

# OFDE

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

Premier Sommet du Réseau québécois des  
formateurs universitaires sur la diversité  
ethnoculturelle, religieuse et linguistique en  
éducation

23 mars 2012

---

RAPPORT-SYNTHÈSE



Document préparé par

**Corina Borri-Anadon**

Université du Québec à Montréal

et

**Geneviève Audet**

Université de Montréal

*Sous la supervision de*

**Marie Mc Andrew**

Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal

et

**Maryse Potvin**

Professeure agrégée, Faculté de sciences de l'éducation

Université du Québec à Montréal

Directrice, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité

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

Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Sommet (1er : 2012 : Montréal, Québec)

Premier sommet du Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation, 23 mars 2012 : rapport-synthèse

Monographie électronique en format PDF.

ISBN 978-2-924536-01-8

1. Éducation interculturelle - Québec (Province) - Congrès. 2. Enseignants - Formation - Québec (Province) - Congrès. I. Borri-Anadon, Corina. II. Audet, Geneviève, 1977- . III. McAndrew, Marie, 1953- . IV. Potvin, Maryse, 1964- . V. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. VI. Titre.

LC1099.5.C3R47 2012

370.11709714

C2015-940452-5

ISBN 978-2-924536-01-8 (PDF)

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Bibliothèque et Archives Canada, 2015

© Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE), 2015

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

## TABLE DES MATIÈRES

Liste des participants par institution .....	3
Origine et objectifs du Sommet .....	4
Portrait de l'offre de formation initiale sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les programmes destinés au personnel scolaire des universités québécoises.....	5
Échanges autour des principaux enjeux soulevés par la formation du personnel scolaire en « éducation interculturelle » dans les différentes universités .....	7
Statut du champ et ancrage institutionnel .....	7
Pratiques d'enseignement et d'évaluation .....	9
Présentation et échanges autour d'un outil novateur en formation du personnel scolaire en « éducation interculturelle » : Construction d'une grille d'évaluation de la « compétence 13 » (sur la pluriethnicité) dans la formation pratique à l'UQAM .....	11
Suivis du premier Sommet .....	13
APPENDICE A .....	14
Grille de coévaluation de la compétence 13 en stage, Programme d'éducation préscolaire et enseignement primaire (ÉPEP), UQAM.....	14

## LISTE DES PARTICIPANTS PAR INSTITUTION

### **Université de Montréal**

Richard Angeloro  
Scheila Brice  
Fasal Kanouté  
Marie Mc Andrew  
Marcel Saint-Jacques

### **Université de Sherbrooke**

Alessandra Froelich  
Jean Gabin Ntebutse

### **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)**

Steeve Bradette  
Constance Sirois

### **Université du Québec à Montréal (UQAM)**

Valérie Amireault  
Corina Borri-Anadon  
Violaine Levasseur  
Maryse Potvin  
Amina Triki-Yamani

### **Université du Québec à Rimouski (UQAR)**

Dany Rondeau

### **Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)**

Rollande Deslandes

### **Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)**

Carlo Previl

### **Université du Québec en Outaouais (UQO)**

David Lefrançois

### **Université Laval**

Zita De Koninck  
Joëlle Tremblay

### **Université Mc Gill**

Mariusz Galczynski  
Ratna Ghosh

## ORIGINE ET OBJECTIFS DU SOMMET

Après un mot de bienvenue aux participants de Marie McAndrew, co-directrice du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) et titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, Maryse Potvin, co-responsable de l'axe 2 *Éducation et rapports ethniques* du CEETUM rappelle les origines et les objectifs du présent Sommet. Depuis plus de trente ans, les milieux scolaires sont engagés dans diverses pratiques qui, sous des dénominations diverses (éducation multiculturelle, interculturelle, antiraciste, aux droits, à la citoyenneté, etc.), visent le développement des compétences des élèves à vivre dans une société à la fois inclusive et pluraliste. Depuis les années 1990, et plus particulièrement depuis la Réforme et la publication de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* en 1998, l'éducation dite interculturelle fait partie de la formation initiale et plusieurs éléments liés à diverses approches (éducation interculturelle, antiraciste, aux droits, à la citoyenneté, etc.), s'inscrivent à l'intérieur même des compétences et des contenus privilégiés dans les nouveaux programmes scolaires (éthique et culture religieuse, histoire et éducation à la citoyenneté). Il existe aussi une intense activité de recherche sur la diversité, les rapports ethniques, l'intégration scolaire des élèves immigrants ou le rapprochement interculturel. Malgré ces acquis, on note plusieurs limites, autant dans la formation initiale ou continue que dans l'évaluation pratique des compétences interculturelles ou dans les pratiques ou activités inclusives, interculturelles ou antiracistes en milieu scolaire, souvent limitées à des initiatives ad hoc lors d'événements particuliers.

Conscient de cette problématique, en mars 2009, le pôle *Insertion et discriminations* du CEETUM, en collaboration avec de nombreux partenaires, avait organisé à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), un premier séminaire de travail intitulé *Racisme, antisémitisme et discriminations en éducation : comment transformer les données de la recherche en outils pédagogiques et en pratiques?* Il a invité des chercheurs et praticiens de différents organismes qui œuvrent sur des projets éducatifs portant sur les discriminations, le racisme et l'inclusion à réfléchir ensemble sur la transformation ou l'utilisation des données de recherche en outils ou projets pédagogiques et leur introduction dans l'enseignement de ces questions aux niveaux primaire, secondaire, collégial et universitaire, ou dans l'éducation de publics plus larges.

Ensuite, en avril 2011, les *Journées d'étude sur l'éducation inclusive*, co-organisées par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), la Chaire, l'axe 2 du CEETUM et La Fondation de la tolérance, visaient à élargir ce premier échange, en faisant participer de manière beaucoup plus significative les praticiens du milieu scolaire, soit les directions d'école, les conseillers pédagogiques, les enseignants et autres professionnels non enseignants. Plusieurs pistes et recommandations sont ressorties de ces journées d'étude, entre autres de mettre en place une structure de réseautage pour les professeurs et les chargés de cours en éducation interculturelle dans les universités du Québec. Cette première rencontre, qui vise les professeurs et chargés de cours intervenant en formation initiale des maîtres, mais en se limitant toutefois à ceux qui interviennent dans les cours obligatoires et directement liés à la problématique, se veut un premier pas en ce sens.

Ce Sommet, co-organisé par l'axe 2 du CEETUM et la Chaire, poursuit quatre grands objectifs:

- ❖ Permettre aux professeurs et chargés de cours engagés dans la formation « interculturelle » du personnel scolaire de prendre connaissance de leur contexte institutionnel respectif et d'échanger sur leurs pratiques;
- ❖ Soutenir le développement professionnel, par le partage d'expériences novatrices et la mise en commun d'approche et d'outils;
- ❖ Poser les bases du développement d'un réseau de formateurs universitaires dans le domaine;
- ❖ Soutenir le développement du champ de « l'interculturel » en formation initiale et continue du personnel scolaire, et se questionner, à plus long terme, sur les enjeux liés à son développement dans les facultés.

Dans un second temps, Christian Rousseau, de la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC), poursuit la présentation de l'événement en évoquant trois raisons de l'implication du MELS dans cette démarche :

- ❖ La DSCC dispose d'une offre de formation qui s'adresse au personnel scolaire; l'arrimage de la formation initiale et continue est central.
- ❖ La DSCC est partenaire du CEETUM et de la Chaire et soutient certains de ces travaux, dont ceux liés au suivi des *Journées sur l'éducation inclusive*.
- ❖ Depuis 2008, le Plan d'action gouvernemental 2008-2013 pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec, *La diversité : une valeur ajoutée*, dans lequel le MELS est impliqué, est en place ; il prévoit entre autres un état de la situation quant à la formation interculturelle au sein de la formation initiale des maîtres.

## PORTRAIT DE L'OFFRE DE FORMATION INITIALE SUR LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE, RELIGIEUSE ET LINGUISTIQUE DANS LES PROGRAMMES DESTINÉS AU PERSONNEL SCOLAIRE DES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES

Corina Borri-Anadon, agente de l'axe 2 du CEETUM, présente ensuite la démarche sous-jacente au *Portrait de l'offre de formation initiale sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les programmes destinés au personnel scolaire des universités québécoises* que chaque participant a reçu avant l'événement. Elle spécifie que celui-ci se concentre sur les programmes qui mènent vers une autorisation d'enseigner et les programmes de deuxième cycle en administration scolaire dans l'ensemble des universités québécoises et que la sélection a touché les cours abordant la diversité selon leur descriptif, à l'aide de certains mots-clés généraux qui se sont spécifiés à mesure qu'avancait la démarche. La décision a été prise d'inclure les cours de didactique d'éthique et culture religieuse et d'univers social compte tenu de leur proximité avec la thématique de la diversité. Les cours sont caractérisés par leur statut (obligatoires, optionnels ou semi-optionnels), leur visée (théorique ou pratique), de même que par leur relation directe ou indirecte avec la thématique de la prise en compte de la diversité en contexte éducatif (adaptation des pratiques professionnelles ou pédagogiques à la diversité, enjeu de la diversité et milieu éducatif). Partant de cette sélection un portrait quantitatif (par

institution et par programme) et un qualitatif (une fiche-synthèse par université) ont été brossés. Ces portraits ont par la suite été validés par les responsables des cours.

Une fois les syllabus recueillis, leur analyse a permis de diviser en quatre catégories les cours dispensés à partir de leurs objectifs, leur approche et leur importance accordée à la diversité : intervention en contexte pluriethnique; didactique du français langue seconde et de l'anglais langue seconde; perspective sociologique; considérations disciplinaires (éthique et culture religieuse, univers social, arts plastiques, éducation physique); enjeux spécifiques (préscolaire, psychologie de l'adolescent, intervention communautaire, relations famille/école/communauté). Toutefois, Mme Borri-Anadon spécifie que la démarche n'est pas tout à fait complète puisque, d'une part, les descriptifs de cours diffèrent en termes de longueur et de type d'informations comprises selon les universités, ce qui peut faire en sorte que certains cours en lien avec les critères n'ont pas été détectés ou encore que d'autres l'ont été alors leur contenu réel du cours n'aborde pas vraiment la thématique ciblée. D'autre part, puisque les responsables de cours avaient le choix entre envoyer leur syllabus ou répondre à quelques questions sur leur cours, ceux qui ont choisi de répondre aux questions l'ont fait de manière limitée, ce qui fait que le questionnaire n'a pas permis de recueillir toutes les informations voulues. Une nouvelle étape d'entrevues semi-dirigées est donc envisagée, de même que celle d'inclure au portrait des cours optionnels et indirects, permettant ainsi d'élargir le corpus. La discussion qui a suivi a servi à recueillir les impressions des participants sur ce portrait, de même qu'à valider le bien-fondé d'élargir la démarche.

Suite à cette présentation, tous les participants s'entendent pour dire que la démarche entreprise est une excellente initiative. Le caractère systématique du *Portrait*, qui offre une vue d'ensemble exhaustive, est salué. Sa conformité avec la réalité aussi. D'ailleurs, on considère intéressant de pouvoir savoir clairement ce qui se fait dans les autres universités québécoises, puisqu'il est rare de pouvoir échanger avec des collègues sur ses propres enseignements. On reconnaît que cette démarche était nécessaire et que cela constitue une base très intéressante pour réfléchir aux directions à donner à la formation à la diversité dans les universités. Les participants sont enthousiastes quant aux suites pouvant émaner d'une telle démarche.

Des suggestions de bonification pour le suivi sont ensuite avancées. Ainsi, puisqu'il a été mentionné qu'une grande variabilité de l'enseignement à l'intérieur des sections d'un même cours peut être observée dans certaines universités, il y a consensus sur la nécessité de privilégier des entrevues selon une approche verticale auprès des formateurs, mais sans négliger des entrevues de manière transversale auprès de personnes qui seraient à même de fournir des informations à propos d'initiatives relevant davantage d'une approche-programme. Il est proposé de s'intéresser également aux plans stratégiques des universités. L'idée d'élargir aux cours optionnels et indirects est considérée intéressante et nécessaire. Toutefois, il n'y a pas consensus sur la manière d'avoir accès à certains de ces cours qui, même si la description ne le spécifie pas explicitement, abordent la diversité culturelle et ses enjeux.

## ÉCHANGES AUTOUR DES PRINCIPAUX ENJEUX SOULEVÉS PAR LA FORMATION DU PERSONNEL SCOLAIRE EN « ÉDUCATION INTERCULTURELLE » DANS LES DIFFÉRENTES UNIVERSITÉS

### **Statut du champ et ancrage institutionnel**

Le champ de la formation interculturelle a connu une expansion significative ces dix dernières années (multiplication des cours, extension vers les universités régionales, et, en plus des anciens cours directs obligatoires et transversaux, émergence de nombreux cours disciplinaires liés à l'enseignement de l'histoire ou de l'éthique et culture religieuse). Tel que le démontre d'ailleurs le *Portrait*, on note de grandes différences entre les universités en ce qui concerne le statut de cet enseignement. Il est d'ailleurs intéressant de s'y référer, notamment aux annexes par université afin d'avoir un portrait exhaustif de la situation dans chacune des institutions.

Dans certaines universités (Université de Montréal et UQAM), il y a depuis plus de vingt ans une stratégie systématique de recrutement de professeurs spécialisés dans le champ de la diversité ethnoculturelle. Ceci contribue à augmenter la quantité de cours offerts dans les différents programmes en enseignement mais aussi que ceux-ci soient entièrement dédiés à la problématique de la diversité culturelle, religieuse ou linguistique. Le fait que les futurs enseignants iront enseigner dans des milieux pluriethniques entraîne également une prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans l'enseignement beaucoup plus marquée. Les concentrations d'enseignement au secondaire (univers social et éthique et culture religieuse) y sont toutes deux offertes, ce qui contribue également à bonifier l'offre de cours. Par ailleurs, les universités montréalaises ont adopté des politiques institutionnelles en lien avec la prise en compte de la diversité dans la formation des futurs enseignants, contrairement aux universités « de région ».

À ce titre, l'UQAM fait office de chef de file, notamment par le nombre de cours obligatoires en lien avec le thème et par l'adoption d'une compétence 13. C'est de loin l'université qui a la plus grande offre de cours. Bien que certains participants provenant de l'UQAM notent une certaine marginalisation du champ même de la diversité au sein de leur université, plusieurs d'entre eux voient dans l'adoption de la compétence 13 une bonne occasion de développement et de consolidation. L'Université de Montréal a également une offre très diversifiée. Comme à l'UQAM, les concentrations univers social et éthique et culture religieuses sont offertes en enseignement secondaire, ce qui permet évidemment de bonifier le nombre de cours offerts. On pourrait croire que le fait que l'institution ait adopté une politique interculturelle a eu un impact sur l'offre de cours. Toutefois, il apparaît aux yeux des participants relevant de cette université que cela n'est pas nécessairement garant d'une infusion dans des cours non directement concernés. Si cela est le cas, précisent-ils, il demeure difficile de le savoir. L'Université McGill bénéficie d'une réalité particulière puisqu'en tant qu'université anglophone, elle recrute des étudiants de milieux divers, qui viennent faire leur formation au Québec, mais qui vont ensuite enseigner dans une autre province. En ce sens, les étudiants mêmes reflètent une certaine diversité. Il s'agit là d'un atout. Cependant, il peut arriver que ces étudiants aient peu de connaissances du Québec, ce qui suscite des défis particuliers.

En région, l'offre de formation initiale sur la diversité apparaît davantage tributaire d'une préoccupation propre au formateur que de l'orientation d'un programme. Pensons à cet égard au cours d'éducation physique à l'UQAC ou à celui de didactique des arts plastiques à l'Université Laval, qui abordent tous deux des enjeux propres à la prise en compte de la diversité, mais qui, somme toute, relèvent d'initiatives individuelles. On reconnaît également un discours institutionnel très axé sur l'accueil et l'intégration des étudiants étrangers, surtout à Chicoutimi, Sherbrooke et Rimouski, mais peu d'écho de cette préoccupation dans l'offre de formation.

Certains participants évoquent le fait que la thématique en tant que telle n'est pas valorisée, ni au plan départemental, ni au niveau des directions de programme et cela malgré le fait que la réalité sociologique reflète une certaine diversité ethnoculturelle. C'est le cas notamment à l'Université de Sherbrooke, à l'Université Laval et à l'Université du Québec à Rimouski, par l'entremise du campus de Lévis. La même situation est observée en Abitibi-Témiscamingue et au Saguenay-Lac-St-Jean où aucun cours obligatoire ne traite de la diversité, malgré la réalité autochtone marquée. Par ailleurs, le *Portrait* montre clairement que l'offre de cours des universités en dehors de la métropole abordant la diversité est davantage liée qu'à Montréal au fait que ces universités offrent ou non les concentrations universitaires sociales et éthiques et la culture religieuse. Ceci a aussi pour conséquence que l'enseignement est davantage axé sur la didactique. Les autres cours offerts, s'ils traitent directement de la diversité ethnoculturelle, ne sont la plupart du temps pas obligatoires et ne correspondent pas tous à des cours de trois crédits.

De manière transversale, on note aussi des différences en ce qui concerne le type de diversité et les « clientèles » abordées dans les cours offerts. Si la diversité culturelle est traitée dans la plupart des cours avec plus ou moins de profondeur, tout semble indiquer que la diversité religieuse est dominante si la porte d'entrée est le cours de didactique de l'éthique et de la culture religieuse, et que la diversité linguistique demeure la plupart du temps marginale. Par ailleurs, il apparaît qu'on traite davantage de la réalité autochtone en région et davantage des immigrants à Montréal. Toutefois, une constante demeure : partout, l'absence des anglophones. Plusieurs participants font référence à l'hétérogénéité des groupes-classe comme un enjeu majeur de leur enseignement. En effet, bien que tous en éducation, les étudiants proviennent souvent de programmes différents. Alors que certains s'en réjouissent et y voient des avantages en termes d'expérience et même de connaissances, d'autres y voient là une difficulté supplémentaire.

Finalement, les participants mentionnent un certain sentiment d'improvisation, voire de marginalisation en ce qui concerne le développement du champ de la formation sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Ce sentiment serait attribuable soit à l'isolement (en région ou entre les universités francophones ou anglophones), soit à un manque de coordination et de collaboration entre les différents programmes en enseignement, départements ou universités mais aussi entre les professeurs et les chargés de cours qui enseignent sur ces questions, parfois au sein du même département. On s'entend pour dire qu'il est nécessaire que l'enjeu même de la diversité s'inscrive de façon claire dans les priorités de développement des universités. La pertinence d'une compétence interculturelle au sein même du référentiel des compétences se pose ainsi avec acuité, de même que son évaluation dans la formation pratique.

## Pratiques d'enseignement et d'évaluation

Les échanges autour ces enjeux peuvent être regroupés en six principaux points.

*1) Doit-on privilégier une approche ciblée de la diversité au risque d'essentialiser la "différence" ou une approche large "des" diversités au risque que la question ethnoculturelle soit évacuée?*

Sur ce point, on s'entend sur la nécessité d'une discussion sur le concept de diversité, entre autres pour l'analyser critiqueusement (déconstruire) et pour voir comment et jusqu'où on l'élargit. Certains considèrent que la diversité doit également être abordée en termes socioéconomiques, d'autres en termes de diversité des expériences. Cependant il n'y a pas consensus, car si l'on opte pour une approche large, qui a l'avantage de prendre en compte des différences multiples, dans certains milieux on risque d'évacuer les critères d'exclusion qui sont moins visibles. Certains rappellent aussi l'importance de ne pas considérer la diversité comme marginale, mais comme une norme qui touche tous les groupes de la société. À cet effet, l'amalgame entre les marqueurs de la diversité sociale et ceux de l'adaptation scolaire chez les étudiants, mais aussi dans la structure des programmes eux-mêmes, inquiète beaucoup de participants. Finalement, une autre question, sur laquelle il n'y a pas nécessairement de consensus clair : est-ce que chaque milieu devrait privilégier la diversité qu'on retrouve dans les classes et qui reflète les spécificités locales ou, au contraire, aborder la diversité qui caractérise l'ensemble de la société québécoise?

*2) Comment tirer profit pleinement des publics multiethniques sans instrumentaliser certains individus comme des "représentants" de leur groupe et en gérant les inévitables tensions vécues dans de telles classes ou, à l'inverse, comment aborder la diversité ethnoculturelle lorsqu'elle est absente chez les étudiants (en particulier en région)?*

Une participante parle des atouts qu'elle voit au fait d'avoir des étudiants issus de l'immigration, ayant fréquenté les services d'accueil par exemple ou encore des étudiants étrangers, dans le cadre de cours abordant la diversité, notamment en français langue seconde. Les étudiants sont plus intéressés puisqu'ils sont directement en contact avec l'expérience et cela constitue une bonne manière de mettre en valeur certains d'entre eux. Cette affirmation est corroborée par d'autres participants. Par contre, on note aussi qu'il n'est pas rare, dans de tels milieux hétérogènes, que des tensions soient ressenties lorsque, dans une classe diversifiée, les « minorités » font état de leurs expériences d'exclusion. L'idée ici, souligne-t-on, n'est pas de culpabiliser les étudiants, mais plutôt de faciliter leur compréhension des processus pouvant mener à l'exclusion. À l'inverse, dans un milieu homogène, une formatrice admet avoir à chercher des stratégies pour « sortir de la région » afin de favoriser une prise de conscience de la réalité plurielle de la société. À cet effet, on évoque par exemple la possibilité de puiser dans l'actualité pour aborder les accommodements raisonnables, les pratiques culturelles ou encore l'immigration et les défis du vivre-ensemble. Les activités de jumelage s'avèrent également très utiles, de même que les entrevues avec des personnes issues de l'immigration ou autochtones, qui permettent aux étudiants d'être en contact avec leurs réalités.

*3) Quels sont les avantages et les défis respectifs des formateurs qui appartiennent eux-mêmes aux groupes minoritaires ou au contraire au groupe majoritaire? Dans le premier cas, comment éviter de culpabiliser les étudiants lorsqu'on discute d'enjeux délicats? Dans le second, comment éviter de tomber dans un consensus implicite entre majoritaires et faire entendre la voix des minoritaires absents?*

D'une part, la position majoritaire du formateur lui permet de se positionner en tant que modèle auprès des étudiants majoritaires, notamment parce qu'étant davantage en mesure de comprendre les sources de certaines résistances. Toutefois, cette posture engendre également certains défis, dont le fait qu'il faut susciter des contacts avec des personnes issues de groupes minoritaires et que ces contacts sont souvent ceux qui sont le plus valorisés par les étudiants. D'autre part, le statut minoritaire du formateur peut favoriser que soient abordés de front certains enjeux reliés au racisme en permettant que soit dépassé le consensus implicite. Cette posture n'est toutefois pas sans poser certains défis, noteront quelques participants. Comment légitimer certains contenus quand on est issu d'une culture minoritaire, notamment en lien avec la diversité religieuse et les accommodements raisonnables? Comment parler de racisme quand on est soi-même une minorité visible? Des pistes de solution ont été avancées : inviter une personne du groupe majoritaire lorsque les contenus sont trop sensibles, utiliser la situation des femmes pour faire des parallèles. Une participante a également évoqué que c'est en « exploitant » son statut de deuxième génération qu'elle aborde la notion d'identité et de négociation identitaire dans ses cours, s'offrant ainsi la possibilité de défaire les catégories essentialisées immigrants vs Québécois.

*4) Comment faire face aux résistances qui s'expriment davantage aujourd'hui chez les futurs maîtres face à la prise en compte de la diversité (surtout religieuse), et qui prennent aussi des formes plus idéologiques et argumentées sur le plan normatif et politique? Dans les cas plus bénins et plus fréquents, comment aider les étudiants à assimiler la complexité des phénomènes migratoires et des identités et à dépasser leur approche spontanée de recherche de recettes basées sur des stéréotypes?*

On souligne la difficulté de travailler sur des thématiques qui sont continuellement en débat dans la société. En effet, les participants remarquent que les étudiants ont des positions de plus en plus campées face à la diversité et que, dans certains cas, il peut être difficile d'ouvrir la brèche qui leur permettra de se positionner différemment en tant que futur professionnel. Les informations sont plus facilement accessibles qu'il y a quinze ans, et les étudiants n'échappent pas aux tensions liées à la diversité présentes dans la société québécoise. Une participante précise alors qu'à son avis, l'objectif visé n'est pas seulement d'être dans une position d'engagement social, mais plutôt d'établir le cours dans un continuum de réflexion nourri par la recherche, ce qui n'est, en soi, pas facile. On évoque alors l'importance pour les étudiants d'aller sur le terrain, de rencontrer des gens qui travaillent dans des organismes communautaires, de partir de l'expérience des étudiants eux-mêmes, leurs voyages, leurs rencontres, leurs stages. La compétence du formateur résiderait donc dans sa capacité de gérer l'équilibre entre les attentes des étudiants qui espèrent des réponses claires et la nécessité qu'ils apprennent à dissocier ce qu'ils seront en tant que professionnels de leur identité individuelle. Ceci suppose aussi qu'ils prennent conscience de qui ils sont, avec leurs préjugés et leurs valeurs, et de ce qu'ils souhaitent devenir.

5) *Sachant que les connaissances ont peu d'impact sur les attitudes, mais en tenant compte de la faiblesse des futurs maîtres à cet égard, quel équilibre doit-on trouver globalement dans l'offre de formation entre les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire?*

Un fort consensus de dégage sur la nécessité de distinguer les approches pédagogiques qui visent le développement de la compétence interculturelle de celles qui visent à enseigner des contenus qui peu à peu permettent à l'étudiant de se construire une vision plurielle du monde, qui est peut-être un prérequis au développement d'une compétence interculturelle et, finalement des approches davantage épistémologiques. À cet égard on reconnaît que même parmi les participants, il y a une grande diversité sur ce qu'ils favorisent dans leur enseignement, dépendant de leur ancrage. On note une insécurité généralisée des étudiants face aux façons de faire (le « comment »), insécurité difficile à dépasser aux dires de nombreux participants. Ils veulent des recettes, déplorent plusieurs. À cet égard, certains mentionnent l'utilisation d'études de cas afin de favoriser chez les étudiants le lien entre théorie et pratique. On insiste sur le développement d'attitudes, notamment d'ouverture à l'altérité, sur des savoir-être, mais les formateurs spécifient que, pour eux, ces apprentissages ne se font pas nécessairement en salle de cours.

6) *Comment faire en sorte que les apprentissages "théoriques" soient relayés et évalués dans les stages pratiques?*

On s'entend sur le fait qu'il est nécessaire que le rôle et les compétences visés par la sensibilisation à la diversité dans la formation initiale des maîtres soient clarifiés, entres autres pour que soient diminuées au maximum les importantes différences régionales à cet égard et pour mieux assurer la complémentarité des cours directs et des nouveaux cours disciplinaires. Ces compétences doivent également devenir obligatoires, pour qu'elles soient objets d'évaluation dans les stages. À cet égard, certains participants, qui sont au courant de la démarche de l'UQAM autour de la mise en œuvre d'une compétence 13, estiment que celle-ci est inspirante. Ce fut d'ailleurs l'objet de la présentation qui a suivi cet échange sur les enjeux propres aux pratiques d'enseignement et d'évaluation dans la formation du personnel scolaire en interculturel.

## PRÉSENTATION ET ÉCHANGES AUTOUR D'UN OUTIL NOVATEUR EN FORMATION DU PERSONNEL SCOLAIRE EN « ÉDUCATION INTERCULTURELLE » : CONSTRUCTION D'UNE GRILLE D'ÉVALUATION DE LA « COMPÉTENCE 13 » (SUR LA PLURIETHNICITÉ) DANS LA FORMATION PRATIQUE À L'UQAM

Maryse Potvin présente les « outils » produits dans le cadre d'un projet mené à l'UQAM avec le programme du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP) sur la consolidation de la compétence 13 chez les étudiants, avec la collaboration du Bureau de la formation pratique. Le libellé de cette compétence est le suivant : « *S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise; se sentir réellement concerné dans ses actions*

*pédagogiques; développer les compétences de l'éducation interculturelle* ». Cette compétence est développée principalement mais non exclusivement dans le cadre du cours pivot ASC-2047 *Éducation et pluriethnicité au Québec* offert en EPEP, qui vise à sensibiliser les étudiants à la réalité d'une société pluriethnique et à les préparer à mieux répondre aux besoins des enfants issus de l'immigration et des groupes minoritaires. Ce cours est obligatoire, sous des sigles différents, dans un grand nombre de programmes en enseignement. Cette grille qui, de l'avis même des conceptrices, constitue un « work in progress », sera bonifiée pour être appliquée à l'automne 2012.

Selon le programme, la compétence 13 devrait être évaluée à l'intérieur de l'activité de stage 2, de même que dans l'ensemble des stages subséquents. Or, il apparaît que les indicateurs proposés à ce jour pour ces évaluations sont souvent considérés comme non applicables et sont source de confusion pour les étudiants et les superviseurs eux-mêmes. L'équipe du projet, composée de professeurs et chargées de cours qui enseignent sur la diversité et l'immigration, dont Maryse Potvin, Corina Borri-Anadon, Violaine Levasseur et Amina Triki-Yamani qui participaient au Sommet, a donc produit différents outils dont, entre autres, une formation s'adressant aux superviseurs de stage et une grille de co-évaluation de la compétence 13 (utile pour les étudiants, les superviseurs de stages et les enseignants associés), élaborée à partir des savoirs, savoir-faire et savoir-être traités dans le cours ASC-2047. Ces éléments se déclinent dans la « grille » en deux grandes composantes (1. « Tenir compte des réalités des élèves des minorités et répondre à leurs besoins » et 2. « Instaurer un climat d'équité et préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste ») et en plusieurs indicateurs par stage (I à IV) et par niveau d'appropriation de la compétence (sensibilisation, consolidation) (*voir Appendice A*).

Les participants ont unanimement salué l'effort d'opérationnalisation de la compétence. Il s'agit d'un travail important, novateur et audacieux, qui se devait d'être fait. C'est également un excellent point de départ pour une réflexion commune qui concernerait tous les formateurs en interculturel des universités québécoises. En ce qui a trait à la pertinence même de l'adoption de la compétence 13 par l'UQAM, certains rappellent toutefois que même dans les universités où on n'a pas adopté de compétence, il est possible de retrouver dans les douze autres compétences du référentiel des éléments qui portent sur la diversité et qui devraient donc aussi être évalués en stage.

Par rapport à l'instrument d'évaluation présenté, plusieurs participants sont d'avis qu'il s'agit là de pistes intéressantes pour l'auto-évaluation du stagiaire, mais on s'inquiète de l'utilisation réelle que les superviseurs de stage seront en mesure d'en faire. Nonobstant la grille qui regroupe des savoirs considérés « essentiels » sur la diversité, sont-ils assez outillés pour être en mesure de procéder à cette évaluation? Un guide d'accompagnement a-t-il été prévu? Ne faudrait-il pas veiller à ce que soient également formés les enseignants associés qui accueillent les stagiaires? On se questionne également sur le risque que, contrairement aux douze autres compétences, l'évaluation des composantes dans la grille de l'UQAM se fasse seulement sur un mode binaire (oui/non), plutôt que de miser sur le fait qu'une compétence se développe progressivement. La grille devrait donc prévoir une gradation à mesure que l'étudiant évolue dans sa formation pratique. Les conceptrices se sont déclarées très intéressées par les commentaires et, dans la mesure du possible, en tiendront compte dans la bonification de la grille.

## SUIVIS DU PREMIER SOMMET

L'intérêt qu'un tel Sommet soit tenu à chaque année est clair chez les participants et le MELS manifeste son intérêt à soutenir la poursuite de cette initiative. Il n'y a cependant pas consensus jusqu'à quel point on devrait l'élargir aux personnes qui interviennent dans des cours indirects ou dans des cours de didactique liés aux questions de diversité. D'une part, certains s'inquiètent en effet du risque d'augmenter trop le nombre de personnes et ainsi de diluer l'effet de co-construction d'une communauté de pratique en introduisant trop de nouveaux membres d'une fois à l'autre. D'autre part, certains font valoir que la division entre cours de didactique et cours transversaux est relativement artificielle, notamment à Montréal, où tous les formateurs qui interviennent en éthique et culture religieuse et en enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté ne se contentent pas de transmettre des contenus didactiques, mais abordent également la question de la prise en compte de la diversité des classes dans le cadre de cet enseignement (que cela apparaisse ou non dans le descriptif tel que relevé dans le *Portrait*). Le consensus s'établit finalement autour d'une approche prudente; il ne s'agit donc pas d'inviter tous les formateurs en didactique, mais de cibler spécifiquement les personnes-clés qui abordent la prise en compte de la diversité dans leur enseignement notamment à Montréal.

En ce qui concerne la recherche, en plus des propositions pour la bonification du *Portrait*, on a avancé l'importance de connaître les besoins de formation des étudiants finissants ou des étudiants en exercice. À cet égard, il pourrait être intéressant de développer des instruments communs afin d'être en mesure de comparer les connaissances, les attitudes et les besoins des étudiants, dans une perspective interuniversitaire.

Quant aux enjeux ayant été identifiés comme nécessitant un approfondissement lors du prochain Sommet, ceux-ci n'ont pas été dégagés de façon spécifique. On compte sur la présente synthèse, qui sera remise à tous les participants, pour aider à la priorisation lors de la planification du prochain événement. Cependant, certains mentionnent l'importance d'allouer des espaces pour des thématiques peu couvertes dans les cours, telles que les Autochtones ou la question des relations francophones-anglophones lors du Sommet ou d'ateliers spécifiques. Dans la foulée d'un projet CRSH soumis par Maryse Potvin et qui vient d'être financé, il est clair qu'un travail d'approfondissement, à partir des données préliminaires du *Portrait*, sur les savoir, savoir-faire et savoir-être fondamentaux dans ce domaine, pourrait constituer l'élément rassembleur de cette communauté de pratique.

Finalement, certains participants proposent la constitution d'un comité plus politique qui s'occuperait spécifiquement de faire pression auprès de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ) et du MELS afin qu'une compétence interculturelle générale soit adoptée au niveau du Québec dans le référentiel de compétences à moyen terme. À plus court terme, il s'agirait de continuer d'inciter les institutions spécifiques à faire du développement dans ce champ ou à adopter leur propre compétence. À cet égard, plusieurs soulignent l'importance, vue la lourdeur bureaucratique que pourrait représenter l'adoption d'une compétence commune à l'ensemble des universités québécoises, que les participants de chaque université se mobilisent pour le développement du champ dans un avenir rapproché.

## APPENDICE A

### **Grille de coévaluation de la compétence 13 en stage, Programme d'éducation préscolaire et enseignement primaire (ÉPEP), UQAM**

Nom: \_\_\_\_\_

Groupe: \_\_\_\_\_

## Grille de coévaluation de la compétence 13 en stage, pour le programme en ÉPEP

**« S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise; se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques; développer les compétences de l'éducation interculturelle »**

Échelle d'évaluation: **1. L'étudiant réussit au-delà des exigences. 2. L'étudiant atteint les exigences. 3. L'étudiant atteint minimalement les exigences. 4. L'étudiant n'atteint pas les exigences. N/É. Non-évaluable. La mention N/É. ne s'applique pas aux indicateurs avec un astérisque (\*)**

Selon l'énoncé, je mets **1, 2, 3, 4 ou N/E**, selon l'échelle (**AÉ**). Un autre intervenant m'attribue une note selon la même échelle (**É**). Les cases grises correspondent aux stages dans lesquels l'indicateur sera évalué.

### COMPOSANTE 1. TENIR COMPTE DES RÉALITÉS DES ÉLÈVES DES MINORITÉS ET RÉPONDRE À LEURS BESOINS

#### **A. Prendre en compte les réalités migratoires et familiales des élèves des minorités et répondre à leurs besoins.**

Niveau	Indicateurs	Stage 1		Stage 2		Stage 3		Stage 4	
		AÉ	É	AÉ	É	AÉ	É	AÉ	É
Sensibilisation	1. Je m'informe sur la présence des élèves des minorités dans ma classe (nouveaux arrivants ou d'implantation plus ancienne) *								
	2. Je m'informe sur les parcours migratoires et l'adaptation des élèves immigrants ou réfugiés, et de leur famille (par exemple trajectoires multi-pays, éclatement/réunification familiale, traumatismes, deuils, etc.)								
	3. Je m'informe sur la fréquentation scolaire dans le pays d'origine, les retards scolaires des élèves en raison de la migration et leur degré de connaissance de l'école québécoise.								
	4. Je m'informe sur la connaissance du système scolaire du Québec et la maîtrise de la langue d'enseignement par leurs parents, et je prends conscience des défis qu'ils ont à relever lorsqu'ils sont en contact avec l'école.								

©Grille conçue par Maryse Potvin, Corina Borri-Anadon, Violaine Levasseur, Amina Triki-Yamani, UQAM. Travail collaboratif des formateurs des cours ASC avec le Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP) et le Bureau de la formation pratique dans le cadre d'un projet du Comité facultaire de liaison locale (Projet CLL 11-12-FED-78)

	5. Je m'informe des moyens instaurés par le milieu scolaire pour développer la collaboration école-famille-communauté (services de traduction, agents de liaison, intermédiaires communautaires, information sur le système scolaire).											
Consolidation	6. Si nécessaire, j'oriente et accompagne les élèves vers les services répondant à leurs besoins et je collabore avec eux.											
Maîtrise	7. J'adapte les outils de communication que j'utilise avec les parents, dans leur forme et leur contenu.											
<b>B. Prendre en compte les réalités linguistiques des élèves et répondre à leurs besoins.</b>												
Niveau	Indicateurs	Stage 1		Stage 2		Stage 3		Stage 4				
		AÉ	É	AÉ	É	AÉ	É	AÉ	É			
Sensibilisation	1. Je m'informe sur la présence d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français dans ma classe.*											
	2. Je m'informe des défis vécus par les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français (relations sociales, identité, estime de soi, apprentissages ou autres).											
	3. Je m'informe des services offerts par l'école aux élèves dont la langue maternelle n'est pas le français (Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français).											
Consolidation	4. Si nécessaire, j'oriente et accompagne les élèves vers les services adaptés à leurs besoins.											
Maîtrise	5. Je tiens compte dans mes pratiques (matériel, organisation de ma classe, contenus d'enseignement) des besoins socioscolaires des élèves en processus d'acquisition du français afin de les accompagner vers la réussite.											

©Grille conçue par Maryse Potvin, Corina Borri-Anadon, Violaine Levasseur, Amina Triki-Yamani, UQAM. Travail collaboratif des formateurs des cours ASC avec le Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP) et le Bureau de la formation pratique dans le cadre d'un projet du Comité facultaire de liaison locale (Projet CLL 11-12-FED-78)

C. Prendre en compte les réalités <u>ethnoculturelles</u> des élèves et répondre à leurs besoins.									
Niveau	Indicateurs	Stage 1		Stage 2		Stage 3		Stage 4	
		AÉ	É	AÉ	É	AÉ	É	AÉ	É
Sensibilisation	1. Je m'informe des réalités culturelles ou religieuses des élèves et de leur famille.*								
	2. Je connais les balises en matière d'accommodements raisonnables (droits et libertés fondamentaux, motifs de discrimination, droit à l'égalité et contrainte excessive).*								
	3. Je suis capable de repérer les situations d'atteinte aux droits et libertés des élèves en raison de différences culturelles.								
Consolidation	4. Je tiens compte dans mes pratiques (matériel, activités, contenus d'enseignement) des droits et libertés qui découlent de certaines différences culturelles chez les élèves des minorités.								
Maîtrise	5. Je suis capable d'évaluer les interventions nécessaires en matière d'accommodements raisonnables, la légitimité des demandes et la démarche à suivre avec les membres de l'équipe-école si nécessaire, pour agir de manière équitable.								

## COMPOSANTE 2. INSTAURER UN CLIMAT D'ÉQUITÉ ET PRÉPARER LES ÉLÈVES À VIVRE DANS UNE SOCIÉTÉ PLURALISTE

### A. Susciter un sentiment d'équité, de confiance, de reconnaissance mutuelle et d'appartenance commune chez tous les élèves.

Niveau	Indicateurs	Stage 1		Stage 2		Stage 3		Stage 4	
		AÉ	É	AÉ	É	AÉ	É	AÉ	É
Sensibilisation	1. J'ai des attentes aussi élevées envers les élèves issus des minorités qu'envers les autres.								
	2. Je reconnais toutes les formes d'exclusion et de discrimination qui se déroulent en classe et à l'école.*								
	3. Je ne réduis pas un individu au stéréotype de « sa culture » et ne généralise pas un comportement à tout un groupe en fonction de l'origine, de la couleur, de la religion, de la classe sociale ou de la langue.								
Consolidation	4. J'adopte un langage et des pratiques inclusifs, démocratiques et équitables afin d'agir comme modèle.*								
	5. Je fais preuve de distance critique face à mes opinions et à mes repères culturels, je ne me sens pas menacé/e par les différences.								
Maîtrise	6. Dans mes pratiques, j'intègre les réalités et expériences de mes élèves comme ressources pédagogiques (ex. l'expérience migratoire, la religion, le Hip Hop, etc.) afin de favoriser l'intégration et les apprentissages mutuels.								
	7. J'élabore des projets collectifs ou de coopération qui favorisent la reconnaissance mutuelle des élèves.*								
	8. Je suis capable de régler positivement, seul/e ou avec les élèves ou l'équipe-école, les situations d'exclusion ou de discrimination, et j'agis comme modèle pour mes élèves.*								

©Grille conçue par Maryse Potvin, Corina Borri-Anadon, Violaine Levasseur, Amina Triki-Yamani, UQAM. Travail collaboratif des formateurs des cours ASC avec le Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP) et le Bureau de la formation pratique dans le cadre d'un projet du Comité facultaire de liaison locale (Projet CLL 11-12-FED-78)

<b>B. Développer chez les élèves une capacité d'agir dans une société démocratique et pluraliste.</b>									
Niveau	Indicateurs	Stage 1		Stage 2		Stage 3		Stage 4	
		AÉ	É	AÉ	É	AÉ	É	AÉ	É
Sensibilisation	1. Je favorise la compréhension chez mes élèves des différents bagages culturels et conceptions du monde.*								
	2. Je m'informe des moyens utilisés par le milieu pour susciter une prise de conscience de la diversité et des droits humains et pour préparer les élèves à agir comme citoyens.*								
Consolidation	3. Je propose des projets pour mettre en valeur le pluralisme, la participation démocratique et l'équité.*								
Maîtrise	4. Je mets en place des activités et j'aborde des contenus permettant aux élèves de se respecter et d'être co-responsables les uns envers les autres (ex. tutorat entre élèves, gestion de conflits, etc.)*								
	5. Je développe des stratégies démocratiques favorisant la participation de mes élèves aux décisions importantes concernant la vie en classe (ex : élaboration d'une Charte de l'égalité, d'un code de vie, de médiation)*								
	6. Je mets en place des activités pour amener les élèves à prendre conscience de l'importance, au Québec, des valeurs démocratiques, des droits de la personne et du français langue publique commune.*								

<b>COMMENTAIRES</b>
Quelles sont les composantes de la compétence 13 que je souhaite améliorer?
Quel(s) objectif(s) je souhaite cibler au regard de la compétence 13 afin de m'améliorer?
Quels moyens vais-je mettre en œuvre afin d'atteindre ces objectifs?
À la suite des discussions, qu'est-ce qui apparaît semblable entre mes perceptions et les perceptions de mes pairs? Qu'est-ce qui semble différent? Comment puis-je expliquer cette situation?

DOCUMENT DE TRAVAIL