, d'accroître l'analyse critique et de favoriser des actions socialement responsables en ce qui concerne les interactions interculturelles (Sorrells, 2022), et qui peuvent nuire à l'établissement de pratiques interculturelles et inclusives en contexte multiethnique, s'ils ne sont pas développés (Bissonnette, et al., sous presse).

En adoptant six dimensions, (1) questionnement, (2) cadrage, (3) positionnement, (4) dialogue, (5) réflexion et (6) action, le modèle de Sorrells (2022) propose un cadre souple et dynamique. Cette structure encourage les pratiques inclusives et équitables adaptées aux réalités et aux besoins des environnements éducatifs culturellement diversifiés.

Figure 1. La praxis interculturelle



Source : Sorrells (2022)

La première dimension, le questionnement, incite à adopter une démarche d'apprentissage active centrée sur les perspectives d'autrui, tout en remettant en cause ses propres points de vue pour en enrichir la compréhension. Le cadrage, quant à lui, favorise une sensibilisation aux divers cadres de référence façonnant les interactions interculturelles, en tenant compte à la fois des contextes historiques et des dynamiques sociales contemporaines. Le positionnement souligne l'importance de reconnaître l'influence de nos identités sociales et culturelles sur la nature de nos interactions. Le dialogue intègre les trois dimensions précédentes dans la pratique en vue d'établir une compréhension réciproque entre les acteurs/trices. La réflexion appelle à un examen critique des pratiques professionnelles, permettant d'ajuster les interventions en fonction des spécificités de chaque situation interculturelle. Enfin, l'action, résultat de cette prise de conscience, s'inscrit dans une volonté de promouvoir l'équité et la justice sociale dans les interactions professionnelles.

À partir du modèle proposé par Sorrells (2022), cet article a pour objectif d'identifier les défis persistants identifiés dans le discours du personnel scolaire d'une école primaire multiethnique située en Montérégie, au Québec quant à l'établissement de pratiques professionnelles interculturelles et inclusives, et ce, à la suite d'une formation collective ayant été mise en œuvre au sein de ce même établissement.

3. MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à l'objectif défini, une approche qualitative de type interprétatif a été adoptée (Savoie-Zajc, 2018). Cette méthodologie se concentre sur l'analyse des connaissances, attitudes et compétences relatives à la mise en œuvre des pratiques interculturelles et inclusives, telles qu'elles sont exprimées dans le discours de l'ensemble du personnel d'un même établissement scolaire. Intégrée dans un cadre de recherche collaborative, cette approche visait à transformer les pratiques professionnelles en lien avec la diversité ethnoculturelle présente dans le milieu, en favorisant des changements positifs, en soutenant le développement professionnel des participant-es et en contribuant à une meilleure compréhension de cette problématique (Guay & Prud'homme, 2011). Recueillir les propos des membres de l'équipe éducative était donc un élément clé pour examiner leurs perceptions de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans leurs propres pratiques professionnelles.

3.1. Recrutement, phases de collecte des données et outils

Les participant-es ont été recruté-es selon un échantillonnage intentionnel non probabiliste (Savoie-Zajc, 2018). L'objectif principal était d'inclure une équipe scolaire complète. Pour sélectionner l'établissement, deux critères spécifiques ont été retenus : (1) l'école devait être d'ordre primaire située en dehors de l'île de Montréal au Québec, et (2) accueillir un pourcentage d'élèves issu-es de l'immigration supérieur ou égal à 40 %. Le projet entendait être réalisé dans une école située à l'extérieur de l'île de Montréal, car certaines écoles montréalaises accueillent plus de 90 % d'élèves issu-es de l'immigration (Tremblay, 2021) et que le personnel scolaire montréalais a davantage accès à des formations visant à prendre en compte la diversité ethnoculturelle que dans d'autres régions du Québec. Une proportion de 40 % a enfin été fixée afin d'augmenter la probabilité que les personnes participantes aient été confrontées aux enjeux liés à la diversité ethnoculturelle. L'école sélectionnée a pu être identifiée grâce aux diverses caractéristiques statistiques de l'école présentes sur son site web. Par conséquent, la direction d'établissement a directement été contactée par la chercheure responsable afin de sonder l'intérêt de celle-ci et de l'école à participer au projet de recherche. Une fois l'intérêt validé, les autorisations de procéder à la recherche dans l'établissement ont été obtenues auprès du centre de services scolaire d'attaché.

Une fois l'école sélectionnée, 21 personnes du personnel scolaire ont été identifiées en manifestant leur intérêt personnel à participer à une première série d'entretiens semi-dirigés. L'échantillon comprenait au moins un-e représentant-e de chaque catégorie de personnel éducatif (direction, enseignant-es, professionnel-les non enseignant-es, et éducateurs/trices du service de garde scolaire). Aucune exclusion n'a été appliquée lors du processus de recrutement.

Première phase d'entretiens

La collecte de données, effectuée au printemps 2022, a débuté auprès d'un échantillon composé de 21 femmes, dont 12 enseignantes, deux membres de l'équipe de direction, six éducatrices du service de garde scolaire et une professionnelle scolaire. Les participantes, âgées de 35 à plus de 55 ans, avaient une expérience professionnelle variant entre un et plus de 25 ans. La majorité des participantes étaient nées au Québec de parents également nés au Québec, tandis que quatre d'entre elles étaient nées à l'étranger.

Les entrevues ont pris la forme d'entretiens semi-structurés (Cohen, et al., 2018), enregistrés et d'une durée approximative de 60 minutes, réalisés en présentiel dans le milieu et par zoom, au choix des participant-es. Ces entretiens visaient à identifier les défis rencontrés par l'ensemble des acteurs/trices quant au déploiement de pratiques interculturelles et inclusives. Ces entrevues constituaient le point de départ afin de concevoir une formation adaptée pour combler les possibles lacunes dans l'instauration de pratiques interculturelles et inclusives. En ce sens, les entretiens ont exploré différents aspects du modèle de la *praxis interculturelle* de Sorrells (2022) et abordaient les pratiques interculturelles et inclusives en place dans l'établissement à ce moment-là. Les participant-es ont également été invité-es à partager leurs perceptions des défis et des besoins spécifiques en matière de connaissances, d'attitudes et de compétences, qu'ils et elles jugeaient essentielles à développer pour répondre aux exigences de leur contexte scolaire multiculturel. Cette première étape de collecte a permis de mettre en lumière les besoins en formation exprimés par l'ensemble du personnel scolaire. D'une grande variété, ceux-ci allaient de la façon d'intervenir efficacement auprès des élèves immigrant-es et de mieux comprendre la réalité des familles immigrantes jusqu'au souci de prévenir d'éventuels jugements dans un contexte de diversité ethnoculturelle.

Co-construction d'une formation collective

Dans le cadre de cette recherche, un comité spécifique a été créé pour élaborer le contenu et les modalités d'une formation. En plus de la présence de la chercheure responsable et d'une auxiliaire de recherche, ce comité réunissait plusieurs membres du personnel

scolaire de l'école, notamment une représentante de la direction, trois enseignantes, une professionnelle non enseignante, une éducatrice du service de garde et une médiatrice interculturelle affiliée au centre de services scolaires de l'établissement. Durant l'automne 2022, le comité a été amené à discuter des tendances générales issues de l'analyse de la première phase d'entretiens. Ainsi, l'équipe de chercheures et les membres du personnel scolaire, toutes membres du comité, ont collaboré à co-construire une formation destinée à l'ensemble de l'équipe-école et visant à combler les lacunes constatées dans les résultats de la première phase d'entrevues dans l'établissement de pratiques interculturelles et inclusives et favoriser une compréhension et une vision communes de l'inclusion en contexte multiculturel.

Durant l'hiver 2023, l'ensemble des membres scolaires de cette école primaire multiethnique a participé à une formation d'une durée de cinq heures. Cette formation a abordé plusieurs thématiques jugées essentielles à l'instauration de pratiques interculturelles et inclusives reposant sur des connaissances, attitudes et comportements à développer.

Le programme de formation s'est déroulé en deux phases distinctes, séparées par un intervalle de trois semaines. Pour des raisons organisationnelles, les participant-es ont été réparti-es en deux groupes : le premier regroupait les enseignant-es, les membres de la direction et les professionnel-les, tandis que le second groupe rassemblait le personnel du service de garde scolaire. La première session de la formation portait sur les défis associés à la migration, les chocs culturels et les mécanismes d'exclusion. La seconde session de la formation explorait les relations interculturelles, l'impact des différences culturelles sur ces relations, ainsi que des stratégies efficaces de communication interculturelle.

Le contenu a été présenté sous divers formats, incluant des exposés interactifs, des discussions en groupe, des ateliers pratiques, des témoignages sous forme vidéo et des outils pédagogiques adaptés au personnel et aux élèves. À l'issue de chaque session, les participant-es ont rempli un formulaire d'évaluation. Les résultats ont révélé que 92 % des participant-es étaient satisfait-es de la formation, et 90 % ont jugé que celle-ci répondait à leurs attentes. De plus, 90 % des participant-es ont estimé que la formation contribuait positivement à leur développement professionnel, notamment en renforçant leur sensibilité aux expériences des élèves immigrant-es, en encourageant une réflexion critique sur leurs pratiques et en favorisant une adaptation de leurs approches pédagogiques et professionnelles pour améliorer la compréhension interculturelle.

Deuxième phase d'entretiens

Au printemps 2023, la seconde série d'entretiens semi-dirigés s'est déroulée auprès de 21 femmes issues du même établissement scolaire et qui ont toutes assisté à la formation.

Cette nouvelle série de 21 d'entretiens semi-structurés a été réalisée afin d'évaluer les changements potentiels dans les pratiques interculturelles et inclusives rapportées par les participant-es et identifiées dans leurs discours. Pour cette phase, le même guide d'entretien a été utilisé, permettant de repérer d'éventuelles évolutions dans les discours et les perceptions des membres du personnel scolaire concernant leurs pratiques interculturelles et inclusives et celles observées dans leur milieu.

Or, seules 11 des 21 personnes rencontrées lors de la seconde phase d'entrevues avaient participé à la première phase de collecte de données. Ce chevauchement limité s'explique par des facteurs tels que l'intérêt variable des participantes pour les entretiens et un ajustement des frontières scolaires, qui a conduit plusieurs participantes de la première phase d'entretiens, à rejoindre d'autres établissements. Ainsi, l'évolution des dimensions de Sorrells (2022) a donc été constatée au regard des onze personnes ayant participé aux deux séries d'entrevues. Parmi les 11 participantes, toutes nées au Québec de parents également nés au Québec, on comptait sept enseignantes, une direction, une professionnelle et deux éducatrices du service de garde scolaire. Leur âge variait de 35 à plus de 55 ans, et leur expérience professionnelle s'étendait également de un à plus de 25 ans.

3.2. Analyse des données

Les entretiens individuels de chacune des deux phases de collecte des données ont été intégralement transcrits avant d'être analysés à l'aide du logiciel NVivo. Une approche thématique a été privilégiée en raison de sa polyvalence méthodologique. En effet, l'analyse thématique peut être inductive, soit utilisée pour identifier les thèmes émergents des données ; ou être théorique, impliquant ainsi un codage des données au regard d'un cadre existant (Fortin & Gagnon, 2022). Dans le cadre de la présente étude, l'approche d'analyse thématique théorique a été priorisée et les six dimensions du modèle de la *praxis interculturelle* de Sorrells (2022), soit le questionnement, le cadrage, le positionnement, le dialogue, la réflexion et l'action, ont été définies et structurées au préalable pour orienter à la fois le processus d'analyse et l'interprétation des résultats. Ces dimensions ont servi de cadre principal pour analyser le discours des participant-es et dégager les thèmes récurrents. Enfin, une analyse interjuge a été réalisée par la chercheure responsable et deux étudiantes inscrites à la maîtrise en éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Cette analyse interjuge a été effectuée afin de comparer les analyses et atteindre un consensus sur l'interprétation des données.

4. RÉSULTATS

Bien que de multiples évolutions positives en termes d'inclusion ont été identifiées dans le discours des participantes quant aux pratiques interculturelles et inclusives, au regard de l'objectif fixé dans le cadre de cet article, les résultats après la mise en place de la formation commune témoignent de défis persistants. En effet, certains éléments associés à chacune des six dimensions de Sorrells (2022) demeurent à développer de manière plus spécifique malgré la formation commune qui a été offerte à tout le personnel scolaire dans le milieu de travail. Il importe de mentionner que seules les 11 personnes ayant participé aux deux séries d'entrevues sont présentées dans les résultats. De plus, pour plus de clarté, chaque extrait présenté dans la présente section sera suivi d'un identifiant permettant de connaître la fonction des participant-es : enseignant-e (E), membre de la direction (D), personnel professionnel (P), éducatrice du service de garde (SG), et sera immédiatement suivi d'une lettre minuscule identifiant chaque participant-e.

Tableau 1. Liste des identifiants des personnes ayant participé aux deux séries d'entrevues

Profession	Identifiant	Abréviation
Enseignante	a	E : a
Enseignante	b	E : b
Enseignante	c	E : c
Enseignante	e	E : e
Enseignante	g	E : g
Enseignante	i	E : i
Enseignante	j	E : j
Service de garde	n	SDG : n
Service de garde	r	SDG : r
Personnel professionnel	u	P : u

4.1. Questionnement

Cette dimension est observable chez les participantes par une démonstration d'intérêt envers le vécu et la réalité immigrante. Elle peut se manifester entre autres par des initiatives décrites et visant, par exemple à questionner les parents sur leur tradition, ou encore de s'impliquer dans des lectures traitant de l'immigration. Même si les données recueillies sur la dimension du questionnement après la formation signalent un intérêt accru envers

la diversité ethnoculturelle chez de nombreuses participantes, l'analyse indique par ailleurs une grande variabilité dans la perception des améliorations concrètement observées sur le terrain. Alors qu'une participante reconnaît qu'elle perçoit chez ses collègues une légère progression dans cette dimension, d'autres sont plus hésitantes à se positionner en ce sens. Enfin, d'autres participantes expriment un intérêt limité et se montrent peu impliquées face aux enjeux propres à la réalité multiethnique de leur environnement, ne se sentant pas directement interpellées par ce contexte, comme l'illustrent les extraits suivants :

Oui, je pourrais dire que je l'observe [...] dans les récréations, les surveillants, les autres élèves et les autres enseignants qui surveillent et qui ne comprennent pas ce que mes élèves veulent dire [...] Donc, il y avait des enseignant-es qui, peut-être, au début [...] n'avaient pas vraiment ce savoir de communiquer, l'approche vers quelqu'un qui est différent, mais maintenant, je vois. (E:d)

Moi [...] je n'ai pas de classe d'accueil [...], mais pour moi, ça ne m'a pas affectée tant que ça. (SG:r)

Peut-être au niveau plus des classes d'accueil, je pense qu'elles vivent peut-être un petit peu plus [...] il faudrait valider avec elles, mais j'ai l'impression qu'elles y seront peut-être un petit peu plus à l'écart [...]. [...] Donc, personnellement, à part les moments de rencontre de personnel, je n'ai pas l'occasion de les croiser. (E:f)

[...] Cette année, je travaille avec des gens qui sont vraiment déjà très ouverts à ça, qui sont vraiment gentils, puis vraiment patients. Est-ce que j'ai vu vraiment une plus grande mobilisation suite à ça [la formation], avec eux, pas nécessairement. (P:t)

Honnêtement, cette année, on est comme une bulle [...]. On a beaucoup de projets, puis tout ça, je suis comme un peu moins impliquée avec les autres. Pour moi, c'est difficile à dire. Mais les personnes qui faisaient des commentaires en passent encore. Mais je ne sais pas si c'est moins... (E: a)

4.2. Cadrage

Sur le plan du cadrage, malgré une perception apparente de la différence entre elles-mêmes et des personnes issues de la diversité ethnoculturelle, une minorité de participantes demeurent réticentes à remettre en question leur propre cadre référentiel et à reconnaître l'importance de l'héritage culturel des élèves et de leur famille. De plus, bien que la question des valeurs ait été abordée et discutée durant la formation, ces participantes semblent éprouver une certaine difficulté à identifier les valeurs comme étant impliquées dans les contextes d'échanges interculturels vécus par celles-ci, comme le démontre l'extrait suivant, alors que la participante est questionnée sur la persistance de défis au regard de cette dimension :

Je ne sais pas si ce sont les valeurs. Je ne sais pas comment définir ça [...]. Il y a certains parents qui peuvent avoir beaucoup... un souci de performance pour leur enfant.

C'est sûr que, quand tu rencontres les parents, puis que l'enfant, n'a pas des 90 %, c'est sûr que ça fait deux ou trois ans qu'il est ici, au Québec. Ça s'explique ! Mais est-ce que c'est un défi ? (E:c)

Ainsi, le fait qu'elle remette en question la pression scolaire exercée par certains parents immigrants sur leurs enfants, qui, vis-à-vis la situation des élèves, lui apparaît démesurée, semble mettre en évidence que ce niveau d'exigence ne correspond pas à sa propre échelle de valeurs qui structure en partie son propre cadre de références.

4.3. Positionnement

Sur le plan du positionnement, si l'analyse des entretiens met en évidence une prise de conscience chez une grande majorité de participantes de leur statut privilégié, elle met également en lumière un inconfort persistant chez les autres. Cet inconfort semble influencer de manière notable la dynamique relationnelle entre l'enseignante ou la personne intervenante et la famille des élèves :

Il y a une élève dans ma classe qui est arrivée au mois de septembre. Elle est arrivée deux ou trois semaines après [le début de l'année], parce qu'elle était en vacances dans leur pays. [...] Ça m'enrageait. Au retour, il fallait que je me mette à plat ventre, presque, pour rattraper. Ça m'a vraiment... Je n'étais pas confortable avec cette situation. On dirait que j'en voulais à la famille. [...] C'est l'école, ça, c'est important, tout ça. Encore aujourd'hui, je ne suis pas d'accord avec ça. Mais peut-être qu'eux, ils sont déchirés. Ils sont peut-être déchirés entre le fait de retourner voir la famille proche dans leur pays d'origine. [...] Je pense qu'il y a des choses qui peuvent assurément s'améliorer encore, même si je trouve que j'ai quand même... J'ai fait un bout de chemin depuis, mais je pense qu'il y a des choses qui viennent trop... C'est trop... (E:e)
C'est sûr qu'à un moment donné, il faut quand même que les parents se prennent en main. Oui, vous êtes arrivés ici, mais essayez au moins de vous intéresser, d'essayer... parce que des fois... ils ne s'intéressent pas et ils continuent de faire comme ils veulent. Ils ne comprennent pas non plus. (P:u)

Dans le premier extrait, la participante manifeste une certaine frustration. Bien qu'elle paraisse légèrement consciente de la réalité familiale distincte de son élève, la prise en compte de cette différence demeure un défi. En ce qui concerne de second extrait, malgré l'intégration et la mise en avant des difficultés liées à l'immigration lors de la formation afin de combler le manque de connaissances révélé en amont, la participante exprime une forme d'exaspération. Celle-ci se manifeste face au manque perçu de compréhension ou d'implication parentale, sans toutefois tenir compte de l'ampleur des difficultés que la famille immigrante peut affronter.

4.4. Dialogue

Cette dimension s'observe par des démarches visant à susciter des opportunités d'échanges comme des cercles de parole (enseignant-es et élèves ou équipe-école) sur des thématiques liées à la diversité et suppose notamment de valider sa propre compréhension de la réalité de l'autre, condition essentielle à l'instauration d'un dialogue. Toutefois, chez une minorité de participantes, la confirmation de cette compréhension demeure problématique. Ainsi, les pratiques déclarées par ces membres du personnel scolaire laissent entrevoir l'absence de cette validation, entraînant potentiellement une rupture dans la communication. L'extrait suivant en fournit un exemple :

Des fois, effectivement, on va remarquer un phénomène, mais c'est dur de savoir. Je ne sais pas. [...] Comme moi, cette année, on allait dormir une nuit, mais tous mes élèves, ils venaient de différents pays. Mais le dénominateur commun, c'était la communauté arabe. Ils disaient « Non ». Mais c'était vraiment flagrant. Mes élèves qui ne viennent pas, c'était eux. Quand je les questionnais, ils me disaient « Non, Madame, nos parents ne voudront jamais. Ils ne font pas confiance à l'école pour prendre soin de nous. » [...] Mais là... Je n'ai pas essayé d'aller convaincre ces parents-là de dire oui. (E:c)

4.5. Réflexif

La dimension réflexive s'observe par le fait d'allouer du temps nécessaire pour permettre des échanges sur les défis liés à la diversité et permettre un ajustement collectif des pratiques. Or, l'analyse des données indique qu'une minorité de participantes ne semblent pas avoir remis en cause leurs propres pratiques ni celles de leurs collègues en lien avec la diversité ethnoculturelle présente dans le milieu et en rapport avec la formation reçue. D'ailleurs, l'une d'entre elles remet en doute la pertinence de la formation dans son contexte professionnel :

Personnellement, je travaille ici depuis super longtemps, je n'ai jamais perçu qu'il y avait une difficulté à intégrer culturellement une personne, soit par ses pratiques, soit par son ethnie. Je suis moi-même étonnée quand j'entends des réactions ou des accrocs qu'il pourrait y avoir au niveau de la culture adulte. Parce qu'il se passe des choses, mais je ne comprends pas qu'en 2023, on a ce genre de choses-là. Donc pour moi, pour de vrai, je ne comprends pas quelle était la raison du pourquoi qu'on avait besoin de se faire dire que c'était normal et qu'il y avait à réfléchir sur comment est-ce qu'on fait pour adapter ou pas adapter..., mais aider quelqu'un à bien intégrer un milieu. Pour de vrai, moi, j'ai été la première surprise qu'à la limite, quand on a eu ces formations-là, j'ai fait. « On a tous des problèmes dans notre milieu? ». (E:k)

4.6. Action

Enfin, cette dimension, qui consiste à prendre des actions concrètes par exemple pour rendre visible la diversité ethnoculturelle présente dans leur milieu, ou pour dénoncer certains propos malaisants entendus en contexte de diversité ethnoculturelle, ne s'est pas déployée de manière uniforme au sein de l'équipe-école. En effet, une minorité de participantes témoignent ne pas appliquer ce qu'elles ont appris durant la formation ou ne pas envisager le faire, comme en témoignent les extraits suivants : « Ça serait super intéressant, mais je ne pense pas que je vais le faire » (E:c) ; « Si je vérifie l'exactitude [de mes préconceptions] ? Non, je ne vérifie pas » (E:b).

D'autres participantes, plus nuancées, soulignent la nécessité de créer certaines conditions, telles qu'une meilleure disponibilité (temps) ou encore un meilleur accès aux ressources, pour faciliter la mise en œuvre des notions et connaissances présentées durant la formation. L'extrait ci-dessous illustre cette position : « Je ne pense pas que les gens sont allés vers ça, mais peut-être que s'il y avait une bibliothèque ou quelque chose comme ça, peut-être que ce serait plus facile d'accès que d'y aller soi-même » (P:t).

Parallèlement, la formation semble avoir contribué dans une certaine mesure à favoriser l'identification de divers mécanismes d'exclusion (préjugés, stéréotypes, etc.) chez le personnel interrogé qui, par leur présence, peuvent nuire au déploiement de certaines dimensions. En effet, une majorité de participantes témoignent d'une plus grande volonté à désamorcer leurs propres préjugés ou manifestations d'exclusion :

Là, je sens qu'il y a quelque chose en moi quand même qui me dit « Fais attention ». Il ne faut pas dire que c'est tout le monde. On ne met pas tout le monde dans le même panier [...]. Oui, il peut y avoir une tendance par leurs gènes ou la façon de vivre dans ces endroits-là, qui font que leurs réactions à eux pour telle ou telle situation, ça peut être ça. Mais nous, c'est sûr que notre façon de voir les choses, notre vision et notre façon de vivre, ça peut faire des chocs, effectivement. (E:f)

Cette même participante poursuit en mentionnant ce qui l'empêche d'intervenir lorsqu'elle entend des propos déplacés en lien avec l'origine des élèves ou des familles :

Et là, sans vouloir nécessairement confronter les personnes qui le disent, soit que je n'interviens pas, ce qui n'est peut-être pas nécessairement correct, je devrais peut-être essayer de défendre le fait que : « Tu ne penses pas que peut-être, ce n'est pas ça non plus? ». Je pense que je ne suis pas encore assez... Comment je pourrais dire ? [...] C'est peut-être que je ne suis pas moi-même encore assez au courant pour pouvoir justifier si oui ou non, c'est ça [une manifestation d'exclusion]. (E:f)

En outre, bien qu'une majorité de participantes témoignent tenter de prendre la parole et d'agir en situation de manifestation d'exclusion, plusieurs témoignent d'une difficulté persistante à s'exprimer pour faire cesser ces situations. Les extraits suivants illustrent ce défi :

Pour moi, c'est un gros pas. Ça me demande beaucoup de partir, mais émotivement, je le fais. (E:a)

Oui, je vais rester plus comme passive. Je vais écouter ce qui se dit. [...] Ou, admettons que je sens que la personne garde sa position. Je ne vais pas essayer de la convaincre de changer d'idée. Parce que je dirais qu'il y a un côté de moi qui me dit : « Rendu-là, je ne pourrai pas changer la personne ». Il y a comme un lâcher-prise pour certaines personnes. (E:f)

5. DISCUSSION

Bien que les données recueillies dans l'ensemble des six dimensions du modèle de la praxis interculturelle de Sorrells (2022) mettent en évidence l'émergence et la persistance de défis dans le discours des participantes à la suite de la formation commune, leur distribution apparaît inégale d'une dimension à l'autre. Alors que des nuances sont observées dans les dimensions du *questionnement* et du *cadrage*, les défis liés à la *réflexion* et à *l'action* semblent plus polarisés.

D'abord, en ce qui concerne le *questionnement*, la variabilité dans la reconnaissance de la diversité ethnoculturelle révèle qu'un certain nombre de participantes peinent à se sentir véritablement concernées, tandis que d'autres se jugent suffisamment compétentes. Cette situation peut traduire un engagement superficiel, laissant supposer une appropriation uniquement partielle de la formation commune (Banks, 2021). Ces constats illustrent la difficulté de développer une sensibilisation initiale en un changement durable des pratiques. Sur le plan du *cadrage*, il existe une réticence de la part d'une minorité de participantes à remettre en question leurs propres cadres de références, ce qui limite inévitablement la compréhension mutuelle entre les parties. Conséquemment, il paraît donc essentiel pour les établissements d'enseignement de procéder à un examen critique de leurs propres cadres de référence et de développer des approches plus inclusives qui reconnaissent et valorisent la diversité des perspectives et des expériences (Boily & Bissonnette, 2019 ; Conus, et al., 2020). Or, malgré les efforts déjà déployés par les participantes rencontrées, ce défi semble demeurer notable. Cela dit, si les participantes ont parfois du mal à s'ouvrir et à adapter leurs pratiques, les extraits analysés suggèrent l'amorce d'un processus réflexif chez une majorité des participantes. Il apparaît donc nécessaire de poursuivre l'offre de formations afin de soutenir et approfondir cette réflexion, un besoin exprimé par une proportion majoritaire du personnel scolaire lors de l'évaluation à la suite de la formation.

Pour ce qui est du positionnement, les défis évoqués dans les résultats reposent sur un inconfort chez certaines participantes, possiblement lié à une incapacité à dépasser leur propre vision du monde et ainsi comprendre la complexité des réalités familiales issues de l'immigration (Sorrells, 2022). Malgré les efforts de la formation pour éclairer l'ensemble de l'équipe-école sur les défis migratoires, un besoin accru de compréhension de la justice sociale semble émerger de l'analyse, et ce, afin de renforcer cette dimension (Silva, et al., 2020). Quant à la dimension du *dialogue*, reconnaître et valider la réalité de l'autre semble faire encore obstacle à la mise en place d'échanges interculturels constructifs et nuit à la construction de liens de confiance.

La cinquième dimension, le *réflexif*, se caractérise pour une partie des participantes, par des résistances encore importantes. Des participantes remettent même en cause la pertinence de la formation, risquant ainsi une reproduction des biais qui n'auront pas été remis en question et pouvant compromettre le soutien aux élèves issus de milieux culturellement variés. Enfin, les défis relatifs à la dimension de *l'action* semblent mettre en lumière une certaine persistance à passer de la prise de conscience à l'adoption de gestes concrets, malgré une meilleure identification des mécanismes d'exclusion déclarée par une majorité de participantes. En effet, plusieurs ne parviennent pas à mobiliser les connaissances acquises, invoquant un manque de ressources ou de temps, tandis que d'autres hésitent à confronter les propos inappropriés de leurs collègues. Cette situation souligne toutefois l'importance de proposer des formations continues s'appuyant sur des approches inclusives, de manière à développer la confiance et les habiletés nécessaires à l'action (Dhume, 2021 ; White, et al., 2017). Plus spécifiquement, les résistances observées dans les dimensions de la réflexion et de l'action sont plus préoccupantes, car elles touchent au fondement même de l'ouverture à l'autre. Celles-ci témoignent, en effet, de la présence d'un inconfort significatif (Collerette, et al., 2021) des participantes envers l'inclusion de la diversité ethnoculturelle dans leur milieu. Or, comme le mentionne Lija (2022), si cette résistance de la part des participantes correspond à des tentatives de contrôle discrètes en réaction aux changements auxquelles elles doivent faire face dans leur milieu vis-à-vis de la diversité ethnoculturelle, elle est également difficile à désamorcer puisqu'elle est motivée par une forme d'allégeance envers son propre groupe. Cela souligne l'importance d'un accompagnement avisé en ce sens dans le milieu.

Le développement de compétences émotionnelles, telles que la capacité à réguler ses émotions et la capacité à exprimer adéquatement celles-ci, apparaît pertinent (Bélanger & Réto, 2019 ; Mikolajczak, et al., 2014 ; Poortvliet, et al., 2019 ; Sue & Spanierman, 2020), dans la mesure où ces compétences soutiennent en partie l'adaptation face aux enjeux interculturels (Bissonnette, et al., 2023). Par exemple une meilleure gestion de ses émotions en contexte de choc culturel permet à l'enseignant-e de prendre une distance

saine au regard de son propre vécu émotif. Améliorant, ainsi, la capacité à suspendre son jugement. Ce qui influence positivement les pratiques des enseignant-es (Bissonnette, et al., 2023).

Enfin, les participantes qui ont exprimé ce type de résistance semblent également se dé-responsabiliser face aux enjeux ethnoculturels de leur milieu, se considérant peu concernées. Ce constat souligne l'importance de rendre visibles la diversité ethnoculturelle et ses défis afin que l'inclusion soit reconnue comme la responsabilité de tous et toutes (Ainscow, 2024).

CONCLUSION

Cet article a porté son attention sur les obstacles persistants rencontrés par divers-es membres du personnel d'une école primaire multiethnique du Québec dans l'instauration de pratiques interculturelles et inclusives. Le modèle de *praxis interculturelle* de Sorrells (2022) a servi de référence théorique à cette analyse. Les résultats montrent que, malgré la mise en place d'une formation spécifique destinée à l'ensemble du personnel, des difficultés tenaces perdurent au regard des six dimensions de la *praxis interculturelle*. Aussi, il semble indispensable de proposer des formations régulières afin de développer des approches sensibles à la culture et de renforcer les relations interculturelles, car des manifestations d'exclusion peuvent, par exemple, perdurer à l'égard des élèves issu-es de l'immigration à la suite d'une seule formation et, ainsi, favoriser de possibles conséquences, comme l'isolement, un désintérêt pour les études, un faible rendement scolaire, etc., chez les élèves qui en sont victimes (Bergeron, 2020 ; St-Pierre et al, 2023). Concernant la dimension *action* de la *praxis interculturelle* de Sorrells (2022), s'attaquer aux inégalités et aux discriminations demeure une tâche complexe, même si la formation collective a inclus ces volets.

Les participant-es ont exprimé le besoin d'approfondir l'analyse et de recourir à des méthodes d'intervention plus concrètes, notamment pour mettre en évidence et contrer les mécanismes d'exclusion. Pour répondre à cette attente, il serait pertinent d'intégrer davantage d'exemples pratiques illustrant plus clairement les mesures à prendre face aux manifestations d'exclusion, ce qui contribuerait à resserrer le lien entre la théorie et les pratiques professionnelles.

Bien que la formation commune ait soutenu chez une majorité de participantes, l'amorce ou le renforcement de pratiques interculturelles et inclusives, des efforts supplémentaires sont encore nécessaires. Il est néanmoins important de souligner certaines limites de cette étude. Premièrement, la collecte des données s'est déroulée sur deux années scolaires distinctes, ne permettant pas à toutes les participantes de contribuer aux deux

phases du processus ayant pour conséquence qu'il n'a pas été possible de témoigner de l'évolution des dimensions au regard de l'ensemble des participant.es de la première série d'entrevues. Également, la formation ayant pour objectifs de créer un langage commun entre les membres du personnel, l'arrivée de nouveaux/elles membres non formé·es peut avoir influencé la démarche réflexive de l'équipe-école. Ensuite, le fait que l'échantillon soit exclusivement composé de femmes peut influencer les perspectives recueillies de par leur vécu social et culturel propre à leur genre. Enfin, la pratique interculturelle et inclusive ne saurait être réduite à un modèle universel : chaque contexte, chaque acteur/trice possède des caractéristiques singulières qui exigent des ajustements spécifiques dans la communication interculturelle.

En conclusion, il est impératif de poursuivre les recherches concernant les dimensions de *positionnement*, de *dialogue*, de *réflexion* et *d'action* proposés par le modèle de Sorrells (2022) dans le but d'enrichir les compétences interculturelles et inclusives en milieu scolaire. Cette étude révèle que ces dimensions restent particulièrement difficiles à opérationnaliser. De plus, il importe de spécifier qu'une limite actuelle du présent article concerne les analyses n'ont pas pris en compte le rôle occupé par les personnes participantes au sein de l'école, et l'article se limite actuellement à un portrait global des défis persistants. Conséquemment, dans un désir de transformer les milieux éducatifs de même que les méthodes pédagogiques et d'intervention pour répondre à la diversité des besoins et caractéristiques des élèves, la nécessité de distinguer les défis selon les rôles occupés au sein de l'école et de poursuivre les recherches dans ce domaine s'impose d'elle-même.

RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M. (2024). *Développing Inclusive School Patways to Succes*. N-Y: Routhledge
- Beaudoin, C. (2024). *La diversité en contextes éducatifs : regards théoriques et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Bissonnette, M., Martiny, C., & Provencher, J. (2022). Les conseillers et conseillères d'orientation en contexte scolaire pluriethnique dans le Montréal métropolitain : pratiques et défis déclarés. *Formation et profession*, 30(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.617>
- Bissonnette, M., Provencher, J., & Robillard, A.-M. (2023). Des milieux scolaires multiethniques : l'influence de directions d'établissement d'enseignement culturellement intelligentes et émotionnellement compétentes. In F. Gravelle (Eds.). *Récits professionnels de directions d'établissement d'enseignement et recherches en gestion de l'éducation : un combo irréfutable !* (pp. 33-59). Montréal : JFD Éditions.

- Bissonnette, M., & Robillard, A.-M. (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. *E-Revista de Estudos Interculturais*, 12, 1-29. <https://www.iscap.pt/cei/e-rei/n12/Artigo%2016.pdf>
- Bissonnette, M., Robillard, A.-M., & El Souki, R. (sous presse). Pour une école inclusive : la praxis interculturelle comme levier pour favoriser le vivre-ensemble en milieu multiethnique. In F. Gravelle (Eds.), *Personnels de direction et chercheurs en gestion de l'éducation : deux fonctions indissociables !* Montréal : JFD Éditions.
- Banks, J. A. (2021). *Diversity, Transformative Knowledge, and Civic Education: Selected Essays*. New York, NY: Routledge.
- Bélanger, L. & Réto, G. (2018). Management des établissements scolaires : l'appui sur l'intelligence émotionnelle et la bienveillance. *Questions Vives*, 29, <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3342>
- Bergeron, C. (2020). Penser l'éducation inclusive dans un contexte de discriminations et de diversité au Canada. L'importance de la pensée complexe d'Edgar Morin. *Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique*, 54, <https://doi.org/10.4000/trema.6042>
- Boily, M., & Bissonnette, M. (2019). Le développement d'une compétence interculturelle chez des éducatrices en milieu de garde éducatif pluriethnique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 443-463. <http://dx.doi.org/10.7202/1069764ar>
- Collerette, P., Lauzier, M., & Schneider, R. (2021). *Le pilotage du changement* (3^e éd.). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Danisi, J. (2023, avril). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal. Inscriptions au 4 novembre 2022*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. https://www.cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2023/05/PORTRAIT_SOCIOCULTUREL_2022-11-04.pdf
- Conus, X., Borruat, S., Ogay, T., & Ballif, L. (2020). Qui fait l'école ? L'ouverture de l'institution scolaire à la diversité à l'épreuve de l'homogénéité de ses cadres. Enquête dans une administration scolaire en Suisse. *Alterstice*, 9(2), 105–118. <https://doi.org/10.7202/1082532ar>
- Deardorff, D. K. (2021). *Manual for developing Intercultural Competencies. Story circles*. New York, NY: Routledge.
- Dhume, F. (2021). École : les frontières raciales de l'institution et du corps professionnel. *Mouvements*, 107(3), 132-144. <https://doi.org/10.3917/mouv.107.0132>
- Guay, M.-H., & Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation, Étapes et approches*. (4^e édition, pp.235-268). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Hoff, H.E. (2020). The Evolution of Intercultural Communicative Competence: Conceptualisations, Critiques and Consequences for 21st Century Classroom Practice. *Intercultural Communication Education*, 3(2), 55-74. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>

- Institut de la statistique du Québec. (2024). Croissance migratoire record de 217 600 personnes au Québec en 2023. Québec : Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/communiqué/croissance-migratoire-record-217-600-personnes-au-quebec-en-2023>
- Kharchi, Z., & Koubeissy, R. (2023). Regard sur des défis scolaires en contexte de diversité ethnoculturelle et perspectives de développement. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108078ar>
- Lafortune, G., & Kanouté, F. (2023). « Être soi-même ou s'ajuster au cadre » : le poids de la fatigue raciale pour des personnes noires, enseignantes et directrices d'école à Montréal. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.-ca/10.7202/1109681ar>
- Lilja, M. (2022). The definition of resistance. *Journal of Political Power*, 15(2), 202-220. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2022.2061127>
- Macartney, L. (2016). Developing intercultural competence through education: A case study of an international school in Costa Rica. Thèse de doctorat en éducation, North-central University. <https://www.proquest.com/>
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2014). Les perspectives d'avenir dans le domaine des compétences émotionnelles. In M. Mikolajczak (Ed.), *Les compétences émotionnelles* (2^e édition, pp.259-265). Paris : Dunod.
- Organisation internationale pour les migrations. (2022). *La migration et les migrants dans le monde*. Genève : OIM. <https://publications.iom.int/books/etat-de-la-migration-dans-le-monde-2022-chapitre-2>
- Pooretvliet, M. Clarke, A., & Gross, J. (2019). *Improving social and Emotional Learning in Primary School: Guidance Report*. London : Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/SEL/EEF_Social_and_Emotional_Learning.pdf
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et Sociétés*, 33(1), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Potvin, M., & Pilote, A. (2021). Les concepts pour comprendre les rapports ethniques, le racisme et les discriminations. In M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet, & J.-L. Ratel (EDS.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théories et pratiques* (pp.105-127). Montréal : Fides Éducation.
- St-Pierre, X., Borri-Anadon, C., & Audet, G. (2023). « Les autres ne le voient pas, mais toi, tu le vois » : du climat interculturel au racisme au quotidien dans l'école secondaire québécoise. *Éducation et francophonie*, 51(2). <https://doi.org/10.7202/1109673ar>
- Savard, I., & Côté, L. (2021). Optimiser le potentiel d'une communauté de pratique auprès de professionnels en santé : des clés de succès. *Pédagogie médicale*, 22(1), 43-52. <https://www.pedagogie-medicale.org/articles/pmed/pdf/2021/01/pmed200017.pdf>

- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4e éd.) (pp. 191-218). Montréal : ERPI.
- Silva, P., Antúnez, S., & Slater, C. L. (2020). Towards social justice in highly complex schools in Catalonia, Spain. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 336-351. <https://doi.org/10.1177/1741143219898487>
- Sorrells, K. (2022). *Intercultural communication: Globalization and social justice*. (3^e edition). Thousand Oaks: Sage Publications
- Sue, D. W., Sue, D., Neville, H. A., & Smith, L. (2019). *Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice*. Hoboken: John Wiley & Sons
- Sue, D.W., & Spanierman, L. (2020). *Microaggressions in Everyday Life* (2^e édition). Hoboken: John Wiley & Sons
- Tremblay, P. (2020). *École inclusive : conditions et applications*. Louvain-La-Neuve : Académia-L'Harmattan.
- Tremblay, Y. (2021). *Community-School Partnerships: Assisting Newcomer Youth In Montreal*. Mémoire de maîtrise en Immigration and Settlement Studies. Toronto Metropolitan University. <https://doi.org/10.32920/ryerson.14664765.v1>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization[UNESCO]. (2019). *Call commitment to equity and inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization[UNESCO]. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO
- White, B. W., Gratton, D., & Agbobli, C. (2017). Actes à poser en contexte interculturel : quelle place pour l'intervention? *Alterstice*, 7(1), 7-11. <https://doi.org/10.7202/1040607ar>

