

# OFDE

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

## Deuxième Sommet du Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation 24 mai 2013

---

### RAPPORT-SYNTHÈSE

Document préparé par

**Julie Larochelle-Audet**

Université du Québec à Montréal

*Sous la supervision de*

**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

et

**Marie Mc Andrew**

Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal

*Avec la collaboration de*

**Geneviève Audet**

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

**Jean-Baptiste Leclercq**

Université du Québec à Montréal

**Diane Querrien**

Université Laval

### **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 (2e : 2013 : Montréal, Québec)

Deuxième sommet du Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation, 24 mai 2013 : rapport-synthèse

Monographie électronique en format PDF.

ISBN 978-2-924536-00-1

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

LC1099.5.C3R47 2013

370.11709714

C2015-940454-1

ISBN 978-2-924536-00-1 (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
Plénière sur l’ancrage institutionnel de cette formation .....	6
Discussions en atelier sur les compétences interculturelles .....	8
Groupe de travail 1 .....	9
Groupe de travail 2 .....	14
Groupe de travail 3 .....	18
Groupe de travail 4 .....	23
Synthèse des thèmes transversaux relevés par les groupes de travail .....	27
Recherches potentielles.....	30
Pistes de suivi.....	31
Réseau des formateurs québécois sur la prise en compte de la diversité dans la formation initiale et continue .....	31
Groupe de travail sur les compétences interculturelles en formation initiale .....	31
Sommet 2014 .....	31
Appendice A.....	32
Appendice B .....	38
Appendice C .....	49
Appendice D.....	52
Appendice E .....	59

## LISTE DES PARTICIPANTS PAR INSTITUTION

### **Université Bishop**

Sunny Lau

### **Université Concordia**

Marie-Paule Martel-Reny

### **Université de Montréal**

Françoise Armand

Scheila Brice

Patricia Lamarre

Marie-Odile Magnan

Marie Mc Andrew

### **Université de Sherbrooke**

Alessandra Froelich

Mirela Moldoveanu

Jean Gabin Ntebutse

Marilyn Steinbach

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

Steve Bradette

Monica Cividini

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

Valérie Amireault

Nancy Bouchard

Simon Collin

Jean-Baptiste Leclercq

Violaine Levasseur

Maryse Potvin

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

Dany Rondeau

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

Corina Borri-Anadon

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

Carlo Prével

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

David Lefrançois

### **Université Laval**

Jean-François Broudehoux

Zita De Koninck

Joëlle Tremblay

### **Université McGill**

Bronwen Low

Charlette Ménard

### **Participants externes et observateurs**

Geneviève Audet

Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (CIPCD), Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB)

Réginald Fleury

Commission scolaire de Montréal (CSDM)

Marianne Jacquet

Université Simon Fraser

Julie Larochelle-Audet

Université du Québec à Montréal

Diane Querrien

Université Laval

Christian Rousseau

Direction des services aux communautés culturelles (DSCC), Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

## ORIGINE ET OBJECTIFS DU SOMMET

Depuis la publication de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* en 1998, la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les classes et dans les établissements scolaires s'impose comme un objectif important. C'est pourquoi le Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), d'abord sous l'égide du pôle « Insertion et discriminations », dirigé par Maryse Potvin, et ultérieurement sous l'égide de l'axe « Éducation et rapports ethniques », codirigé par Maryse Potvin et Marie Mc Andrew, s'est associé depuis quelques années avec divers partenaires dans l'organisation de plusieurs activités sur cette problématique, telles le séminaire *Racisme, antisémitisme et discriminations en éducation : comment transformer les données de la recherche en outils pédagogiques et en pratiques?* en mars 2009 ainsi que les *Journées d'étude sur l'éducation inclusive* en 2011. Une des pistes les plus souvent mentionnées lors de ces activités portait sur la nécessité de créer une structure de réseautage, à la fois professionnel et de recherche, pour les professeurs et les chargés de cours intervenant en éducation interculturelle dans les universités québécoises.

Faisant suite à ces recommandations, le premier *Sommet des professeurs et chargés de cours engagés dans la formation interculturelle du personnel scolaire*, qui visait spécifiquement les personnes responsables des cours de formation initiale directement liés à la question, s'est tenu en mai 2012. Co-organisé par l'axe « Éducation et rapports ethniques » du CEETUM et la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, avec l'appui financier de la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), ce Sommet avait comme objectif, dans un premier temps de permettre aux participants de prendre connaissance de leur contexte institutionnel respectif, d'échanger sur leurs pratiques et de favoriser leur développement professionnel. À plus long terme, on voulait également poser les bases pour la création d'un réseau de formateurs universitaires dans le domaine et de soutenir le développement du champ de l'interculturel en formation initiale et continue du personnel scolaire. Au total, près d'une trentaine de participants ont pu bénéficier des échanges permis par cet espace.

Fort du succès de ce premier Sommet, il a été proposé que l'évènement soit renouvelé. Un deuxième Sommet s'est donc tenu le 23 mai 2013 à Montréal, co-organisé par les mêmes instances et s'inscrivant dans un projet du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) plus vaste portant sur *L'enseignement sur la diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation dans les universités* (Potvin, 2012-2014) qui réunit une dizaine de chercheurs du CEETUM. Cet évènement visait principalement trois objectifs :

- 1) Définir une stratégie concertée pour renforcer le statut et l'ancrage institutionnel de l'enseignement sur la diversité dans les programmes de formation initiale des maîtres;
- 2) Clarifier le rôle et les compétences visés par la formation des futurs maîtres à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique;

- 3) Poursuivre le développement d'un réseau de formateurs universitaires dans le domaine et identifier des pistes de recherche commune à cet égard.

Les personnes qui avaient participé au Sommet de 2012, ainsi que d'autres collègues également intéressés, mais qui n'avaient pas été visés par la première initiative ont participé à cette journée, qui a regroupé quelques 34 personnes. Des professeurs et chargés de cours de l'ensemble des universités assurant la formation initiale à l'enseignement au Québec ont donc réfléchi à ces enjeux dans le cadre de cette journée dont il est ici fait état. Les participants ont d'abord réfléchi au premier objectif en plénière, avant d'être répartis en groupes de travail pour discuter plus activement des types de savoirs et compétences à prioriser pour la formation. Les comptes rendus de chacun des groupes de travail sont présentés dans le présent document, de même qu'une synthèse des thèmes transversaux ayant émergé. Enfin, les participants ont été à nouveau réunis en plénière afin de discuter de recherches potentielles et des principales pistes de suivi, dont la planification d'un troisième Sommet au printemps 2014.

## PLÉNIÈRE SUR L'ANCRAGE INSTITUTIONNEL DE CETTE FORMATION

Après une brève présentation du portrait de l'offre de formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique (*voir Appendice A*) par Maryse Potvin et Marie Mc Andrew, co-responsables de l'axe « Éducation et rapports ethniques », la première activité de la journée consiste en une plénière sur le développement d'une stratégie concertée afin de favoriser le statut et l'ancrage institutionnel de l'enseignement sur la diversité dans la formation des enseignants.

S'appuyant sur l'accroissement du nombre d'élèves issus de l'immigration dans les effectifs scolaires et sur la régionalisation de l'immigration, Christian Rousseau, de la DCSS du MELS, a d'abord rappelé l'importance des échanges et des initiatives entourant la question de la formation initiale et continue des maîtres à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. C'est d'ailleurs ce contexte qui explique, a-t-il rappelé, le soutien financier du ministère à la réalisation du *Portrait* ainsi qu'à la tenue des Sommets. Il précise aussi que le rapport a été communiqué à divers responsables des deux ministères dont relève la formation initiale en enseignement, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) et le MELS, ainsi qu'à la table MELS-MESRST-universités où siègent les membres de l'Association des doyens et directeurs pour l'enseignement et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). Suite à cette présentation, l'ADEREQ a d'ailleurs inclus à son plan de travail 2013-2014 un questionnement sur la pertinence de l'ajout d'une 13<sup>e</sup> compétence qui porterait sur la prise en compte de la diversité.

Les participants échangent ensuite sur la meilleure stratégie à mettre en œuvre afin de favoriser le statut et l'ancrage institutionnel de l'enseignement sur la diversité. Certains d'entre eux font état d'un *momentum* favorable à cet effet. Ils suggèrent, pour que celui-ci se concrétise, qu'il est nécessaire de solliciter à la fois les instances formelles des institutions, dans une stratégie *top down* (l'ADEREQ, la table MELS- MESRST-universités, les directions de programmes, etc.), mais également les acteurs du terrain, dans une stratégie *bottom-up* (les commissions scolaires, les conseillers pédagogiques, les superviseurs de stage, les enseignants associés, etc.). Il faudrait également cibler certains espaces stratégiques de collaborations praticiens-chercheurs, tels les projets de recherches-actions et d'accompagnement des milieux de pratiques (comme les « chantiers 7 » du MELS) ou les évaluations de programme. D'autres participants suggèrent aussi de mettre en place des comités axés sur cet enjeu dans les différentes institutions universitaires, comme il en existe déjà dans certaines universités montréalaises. Un participant rappelle cependant la réalité des universités plus petites où les discussions à ce sujet et le nombre de formateurs engagés sont plutôt restreints.

À un autre niveau, il est proposé d'officialiser le réseau de formateurs qui favoriserait la mobilisation des professeurs et chargés de cours de l'ensemble des universités, de même qu'une plus grande cohérence de la formation entre les institutions. Ce réseau pourrait également permettre l'échange de résultats de recherches, de pratiques professionnelles et de questionnements concernant cette formation. Cette question sera abordée formellement en fin

de journée. Enfin, il est suggéré d'inclure la formation continue dans l'élaboration d'une telle stratégie.

Les participants partagent également leurs questionnements sur le type de fondements à privilégier pour cette formation. Deux questions émergent particulièrement à cet égard, l'absence de la composante interculturelle dans le référentiel de compétences actuel, ainsi que le type de diversité qu'on devrait y privilégier. Le premier enjeu pose la question du format à privilégier (intégration à l'intérieur des douze compétences ou l'ajout d'une 13<sup>e</sup> compétence), ce qui faisait l'objet des ateliers. En ce qui concerne la diversité, il n'existe pas de consensus sur la pertinence respective d'une approche axée sur la diversité au sens large, c'est-à-dire incluant les différences liées au genre, à l'orientation sexuelle, à la condition socioéconomique ou à divers handicaps, ou au contraire de privilégier la diversité liée aux aspects ethnoculturel, religieux et linguistique.

Au terme de cette discussion, les participants sont invités à partager brièvement les développements ayant eu lieu dans leurs institutions respectives depuis le dernier Sommet. Christian Rousseau a d'abord rappelé l'existence d'un réseau à l'échelle du Québec de conseillers pédagogiques en accueil, qui est désormais associé au Groupe de Recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIES) et à l'axe « Éducation et rapports ethniques ». Il a suggéré qu'il serait intéressant que les formateurs qui interviennent dans le domaine de l'interculturel dans les diverses universités aient des contacts plus étroits avec ces personnes qui travaillent en faveur du même objectif dans les commissions scolaires. Par la suite, les professeurs et chargés de cours présentent aussi quelques initiatives qui ont été mises en œuvre dans leurs institutions respectives depuis l'an dernier. À l'Université Laval, des étudiants en enseignement du français langue seconde ont demandé d'accroître l'offre de cours sur ce sujet, arguant qu'ils ne se sentent pas outillés, surtout dans le cadre des stages en classe d'accueil. À Bishop's, certains professeurs travaillent sur ce dossier dans une perspective inclusive, notamment dans le cadre du programme d'enseignement de l'anglais langue seconde. À l'Université du Québec à Montréal (UQAM), la compétence 13 est maintenant évaluée dans plusieurs programmes, qui en ont intégré diverses composantes et quelques indicateurs. Certaines de ces composantes sont évaluées en stage, entre autres dans le programme de baccalauréat en enseignement secondaire. Enfin, à l'Université de Montréal, les participants soulignent que les initiatives pour accroître le statut institutionnel de l'enseignement à la diversité se sont multipliées à divers niveaux (création d'un comité facultaire sur la diversité, propositions en assemblée départementale, débat-midi, discussions lors d'assemblées départementales).

## DISCUSSIONS EN ATELIER SUR LES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES

Suite à la plénière, les participants sont invités à rejoindre leurs groupes de travail respectifs pour deux ateliers. Dans un premier temps, ils doivent dégager et détailler certains savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels pour la formation initiale sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, à partir d'exemples issus des travaux théoriques existants dans ce champ. Dans un deuxième temps, ils ont comme principale tâche de se positionner à l'égard du modèle à préconiser pour l'intégration d'éléments de compétence interculturelle dans la formation des futurs enseignants, que ce soit par l'intégration de composantes parmi les douze compétences du référentiel du MELS (modèle intégré) ou par l'ajout d'une 13<sup>e</sup> compétence visant directement cette formation. Pour chacun des ateliers, ils ont préalablement reçu deux documents devant susciter la discussion qu'ils sont invités à commenter (*voir Appendices B-C-D-E*):

### Atelier 1

Document A : Potvin, M., Campbell, M-E. et Larochelle-Audet, J. (2013). *Tableau-synthèse des savoirs, savoir-faire et savoir-être des enseignants et des élèves selon les courants théoriques sur la diversité en éducation*. Projet financé par le MELS et le CRSH, 24 mai 2013.

Document B : *Savoirs, savoir-faire et savoir-être*, tiré de Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. & Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Rapport de recherche. Montréal: CEETUM/ Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.

### Atelier 2

Document C : Grilles des composantes et indicateurs de la compétence 13, tiré de Potvin, M., Borri-Anadon, C., Levasseur, V., Triki-Yamani, A. et coll. de Viola, S., UQAM (2012). *Grille de co-évaluation conçue pour les stages*. Travail collaboratif d'un groupe d'enseignants des cours ASC avec le Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP) et le Bureau de la formation pratique (Projet CLL 11-12-FED-78), version abrégée, mai 2013.

Document D : Armand, F. Estivalèzes, M., Kanouté, F. Magnan, M.-O., Mc Andrew, M., Papazian-Zohrabian, G., Lamarre, P., Larochelle-Audet, J. (2013). *La prise en compte de la diversité linguistique, culturelle et religieuse en formation initiale des maîtres : proposition de compétences observables sous chacune des douze compétences du référentiel ministériel*. Document de travail préliminaire rédigé par le Comité diversité, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

## **Groupe de travail 1**

Participants :

Valérie Amireault, Université du Québec à Montréal  
Jean-François Broudehoux, Université Laval  
Marianne Jacquet, Simon Fraser University  
Patricia Lamarre, Université de Montréal  
Julie Larochelle-Audet, Université du Québec à Montréal  
David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais  
Bronwen Low, Université McGill  
Mirela Moldoveanu, Université de Sherbrooke  
Dany Rondeau, Université du Québec à Rimouski

### ***Atelier 1 : Savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels dans le domaine***

#### *Savoirs*

D'entrée de jeu, soulignons que la nécessaire perméabilité des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans la formation à l'enseignement a soutenu l'ensemble des discussions. En ce qui a trait précisément aux savoirs, les participants soulignent d'abord qu'une part importante de ceux-ci est actuellement composée de savoirs factuels. Sans questionner leur place dans cette formation, ils ont identifié des savoirs essentiels de trois autres ordres : des « nouveaux » savoirs « savants », des savoirs fondamentaux et les savoirs dans leur passage à la pratique.

On souligne ainsi qu'il est nécessaire de transmettre des savoirs « savants », appuyés par la recherche, avec lesquels les étudiants ne sont pas familiers. L'introduction de ce type de savoirs permet de confronter les différents « savoirs de sens commun » qu'ont couramment les étudiants, concernant notamment le vivre-ensemble ou l'identité (ex. utilisation de la langue d'origine dans les classes d'accueil).

On soulève par ailleurs l'importance de transmettre des savoirs fondamentaux, relevant des dimensions épistémologiques et philosophiques, d'une part pour permettre aux étudiants de s'approprier les fondements de ce champ et d'autre part pour dégager les significations et distinctions entre les concepts centraux qui le composent. Certains insistent par exemple sur les distinctions entre l'interculturalisme et l'interculturel.

Enfin, la mise en pratique des savoirs a été identifiée comme l'une des priorités de la formation initiale des enseignants sur cette question. De manière générale, les participants soutiennent que les savoirs transmis doivent s'inscrire dans une réflexion à plus long terme, afin de guider la pratique professionnelle des futurs enseignants.

#### *Savoir-faire*

Ce deuxième type de savoirs a été traité en référence étroite aux savoirs et savoir-être. Les savoir-faire sont définis par les participants d'une manière large, allant au-delà de compétences pratiques ou de l'utilisation de ressources didactiques. Les futurs enseignants doivent développer un « esprit de savoir-faire », c'est-à-dire des aptitudes et des capacités qui leur

permettront de rechercher et d'adapter leurs pratiques et ressources aux situations rencontrées, en constante évolution. Pour y parvenir, ils doivent développer des capacités réflexives qui leur permettront de comprendre le sens et l'ancrage des savoir-faire acquis au cours de leur formation et être en mesure d'effectuer un constant va-et-vient entre les deux. Malgré cette conception, certains participants affirment que de manière générale les futurs enseignants désirent acquérir des trucs et des outils pour intervenir en classe.

Dans un même ordre d'idées, quelques participants questionnent l'impact de la centration des facultés des sciences de l'éducation sur le mandat de formation professionnelle donné par le MELS, qui se traduirait par une mise en avant des savoir-faire. Dans quelle mesure ce mandat intervient-il sur la formation d'étudiants engagés dans une réflexion intellectuelle et critique? Enfin, les participants s'entendent largement pour affirmer que les descriptifs de leurs cours sous-estiment les savoir-faire transmis effectivement aux étudiants en formation initiale à l'enseignement.

### *Savoir-être*

Ce type de savoir, et plus particulièrement la réflexivité critique, a été identifié comme étant à la fois peu présent dans la formation actuelle des enseignants et difficile à transmettre. On indique que le milieu où évoluent les étudiants, de même que leurs croyances, perceptions et « savoirs de sens commun », ont une forte influence sur l'acquisition de savoir-être.

Face à de futurs enseignants directement inclus dans le discours majoritaire, les participants soulignent la nécessité de les éveiller à la diversité et aux réalités des gens qui n'y sont pas inclus, par exemple les élèves issus de l'immigration. Certains participants croient que cet éveil doit être mis en œuvre par la pratique du débat et de la délibération, d'une part car la place de l'identité et du pluralisme est en constant débat dans l'espace public et d'autre part parce que le vivre-ensemble et la diversité nécessitent leur exercice. On évoque également l'importance d'amener les futurs enseignants à complexifier leurs identités et à déconstruire les catégories « Nous-Eux », notamment afin de concevoir le large éventail de variables ou de marqueurs liés à la diversité. Dans un même ordre d'idées, les participants affirment que les étudiants doivent être accompagnés dans une réflexion critique sur leurs propres cultures, sociétés, valeurs et appartenances culturelles.

Le développement de la réflexivité critique constitue toutefois un défi majeur pour les professeurs réunis. Certains participants questionnent par exemple les limites du développement de la réflexion critique et de la mise en débat, arguant que tout ne peut pas faire en l'objet de la même manière, ou interrogent l'impact à moyen terme des pratiques de formation sur l'acquisition de ce type de savoir-être, sans un engagement profond et personnel des étudiants. On souligne à cet égard l'importance d'une formation ancrée plus largement, à la fois dans les stages et de manière continue, et de l'engagement personnel des formateurs universitaire dans cette démarche. Par ailleurs, quelques participants indiquent que le développement des capacités de réflexion critique chez les futurs enseignants est peu valorisé dans les facultés des sciences de l'éducation.

Selon certains participants, la réflexion critique doit se limiter aux enjeux de la pratique professionnelle et ne pas mener à des prises de position politique ou idéologique. Les enseignants doivent ainsi tendre à l'impartialité dans leur pratique, et se consacrer à la transmission d'informations justes, enracinées dans les valeurs associées au programme de formation québécoise. D'autres participants affirment plutôt qu'il n'est pas possible d'exercer la profession enseignante sans avoir un positionnement sociopolitique, qu'il soit conscient ou inconscient. Les enseignants, tout comme les formateurs universitaires, ne peuvent être hermétiques à l'influence de leurs propres croyances et valeurs, lesquelles risquent fortement de se refléter dans leurs pratiques. Tous s'entendent néanmoins pour affirmer que la réflexivité critique des enseignants a une influence directe sur les modalités de mise en œuvre des savoir-faire.

## ***Atelier 2 : Le développement de compétences observables***

### *Modèle à préconiser*

Un fort consensus s'est dégagé dans le choix du modèle, qui devrait résulter du développement simultané des deux modèles. Même si plusieurs composantes relatives à la diversité peuvent être intégrées aux douze compétences existantes, on souligne qu'elles ne peuvent épuiser tout ce qu'une nouvelle compétence peut recouvrir. La mise en place d'une 13<sup>e</sup> compétence apparaît en outre nécessaire pour le développement du champ de l'interculturel dans la formation initiale à l'enseignement et permettrait d'envoyer un message fort à la fois aux collègues, aux administrateurs, aux directions de département et à la haute administration de l'université, concernant l'importance de socialiser les élèves pour un Québec pluriel. Par ailleurs, certains participants soulignent qu'elle serait susceptible de favoriser l'embauche de nouveaux professeurs et la création de cours en lien avec cette thématique, en plus de répondre à un besoin d'appropriation des professeurs travaillant déjà dans ce domaine.

Les participants soulignent néanmoins qu'en renvoyant directement aux minorités ethnoculturelles et aux élèves issus de l'immigration, la 13<sup>e</sup> compétence telle que formulée actuellement pour l'UQAM est trop restrictive pour être employée à l'échelle du Québec. Elle risque d'être automatiquement évacuée dans certains contextes ou milieux. Un participant remarque en outre que les Autochtones ne sont d'ailleurs généralement pas inclus dans cette catégorie restreinte. Il est donc convenu qu'une 13<sup>e</sup> compétence devrait plutôt être formulée autour du savoir vivre-ensemble de manière à répondre à certaines préoccupations contextuelles, notamment de milieux plus homogènes, et d'ouvrir le champ de l'interculturel à l'ensemble des aspects de la diversité. Cette orientation pourrait conduire à l'ajout d'une compétence ayant des liens plus directs avec la mission de socialisation de l'école québécoise, peu présente dans le référentiel actuel. Certains participants soulignent par ailleurs que cette approche recevrait probablement un accueil plus favorable qu'une compétence concernant uniquement la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Reprenant ainsi l'énoncé de compétence suggéré par l'UQAM, les participants suggèrent de légères modifications qui permettraient de l'étendre au pluralisme de manière large: « S'approprier la réalité plurielle de

la société et de l'école québécoise ... », au lieu de « S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise ... ».

En contrepartie, les participants précisent qu'une telle formulation risque d'évacuer, en tout ou en partie, la diversité ethnoculturelle dans la formation des enseignants au profit d'autres types de diversité, au gré des connaissances et préférences des formateurs universitaires. Elle pourrait également être prise en compte uniquement lorsque la situation l'appelle, au même titre que la prise en compte du handicap de certains élèves. Dans cette perspective, on s'interroge sur la transférabilité de compétences développées à l'égard de la diversité en général vers un cas plus spécifique comme la diversité ethnoculturelle. Ainsi, même si les participants tendent à adopter une approche large de la diversité et du pluralisme dans leur choix de modèle, ils réitèrent l'importance de ne pas évacuer la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et ce, peu importe le milieu où évoluent les futurs enseignants. De plus, il est primordial que cette conception de la diversité dans la formation initiale n'évacue pas les rapports inégalitaires et les différentes formes de discrimination, au profit d'une célébration des différences. Enfin, soulignons que les professeurs réunis indiquent que la mise en œuvre de ce modèle doit résulter d'un mouvement venant à la fois « d'en haut » et « d'en bas », la part respective de chacun dépendant essentiellement du climat institutionnel des universités.

#### *Éléments importants et/ou manquants*

Dans un second temps, les participants ont examiné les deux documents de travail distribués pour l'atelier dans l'objectif d'amener des propositions concrètes qui pourraient permettre de développer l'approche mixte privilégiée afin d'assurer une préparation adéquate des futurs enseignants relativement à la diversité.

Concernant le modèle intégré, tel que proposé par l'Université de Montréal, on soulève l'importance de cibler davantage les composantes à intégrer afin qu'elles soient moins nombreuses, et de mieux les diriger vers les compétences pertinentes. Ainsi, les participants conviennent que des composantes relatives à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique devraient être prioritairement intégrées à toutes les compétences liées à l'acte d'enseigner [3-4-5-6], à celle relative à la coopération avec les parents [9], de même qu'aux compétences se référant au développement de savoir-être et de l'éthique professionnelle [1-12]. Également, elles pourraient être intégrées à la compétence traitant du développement professionnel [11] et aux technologies de l'information et des communications relativement aux inégalités numériques [8]. Au terme de cette discussion, seules les compétences 2, 7 et 10 ne constituent pas des endroits pertinents pour l'introduction de telles composantes.

Concernant le modèle se basant sur l'ajout d'une 13<sup>e</sup> compétence, les participants ont principalement commenté la pertinence de ses deux composantes principales. La composante 2, « Instauration d'un climat d'équité et préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste. », apparaît comme étant parfaitement cohérente avec la vision qu'ont les professeurs réunis d'une 13<sup>e</sup> compétence. Elle permet de prendre en compte l'ensemble des aspects de la diversité et est globalement absente du référentiel actuel de compétences. Par contre, on souligne que la

composante 1, « Tenir compte des réalités des élèves des minorités et répondre à leurs besoins. », et ses sous-composantes pourraient être redistribuées parmi les douze compétences existantes. Deux composantes du document D ont également été relevées par les participants comme pouvant constituer une part importante d'une nouvelle compétence : « Contrer les situations et les pratiques scolaires qui induisent de la discrimination (basée sur le sexe, la classe, la culture, l'appartenance à une communauté ethnique ou la langue), que celle-ci soit directe ou systémique » et « Adopter des attitudes et des comportements qui favorisent la participation équitable et l'inclusion de tous les élèves dans l'ensemble du fonctionnement de la classe et des instances formelles (ex. : conseil de classe) ».

Par ailleurs, les participants ont relevé certains éléments devant essentiellement faire partie de l'un ou l'autre des modèles. Plusieurs de ces éléments ont été mentionnés lors du premier atelier. On revient d'abord sur la nécessité d'y inclure l'aspect critique et la capacité de réflexion critique, mais également la capacité d'agir en conséquence. Les notions d'agentivité, d'engagement, d'*empowerment* et de « capacités » sont ainsi mises de l'avant, de même que la capacité de réaliser une analyse critique des contenus, des outils et des stratégies pédagogiques, de même que sur ses choix à ce niveau en tant que professionnel. On souligne également l'importance du regard sur soi et l'inclusion des populations autochtones et anglophones comme constituantes de telles composantes de compétences. À cet égard, un participant propose d'éviter l'emploi de terme « langue maternelle » au profit de celui de répertoire langagier et culturel de l'élève, moins restrictif. L'usage de ce concept permettrait d'explorer l'idée de variétés du français, et notamment d'inclure les élèves qui vivent de l'exclusion car ils ne maîtrisent pas le français standard.

Enfin, certains participants insistent sur le fait de valoriser la déconstruction de la nation dans le développement de ces composantes afin éviter de contribuer à un raffermissement de l'idée de nation. Dans un même ordre d'idée, on suggère d'éviter d'employer le terme « valeurs québécoises », qui a une connotation ethnolinguistique, au profit d'un concept plus générique, tel que « valeurs démocratiques » ou encore « valeurs démocratiques fondamentales de la société québécoise ».

## **Groupe de travail 2**

Participants :

- Françoise Armand, Université de Montréal
- Geneviève Audet, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
- Nancy Bouchard, Université du Québec à Montréal
- Steve Bradette, Université du Québec à Chicoutimi
- Alessandra Froelich, Université de Sherbrooke
- Sunny Lau, Bishop's University
- Maryse Potvin, Université du Québec à Montréal
- Joëlle Tremblay, Université Laval

### ***Atelier 1 : Savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels dans le domaine***

#### *Savoirs*

D'emblée les participants mentionnent qu'il est difficile de déterminer si effectivement certains des savoirs présents dans le tableau-synthèse sont « plus essentiels » que d'autres. Certains expliquent cette difficulté par le fait que ceux-ci sont tellement imbriqués et reliés entre eux qu'il devient ardu d'en mettre de côté. Certains autres associent cette difficulté au fait que les « priorités » des professeurs et des chargés de cours varient et qu'en ce sens, chacun a sa propre manière de voir ce qui est essentiel à transmettre en termes de connaissances. Ainsi, ce tableau-synthèse ne fait pas nécessairement écho de la même manière dans la pratique des participants. Il est également mentionné que les cours de didactiques de certaines disciplines et les cours de sociologie de l'éducation ou de psychopédagogie ne peuvent aborder certaines thématiques sous le même angle. Par exemple, plus de place sera fait à l'histoire de l'immigration, aux mécanismes et aux politiques dans un cours de sociologie que dans un cours de didactique des langues. Outre la vision personnelle qui peut influencer, on mentionne aussi que, notamment en région, l'idée est davantage « d'habituer » les étudiants à la diversité et, sur ce point certains partent de plus loin; d'ailleurs c'est même une ouverture à « toutes les diversités » qu'il faut souvent travailler. Le contenu enseigné ne peut pas être le même et il est également grandement tributaire du programme dans lequel s'inscrit ce cours (baccalauréat en éducation physique, éthique et culture religieuse arts ou didactique par exemple).

On s'entend sur le fait qu'il ne s'agit pas tant de déterminer si certains savoirs sont « plus essentiels que d'autres », mais de garder en tête que certains contenus sont importants à certains moments du processus. À cet égard, on mentionne l'importance de « construire sur certains savoirs préalables » comme les représentations sociales, le choc culturel, les parcours migratoires afin « de créer l'ouverture » chez les futurs enseignants. L'importance de leur donner les repères théoriques nécessaires pour qu'ils soient en mesure de détecter les situations discriminatoires est également soulignée, de même que sur les bases de la communication dialogique. Le consensus est fort quant à la nécessité que l'acquisition de ces savoirs doit toujours être étroitement liée à des apprentissages en termes de savoir-faire et de savoir-être et être mise au service d'une démarche d'ouverture et de « souci de l'Autre ». L'importance des stages à ce propos est soulignée puisque les savoir-faire développés en cours y

sont mis en pratique, il y a donc lieu de réfléchir à la manière dont les professeurs peuvent contribuer à faciliter cet arrimage.

### *Savoir-faire*

Les échanges sur les savoir-faire essentiels ont majoritairement eu lieu de manière simultanée avec les deux autres, partant du constat qu'il est difficile d'isoler le développement d'un savoir-faire avec celui d'un savoir-être auquel il fait écho. On évoque à ce titre l'exemple suivant : développer une ouverture à l'Autre, tant dans les contenus que dans la manière de l'enseigner est autant une manière d'être qu'une manière d'agir. Pour les participants, les savoir-faire se développent en fonction d'un savoir-être et d'une compréhension plus large. L'objectif doit rester de former un professionnel qui affirme des valeurs et qui se reconnaît un rôle de changement, dans une société en diversification croissante.

Sans nier le fait que les étudiants souhaitent avant tout savoir « comment faire », on insiste sur la nécessité de « ne pas tomber dans le piège » en tant que professeur ou chargé de cours. Il faut ainsi apprendre à doser avec un certain apprentissage de la rencontre afin que les connaissances « savantes » et les savoirs théoriques s'insèrent dans cette démarche et fassent écho aux savoir-être. On évoque l'utilisation de la littérature jeunesse et des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). On parle également d'amener les étudiants à « découvrir l'humanité » et favoriser leur rencontre avec l'Autre (notamment par des jumelages, des visites dans des organismes communautaires, des projets artistiques, des entretiens avec des personnes réfugiées ou immigrantes) afin de les amener à se positionner et à développer des compétences.

### *Savoir-être*

On déplore le fait que la formation est davantage dirigée vers l'acquisition de connaissances théoriques, sans se soucier de savoir si les futurs enseignants savent « se mettre en attitude » afin d'intervenir en cas de problèmes. En ce sens, aux yeux de certains, la formation insiste trop peu sur les attitudes et savoir-être à développer par le futur enseignant (agir en tant que modèle de justice et de respect des droits au lieu de seulement enseigner la Charte).

Une partie de la discussion sur les savoir-être a porté sur la finalité de la formation à la diversité. En effet plusieurs participants soulignent qu'il est important de déterminer quel genre de professionnel on souhaite former et quelles attitudes on souhaite le voir s'approprier. On souligne alors la nécessité d'un référentiel de compétences et une explicitation des attentes et exigences par rapport à la posture professionnelle « attendue ». À cet égard, on propose de partir du tableau-synthèse réalisé afin de déterminer les éléments à prioriser.

En termes de savoir-être essentiels, on évoque la nécessité pour les futurs enseignants de développer un « jugement éthique en situation », qui combine savoir-être et savoir-agir afin qu'ils soient en mesure de s'affirmer en tant que professionnels face à des situations où la non-intervention revient à de l'acceptation. Comment donc outiller les futurs enseignants à se positionner et à agir en tant qu'agents de changement?

## **Atelier 2 : Le développement de compétences observables**

### *Modèle à préconiser*

D'emblée, on évoque que le débat sur l'approche à préconiser pourrait être éternel. On s'entend ensuite sur les avantages et les inconvénients que présentent l'une et l'autre des approches. Mettre en place une 13<sup>ème</sup> compétence, accompagnée d'une grille de composantes et d'indicateurs, telle que celle proposée par les chercheurs de l'UQAM, permettrait à la fois que sa prise en compte devienne « obligatoire », mais également qu'elle soit évaluée puisque clairement explicitée, à partir d'indicateurs observables précis. Toutefois, on y déplore l'absence des Autochtones et plus largement la réduction de la diversité à la « réalité pluriethnique ». Privilégier plutôt une « infusion » de la compétence interculturelle dans les douze compétences existantes favoriserait le fait que les professeurs et les chargés de cours se sentent tous concernés, puisqu'ils doivent déjà appliquer les compétences ministérielles dans leur plan de cours. Toutefois, dans ce cas de figure, on évoque qu'il peut devenir délicat de demander à des professeurs de modifier leurs cours si ces derniers n'ont pas de connaissances sur les enjeux de la diversité. Peu importe le modèle préconisé, on souligne que la cohérence de l'approche-programme devient nécessaire afin que les professeurs et les chargés de cours en tiennent compte davantage.

En revanche, dans un regard d'ensemble, il semble que ce débat, de préconiser l'une des deux approches, s'applique plus à la réalité montréalaise. Sans nier la pertinence d'une telle démarche d'explicitation des préoccupations, elle fait tout de même moins écho pour certains : les représentants « des régions » se sentent beaucoup moins concernés. D'une part, la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse est beaucoup moins présente qu'à Montréal et, d'autre part, l'isolement, voire la marginalisation des professeurs et chargés de cours qui y œuvrent rendent la démarche plus difficilement envisageable. On entrevoit des résistances de la part des directions de programmes, des superviseurs et des maîtres associés. On va même jusqu'à évoquer le « défi de toute une chaîne à renverser », qui, admettent les participants, est également présent à Montréal, mais dans une moindre mesure.

Ainsi, stratégiquement parlant, on convient qu'à l'échelle du Québec l'approche par infusion est moins susceptible de causer des résistances, puisqu'elle ne fait qu'« élargir le regard ». Toutefois, une approche qui combinerait les indicateurs présents dans la grille de la compétence 13, telle que proposée par la grille de l'UQAM, avec une infusion des indicateurs de la compétence interculturelle à l'intérieur des douze compétences existantes serait celle à préconiser; une approche mixte dont les modalités de mise en œuvre restent à élaborer. À cet égard, une personne évoque notamment d'explorer la possibilité de « passer par le curriculum », notamment par le programme d'Éthique et culture religieuse pour donner ses lettres de noblesse à la diversité sous toutes ses formes, par l'entremise d'un programme d'Éthique et diversité à définir, qui pourrait se concentrer sur des volets particuliers de la diversité selon les régions et les besoins du milieu scolaire...

### *Éléments importants et/ou manquants*

Toujours en lien avec l'idée que l'adoption de l'un des deux modèles fait moins écho en région, on note qu'il y aurait un intérêt à définir plus largement la diversité et rendre le concept davantage inclusif. À cet égard, c'est surtout la grille de la compétence 13 qui est visée. Il est par ailleurs noté qu'à l'UQAM cette compétence est celle « de la pluriethnicité », alors il peut devenir difficile d'en modifier la direction. Toutefois, sans perdre de vue que la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse nous concerne tous, il y aurait grandement lieu, aux dires de la majorité des participants, d'inclure les Autochtones et de les nommer plus explicitement. Les rapports entre les francophones et les anglophones devraient également être abordés.

Par ailleurs, les participants conviennent qu'un exercice de développement des composantes et d'indicateurs en lien avec les douze compétences est à faire mais que chacun des deux modèles a ses avantages et ses inconvénients, qu'il faut évaluer plus en profondeur. On souligne la nécessité de développer des indicateurs précis, basés sur des compétences observables, afin de « baliser », voire de « guider » ceux qui seraient moins à l'aise avec la problématique. On propose également de miser sur un travail de collaboration avec les superviseurs de stage. On s'entend ainsi qu'une combinaison des deux modèles présentés constituerait une voie à privilégier, sans nier toutefois qu'une attention devra être portée aux formulations des énoncés.

### **Groupe de travail 3**

Participants : Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Trois-Rivières  
Zita De Koninck, Université Laval  
Réginald Fleury, Commission scolaire de Montréal  
Jean-Baptiste Leclercq, Université du Québec à Montréal  
Marie-Odile Magnan, Université de Montréal  
Charlette Ménard, Université McGill  
Marilyn Steinbach, Université de Sherbrooke

#### ***Atelier 1 : Savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels dans le domaine***

##### *Savoirs*

La discussion a porté, dans un premier temps, sur les courants théoriques traitant de la diversité en éducation (*voir Appendice B*). Il a été admis qu'il s'agit avant tout de découpages théoriques et que les différentes approches (multiculturelle, interculturelle, antiraciste, inclusive, etc.) ne sont pas cloisonnées. Le fait que cette porosité théorique s'est manifestée précocement dans la littérature anglophone a été rappelé. D'une manière générale, ces approches sont à replacer dans les contextes sociopolitiques dans lesquels elles émergent ou sont diffusées. Elles s'inscrivent également dans une certaine chronologie de l'action politique, par exemple le recentrage, tant politique qu'universitaire, autour de la notion de citoyenneté.

En tant que professeurs et chargés de cours engagés dans la formation "interculturelle", il est envisageable de faire en sorte que les trois niveaux de savoirs - « savoirs », « savoir-faire » et « savoir-être » - se retrouvent dans chacune des compétences à développer. Dans la pratique, les « savoirs » (par ex : la réalité des jeunes de 2<sup>e</sup> génération) peuvent être transférés en « savoir-faire » puis en « savoir-être ». Sous cet aspect, les « savoir-être » découlent généralement des « savoir-faire » et des « savoirs » visés.

Plusieurs savoirs ont été jugés essentiels. Au fil de la discussion, aucune échelle des savoirs, en termes d'importance, n'a été dressée. Le premier à avoir été mentionné portait sur l'histoire de l'immigration au Québec afin de contrer l'idée erronée que l'immigration et la diversité ethnoculturelle ou religieuse sont des phénomènes récents au Québec. Acquérir des connaissances dans ce domaine apparaît comme particulièrement opportun en région où les étudiants ne se sentent pas forcément concernés par cette diversité. Dans ce contexte il peut être souhaitable, et ceci reviendra pour d'autres points, d'adapter son contenu à la clientèle étudiante. Par ailleurs, connaître la réalité des élèves (qu'ils soient par exemple de 1<sup>re</sup>, 2<sup>e</sup> générations, réfugiés, majoritaires ou minoritaires...) est un élément clé à transmettre.

Les participants sont revenus sur l'importance d'insister sur la construction sociale de la "race" et de l'ethnicité. Face à des notions souvent taboues, il convient de contrer l'évitement et de susciter le dialogue. Dans le même registre, il est également pertinent d'amener les étudiants à s'interroger sur d'autres constructions sociales telles que le genre ou les sexualités. Au-delà des

processus de catégorisation, les mécanismes d'exclusions sont incontournables dans les cours sur la prise en compte de la diversité.

Un savoir essentiel à développer concerne les structures scolaires, soit ce qui existe et a été développé au Québec pour répondre à ce "vivre ensemble" et aux besoins des élèves issus des minorités, afin d'interroger les effets historiques de l'immigration sur ce à quoi ressemble l'école aujourd'hui (ex. : les classes d'accueil, la politique d'intégration et la manière dont les réseaux scolaires anglophones et francophones se sont construits en lien avec l'intégration des immigrants).

Enfin, il a été mentionné d'apporter des contenus relatifs au cadre légal et aux dispositifs concernant les politiques d'immigration, d'intégration et de lutte contre les discriminations.

### *Savoir-faire*

Au niveau des savoir-faire, la « différenciation » a été mise en avant. Un intervenant en formation continue des enseignants souligne que sur ce point il conviendrait d'ajouter : "initier le dialogue et apprendre le choc culturel". En effet, les futurs enseignants auraient aussi bien à "gérer" de l'interculturel avec leurs élèves qu'avec leurs collègues. Par ailleurs, les étudiants doivent être capables de parler et de nommer la diversité afin de sortir du sens commun et de la stigmatisation. Prendre du recul vis-à-vis des catégorisations peut être considéré par certains comme du verbiage ou une intellectualisation. Or dans le contenu des cours, il est important d'insister sur le poids des mots et catégories.

Dans un registre plus spécifique, il a été rapporté que dans un cours de l'Université de Laval de didactique auprès d'adultes, l'emphase a été mise sur l'intégration des adultes allophones peu scolarisés. Ce savoir-faire est basé sur un système de tutorat et d'accompagnement, et l'évaluation s'appuie sur un journal de bord.

### *Savoir-être*

Au cours de l'atelier, ce sont sans doute les savoir-être qui ont suscité le plus de débats. Tout d'abord, il a été rappelé qu'il est important que les étudiants et futurs enseignants soient critiques et autonomes dans leurs façons de penser la diversité sociale au sens large. La déconstruction et la mise en lumière des rapports de pouvoir semblent plus au cœur de l'approche antiraciste, critique et transformative alors que dans les universités francophones l'enseignement apparaît plus centré sur l'interculturel. Un lien a été établi avec ce qui correspondrait davantage à la position du gouvernement et à ce que le MELS envisage pour la formation.

Afin d'être conciliants et critiques, les étudiants doivent intégrer la décentration, notamment en prenant conscience de la "culture normative" au sein de l'école québécoise. Dans ce sens, on pourrait ajouter une compétence de "décentration de la culture scolaire". En d'autres termes, se connaître, c'est se connaître personnellement, mais c'est également connaître son cadre professionnel.

En se référant aux documents consultés pour l'atelier, les participants ont souligné l'absence d'éléments de "curiosité" par rapport à la diversité ou d'"ouverture au dérangement", tout en se demandant jusqu'à quel point peut-on exiger à ses étudiants qu'ils acquièrent des savoirs-être d'ouverture, de curiosité, d'altruisme. Il apparaît plus délicat d'enseigner des savoirs-être que des savoirs et des savoir-faire d'autant plus que cette compétence est difficile à évaluer. Les professeurs et chargés de cours peuvent se sentir dans une position de jugement de valeur pour un enseignement risquant de revêtir l'aspect de l'endoctrinement et du dogmatisme. Pour cette "didactique des savoirs-être", le fait de reconnaître qu'il s'agit de savoir-être professionnels et non personnels permet de sortir du cadre moralisateur.

À la croisée des trois types de savoirs, les participants se sont questionnés sur le fait d'encourager les étudiants à partager leurs vécus des discriminations. En classe, à l'oral, les minoritaires peuvent avoir de la difficulté à exprimer leurs sentiments et expériences vis-à-vis de ce phénomène, constat d'autant plus marqué en contexte universitaire relativement homogène. Il convient d'être attentif au risque d'instrumentaliser les étudiants issus des groupes minoritaires au profit du cours. Considérer la classe comme un espace d'expression pour les majoritaires et minoritaires éviterait cet écueil. Dans un souci de réflexivité et en un sens de responsabilité collective, mieux connaître ses préjugés et inconforts constitue en outre un savoir-être à développer. Cependant, les professeurs et chargés de cours doivent leur fournir des balises et devenir en quelque sorte des « médiateurs ».

En conclusion, il a été rappelé qu'il est difficile d'acquérir toutes les postures dans un cours de 45 heures surtout si les étudiants n'ont pas d'expérience préalable avec la diversité. De plus, pour certains participants il semblerait que l'on exige beaucoup de ces futurs enseignants alors que le milieu scolaire est doté de peu de ressources, notamment financières. En effet, les enseignants se retrouvent bien souvent à gérer de nombreuses problématiques qui vont au-delà des contenus. Dans ce contexte, un enseignement à la diversité doit à minima avoir pour but de susciter un intérêt qui pourra se répercuter et se développer dans de futures pratiques professionnelles. Cela peut en effet paraître « idyllique » que d'espérer d'obtenir davantage que des pistes de réflexion ou des prises de conscience qui pourront éventuellement avoir un impact dans l'exercice de leur fonction.

## ***Atelier 2 : Vers des compétences observables***

### *Modèle à préconiser*

Les participants se sont dans un premier temps référés à ce qui existe dans différentes universités. À l'Université de Montréal un comité ad hoc sur la diversité a essayé d'insérer dans les douze compétences générales du MELS des objectifs relatifs à la diversité. Ce projet n'a pas été adopté par les instances universitaires, qui ont mis en cause la lourdeur d'une telle démarche notamment en ce qui concerne l'évaluation. Cette question de la complexité de l'évaluation est revenue plusieurs fois, notamment pour l'Université de Sherbrooke où l'on viserait plutôt la simplification des procédures d'évaluation, notamment en matière de stages. À l'UQAM, l'idée d'une compétence 13 est venue de façon pragmatique, il y a maintenant une

dizaine d'années, afin de mieux répondre aux contraintes du milieu (lourdeur de l'évaluation, stages...). En effet, évaluer des composantes liées à la diversité dans chaque compétence rendait la tâche complexe. Au-delà de l'aspect pratique, les promoteurs d'un tel modèle le justifient également en mettant en avant le fait qu'une compétence 13 tend davantage vers une reconnaissance officielle de la dimension « diversité » tout en évitant de la diluer. Selon une participante, diluer cette compétence dans les autres compétences du référentiel pourrait faire qu'elle soit traitée de manière superficielle, voir essentialiste, notamment dans le cas où les professeurs ne seraient pas formés dans le domaine.

Un point fortement discuté lors de cet atelier a été ce que recouvre cette notion de diversité. Ouvre-t-on sa définition à d'autres champs que la diversité ethnoculturelle tels que les difficultés d'apprentissage, les handicaps, l'orientation sexuelle, la classe sociale, le genre, etc. ? Des participants pointent l'écueil de la dilution, notamment avec des thématiques plus consensuelles. Dans la pratique, les cours à l'UQAM semblent plus axés vers la diversité ethnoculturelle alors qu'à l'Université de Montréal l'accent est également mis sur la défavorisation sociale et le genre comme marqueurs de différence au sein de l'école. Une participante se demande si réduire la diversité à un simple aspect ne revient pas à occulter certains rapports sociaux tout aussi déterminants que l'appartenance ethnoculturelle.

La question de l'applicabilité des différents modèles en région, notamment à ce qui a trait à l'interprétation de la diversité, a été largement débattue. Pour une participante, lorsque la 13<sup>e</sup> compétence a été construite à l'UQAM, la question de son applicabilité en dehors de celle-ci s'est posée, menant à l'élaboration de ses deux composantes : une davantage liée aux besoins des élèves minoritaires, l'autre axée sur le « vivre ensemble » et l'équité au sein de la classe. Cette deuxième composante serait applicable quelle que soit l'homogénéité ou l'hétérogénéité du milieu. Des participants se demandent si en dehors de Montréal le fait d'introduire une modalité liée à la diversité large ne passerait pas mieux tant auprès des formateurs que des étudiants qui ne se sentent pas forcément concernés. De même, « ouvrir » la notion de diversité pourrait être mieux acceptée dans des contextes où l'immigration est moins présente. En effet, des professeurs en région (Sherbrooke et Québec) invoquent les réticences du milieu face à des problématiques considérées comme éloignées de la réalité. Des participants rappellent toutefois que la diversité existe en milieu homogène, que ce soit au niveau linguistique, de l'immigration plus ancienne ou des Autochtones par exemple, et qu'il convient donc de reconnaître la diversité ethnoculturelle en région comme faisant partie du bagage historique du Québec. Pour un intervenant en milieu scolaire, le défi serait de poser une compétence qui se vive autant à Montréal que dans les autres régions du Québec, quitte à adopter une définition large de la diversité. L'objectif de sensibilisation serait de valoriser une « nouvelle vision de la citoyenneté » et non pas seulement de vouloir « régler des problèmes ».

Quel que soit le modèle adopté, des adaptations et variations sont envisageables en fonction des contextes d'enseignement. Par exemple, la première composante de la compétence 13, à savoir prendre en compte la réalité des élèves minoritaires, pourrait être redéfinie d'une façon plus large pour répondre davantage aux attentes en région. Cela peut tout aussi bien concerner

des élèves de statuts socioéconomiques différents, le genre, les rapports anglophones-francophones, etc.

Parmi les participants, le fait de miser plutôt sur une compétence 13 semble rassembler plus de monde que le modèle « intégré » aux douze compétences du MELS. Ceci étant des doutes subsistent quant au transfert d'un modèle en région. Néanmoins, l'adaptation au contexte et la souplesse des contenus semblent de mise.

### *Éléments importants et/ou manquants*

Des participants se sont demandé si les indicateurs présentés sont signifiants pour aborder la diversité liée à l'autochtonie ou à la présence de communautés anglophones. Ces thématiques seraient pour certains à mettre en avant. Une impression se dégage : à Montréal on nommerait la diversité dans ses aspects ethnoculturels, migratoires, plus ou moins récents et visibles. Cette conception peut tendre à omettre certains éléments de diversité. De fait, la place des anglophones dans la société québécoise transparait peu dans les compétences liées à la pluriethnicité, peut-être en raison d'un tabou politique, comme le suggère l'un des participants. Pourtant, aborder les rapports et tensions entre francophones et anglophones parait incontournable.

L'atelier s'est clos sur l'idée qu'il apparait incontournable que le MELS reconnaisse cette compétence : soit d'une manière intégrée aux douze autres ou à part entière. Si le pouvoir politique entérine cette prise en compte de la diversité d'une manière ou d'une autre, il conviendra de s'entendre sur un libellé et des indicateurs communs aux différentes universités. Un effort de concertation sera nécessaire afin de répondre à l'hétérogénéité des pratiques dans l'offre de formation du personnel scolaire en matière de diversité.

#### **Groupe de travail 4**

Participants : Scheila Brice, Université de Montréal  
Monica Cividini, Université du Québec à Chicoutimi  
Simon Collin, Université du Québec à Montréal  
Violaine Levasseur, Université du Québec à Montréal  
Marie Mc Andrew, Université de Montréal  
Jean Gabin Ntebutse, Université de Sherbrooke  
Carlo Prével, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue  
Diane Querrien, Université Laval

#### ***Atelier 1 : Savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels dans le domaine***

##### *Savoirs*

Les participants ont d'abord rappelé que la formation universitaire était aujourd'hui la seule opportunité pour les futurs enseignants d'aborder la question des représentations culturelles. Il s'agit de voir comment on peut construire des rapports interculturels harmonieux et mettre en place cette éducation dans la classe sans entrer trop vite dans la résolution de problèmes.

Un second point a porté sur la question des cours transversaux. Si les concepts théoriques mettent tout le monde d'accord, la société québécoise a tendance à se poser en victime. Les étudiants sont porteurs d'une version de l'histoire qui soutient cette tendance. Un apport de connaissances historiques dans le contexte du Québec (ex. : histoire de l'immigration et des rapports ethniques) permettrait de reconsidérer cette représentation de l'Histoire et serait une clé transversale pour la déconstruction des représentations et le développement de l'esprit critique des futurs enseignants.

Les participants ont également mis l'accent sur la conception techniciste de l'éducation au Québec (apprentissage ciblé sur les savoir-faire), en rappelant que ces ancrages épistémologiques jouaient un rôle prépondérant dans la vision dominante des savoirs, qui peut-être auraient besoin d'être mis en évidence. Par ailleurs, les savoirs, tels qu'ils sont discutés par le groupe de réflexion, doivent permettre de transmettre une culture qui n'est pas toujours celle de l'enseignant, considérant notamment les enseignants et futurs enseignants issus de l'immigration.

Les savoirs prioritaires soulignés par les participants sont les connaissances relatives aux parcours socio-scolaires des élèves immigrants, à la section « politique et intervention », aux valeurs citoyennes, aux langues et au bilinguisme, au concept d'altérité et aux transversaux de la diversité. Selon certains, ce qui concerne les « classes d'accueil » pourrait être retiré.

##### *Savoir-faire*

La difficulté pour le futur enseignant à maîtriser l'ensemble des savoir-faire à l'issue de sa formation a été abordée en premier lieu. Selon les participants, il faudrait mettre en priorité les compétences pédagogiques et l'engagement de l'enseignant à développer sa compétence

citoyenne. Le futur enseignant devrait également être capable de collaborer avec un milieu plus large que le milieu scolaire, notamment dans les rapports avec les parents. L'idée d'une compétence en trois niveaux a ensuite été soumise : compétence linguistique et langagière (ex. : savoir employer un langage inclusif), compétence sociale et compétence relationnelle.

Les participants ont soulevé le caractère opérationnel des savoir-faire interculturels que l'enseignant devrait mettre en œuvre (notamment savoir identifier les comportements d'exclusion), ainsi que la prise de conscience liée non seulement aux préjugés des élèves, mais à ceux de l'enseignant lui-même.

Les savoir-faire prioritaires soulignés sont : savoir intégrer la diversité dans une classe homogène et préparer les élèves à l'ouverture à l'autre, savoir appliquer les compétences aux relations avec les parents ou au milieu extrascolaire, savoir travailler en équipe pluriethnique (formuler un discours de problématisation, préparer à la réalité de l'assimilation professionnelle et culturelle) et savoir gérer le conflit de manière constructive. Pour les participants, il faudrait également remettre l'accent sur l'antiracisme.

### *Savoir-être*

Le premier point soulevé par les participants a été la question de la conscience critique des inégalités, à savoir s'il était opportun de l'intégrer au savoir-être. Une proposition à cet égard a été l'explicitation de la notion pour la formation des enseignants, englobant entre autres la question des réfugiés.

Dans la perspective d'enseignement, les participants ont également mentionné la conscience du pouvoir d'agir à l'échelle individuelle, notamment le rôle de l'enseignant dans la société et son positionnement politique. Le caractère constitutif de la diversité au sein de la société québécoise serait central dans la question des savoir-être et cette composante pourrait être relayée par la formation continue. Au-delà de l'action de s'ériger en modèle, l'enseignant devrait être capable de se décentrer et de démontrer les processus de l'exercice de décentration aux élèves, même s'il ne peut atteindre la déconstruction absolue de ses propres préjugés.

Au contrepied de cette réflexion, les participants ont interrogé la notion de désirabilité sociale, en rappelant qu'on ne peut accepter toutes les diversités. En termes d'intervention professionnelle, la question est de savoir si on en fait trop ou pas assez, nuancer le rapport aux cultures et s'interroger sur la notion de modèle. Un positionnement des participants consistait à voir l'enseignant comme un modèle reflet de valeurs, déterminantes positivement ou négativement. Une autre conception proposée était la substitution de la notion de « modèle » à celle de « se mettre en exemple » pour ce qui a trait aux savoir-être, en lien avec la réflexion sur les processus de décentration.

Parmi les savoir-être, les participants ont également mentionné l'importance de l'ouverture de l'enseignant aux autres disciplines.

## **Atelier 2 : Le développement de compétences observables**

### *Modèle à préconiser*

Les participants ont d'abord rappelé que le référentiel des douze compétences s'adressait non seulement aux futurs enseignants, mais également aux enseignants en fonction. Les universités ont le mandat de respecter ce référentiel. Selon les participants, les douze compétences sont ancrées dans la culture des enseignants. Il serait donc intéressant d'opérationnaliser la compétence interculturelle à travers les douze compétences déjà existantes. La question est de savoir ce qui signe cette opérationnalisation et la rend compréhensible. Dans cette perspective, la version proposée par l'Université de Montréal serait la plus adaptée. Les participants ont également mentionné les outils d'évaluation de stage utilisés en cours de formation et qui constitueraient un exercice d'opérationnalisation intéressant pour la projection d'une compétence interculturelle « intégrée ».

En réaction, il a été proposé de comparer les avantages des deux versions proposées. L'intégration parmi les douze compétences amènerait une refonte globale de l'ensemble du référentiel, tandis que l'ajout d'une 13<sup>e</sup> compétence présenterait des avantages logistiques. Il s'agit de s'interroger sur la dimension pratique de l'intégration ou de l'ajout de la compétence interculturelle. Les participants ont souligné la pertinence de prendre en compte le contexte pratique pour étayer leurs réflexions.

Si une compétence 13 devait être ajoutée, elle intégrerait différentes questions liées à la diversité, comme le handicap. Par définition, il ne pourrait s'agir de la compétence définie dans le document de l'UQAM. Par ailleurs, les participants ont souligné que l'absence du concept « interculturel » dans le référentiel pourrait incliner la compréhension de la compétence faite par le corps enseignant et formateur au profit de la notion de « difficultés d'apprentissage ». A été précisé que la compétence 13 « ajoutée » risquait d'être identifiée comme « la compétence de Montréal ». L'idée d'intégration de la compétence interculturelle impliquerait, selon les participants, la création et la mise en place d'un outil d'évaluation de stage avec des éléments observables, adapté aux différentes étapes de progression de l'enseignant (idée d'un regard vidéographique). La version de l'Université de Montréal ne fournit pas d'indicateurs au contraire de la version de l'UQAM. Cependant, il a été rappelé que les documents ne constituaient pas un descripteur, mais des outils de réflexion.

Une inquiétude soulevée lors des échanges est la formation des superviseurs et des enseignants associés dans une perspective de dialogue avec les enseignants disciplinaires, difficile bien qu'il y ait des « portes ouvertes ». Une préoccupation parallèle portait sur la définition de la compétence traitée dans le débat, à savoir si les réflexions concernent la diversité ethnoculturelle ou la diversité dans une plus large acception. Il faudrait se concentrer sur la diversité ethnoculturelle. En réponse, il a été exprimé que le document de l'Université de Montréal permettait de montrer aux enseignants qu'ils faisaient déjà de l'interculturel, peut-être inconsciemment. Les deux définitions de la diversité seraient peut-être incontournables

dans la réflexion. Cependant, elle a rappelé que le rôle des participants était d'assurer que la diversité ethnoculturelle soit traitée.

Les participants ont ensuite orienté les discussions autour de la question de l'implémentation de la composante interculturelle dans le temps. À court terme, l'ajout d'une 13<sup>e</sup> compétence semble la solution la plus simple car à ce stade des réflexions la possibilité d'une révision des douze compétences reste obscure. Par ailleurs, le risque serait de répéter ce qui existe déjà dans les autres compétences. À long terme, l'intégration aux douze compétences serait peut-être préférable. Les participants ont ajouté qu'il s'agissait d'un réel défi sur le plan temporel, tenant notamment compte du fait que les programmes sont mis à jour tous les vingt ans environ.

La solution médiane serait de voir quelles sont les dimensions interculturelles des douze compétences. Selon les participants, il faudrait composer des outils pédagogiques, créer un réseau de concertation pour réfléchir à cette question, déléguer un représentant par université et mettre en place une stratégie de parallélisme, c'est-à-dire proposer des déclinaisons dans le descripteur des compétences et les arrimer aux compétences observables. Les enseignants et formateurs devraient pouvoir s'exprimer sur ces déclinaisons, d'où la désignation de représentants délégués par université. Les participants se sont accordés sur l'idée qu'il serait souhaitable de dépasser le comité de réflexion pour adopter une démarche de sensibilisation non prescriptive dans les milieux universitaires.

#### *Éléments importants et/ou manquants*

Concernant le document de l'Université de Montréal, les participants ont souligné l'absence de la compétence 8, relative aux TIC. Ils considèrent que la déclinaison de cette compétence serait intéressante en ce qui concerne le rapport à la fracture Nord/Sud, même si l'ensemble des compétences devrait être décliné. De surcroît, la compétence 9 serait porteuse de l'idée que les Québécois sont plus ou moins homogènes. L'importance de la formation continue dans les compétences 10 et 11 a en outre été soulignée. Enfin, ils ont mis en évidence l'absence de la question de l'évaluation. Il faudrait composer une grille plus détaillée.

Les participants ont ensuite rappelé que la question linguistique était bien nommée. À laquelle il faudrait ajouter la question de la communication dans les situations d'apprentissage, ainsi que la distinction entre les problèmes de langue et les autres difficultés. Par ailleurs, les questions des exigences de l'enseignant envers les élèves et de l'adaptation constitueraient, selon les participants, un prédicteur de l'évaluation.

Dans la perspective de mettre en place des outils de référence, les participants ont considéré la grille d'observation de l'UQAM (*voir Appendice D*) comme un point de départ pour établir des critères d'évaluation de la compétence interculturelle. En rappel de la discussion sur le modèle de préparation, la solution médiane de l'implantation de grilles d'évaluation avec les dimensions qu'on devrait retrouver dans les cours universitaires a été proposée. Il s'agirait dans cette dynamique de favoriser une approche incitative. Il a également été précisé que la question interculturelle était très problématique dans le cadre de la formation professionnelle. Un document tel que celui proposé précédemment serait alors un bon outil, permettant plus

d'ouverture. Pour conclure, l'importance des rapports entre élèves, point présent dans la grille de l'UQAM, a été mentionnée.

## **Synthèse des thèmes transversaux relevés par les groupes de travail**

### ***Atelier 1 : Savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels dans le domaine***

#### *Savoirs*

La nécessaire perméabilité des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans la formation à l'enseignement et dans les compétences professionnelles est largement appuyée parmi les groupes de travail. Il est donc important que l'acquisition de savoirs soit étroitement liée à des apprentissages en termes de savoir-faire et de savoir-être.

De manière générale, les savoirs essentiels sont définis comme étant des « savoirs préalables », qui permettront aux futurs enseignants de s'approprier les fondements de ce champ, d'avoir les repères théoriques nécessaires à la détection de situations de discrimination et de confronter différents « savoirs de sens communs » concernant entre autres le vivre-ensemble ou l'identité. Ces savoirs doivent également être des savoirs savants, c'est-à-dire appuyés par la recherche. On mentionne par exemple l'importance d'insister sur la construction sociale de la race et de l'ethnicité ou encore d'aborder l'histoire de l'immigration au Québec afin de contrer l'idée erronée que l'immigration et la diversité ethnoculturelle ou religieuse sont des phénomènes récents au Québec.

Enfin, les contenus relatifs aux cadres politiques et légaux, scolaires et plus larges, concernant l'immigration et la diversité constituent des savoirs largement relevés par les participants, de même que les connaissances relatives aux parcours socio-scolaires des élèves immigrants.

#### *Savoir-faire*

Il apparaît primordial de ne pas restreindre les savoir-faire à des savoirs techniques ou opérationnels. Les futurs enseignants doivent développer un « esprit de savoir-faire », c'est-à-dire des aptitudes et des capacités qui leur permettront de rechercher et d'adapter leurs pratiques et les ressources aux situations rencontrées, en constante évolution. Ils doivent également développer une « manière d'agir », en incarnant certains savoir-être, par exemple en développant une ouverture à l'« Autre » qui se reflète tant dans les contenus proposés que dans la manière d'enseigner.

On souligne par ailleurs que les savoir-faire doivent permettre la mise en pratique des savoirs savants ou théoriques acquis et ce, même si les étudiants sont plutôt demandeurs de « comment faire ». Dans ce contexte, il est indispensable de parvenir à les outiller tout en allant au-delà de cette conception limitée de ce type de savoirs.

D'un point de vue plus pédagogique, l'importance de favoriser les rencontres des futurs enseignants avec l'« Autre » est soulignée, notamment par le jumelage, le tutorat, des visites dans des organismes communautaires, des projets artistiques, des entretiens, etc. De telles

approches visent essentiellement à les amener à se positionner par rapport à la diversité et à développer des compétences y étant associées, dont l'ouverture et le dialogue, qu'ils auront à mobiliser à la fois auprès de leurs élèves et auprès de leurs propres collègues. Elles leur permettent également d'expérimenter un certain choc culturel.

### *Savoir-être*

La faible valorisation de ce type de savoir dans la formation des enseignants est affirmée. On se soucie généralement peu de vérifier si les futurs enseignants savent « se mettre en attitude » dans leur pratique professionnelle. Néanmoins, il apparaît essentiel pour une large part des participants de s'interroger sur le genre de professionnels qu'on souhaite former. Quelles attentes et exigences avons-nous envers les futurs enseignants ? Quelle est la posture professionnelle « attendue » au terme de leur formation ? La transmission de savoir-être dépend largement des réponses à ces questionnements.

Sans y répondre de manière formelle, les participants ont soulevé à plusieurs reprises certains éléments qui permettent d'esquisser les grands traits de cette posture professionnelle. Il apparaît important de travailler sur les capacités de décentration, de déconstruction et de réflexivité critique des futurs étudiants, concernant à la fois leurs propres cultures, sociétés et valeurs, de même que celles véhiculées par l'école. Les futurs enseignants devraient également être amenés à complexifier leurs identités et à déconstruire les catégories « Nous » et « Eux », notamment afin de concevoir le large éventail de variables de la diversité pouvant y être artificiellement agglomérées. Les participants soulignent par ailleurs l'importance d'amener les étudiants vers une conscience critique et autonome, qui leur permettra de mettre en lumière les rapports de pouvoir et les inégalités et de développer un « jugement éthique en situation » leur permettant de s'affirmer en tant que professionnel.

Enfin, plusieurs limites d'un tel enseignement sont relevées. Comment évaluer des compétences de cet ordre? Comment éviter de tomber dans une position de jugement de valeur ou d'endoctrinement? Quel est l'impact à long terme des pratiques de formation sur l'acquisition de ce type de savoir-être? Dans tous les cas, on évoque qu'il serait pertinent de la prolonger dans le cadre d'une formation continue.

### ***Atelier 2 : Vers des compétences observables***

Les quatre groupes de travail ont soulevé des questionnements similaires lors de leur réflexion sur le modèle à préconiser, soit l'ajout d'une 13<sup>e</sup> compétence, à l'image de l'UQAM, ou l'intégration des composantes interculturelles parmi les douze compétences du référentiel existant, tel que proposé dans le document du comité diversité de l'Université de Montréal. Sans prendre clairement position pour l'un ou l'autre, les discussions se sont largement concentrées sur les avantages et limites de chacun des modèles.

L'infusion des composantes interculturelles dans le référentiel existant comporte l'avantage principal d'un accueil plus favorable à l'échelle du Québec, et plus particulièrement en dehors

de Montréal, où certains participants prévoient des réticences du milieu face à des problématiques considérées comme éloignées de la réalité. On craint qu'une 13<sup>e</sup> compétence axée sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique soit identifiée comme celle « de Montréal », et soit ainsi évacuée dans certains contextes et milieux. Certains participants précisent toutefois que ce type de diversité existe en milieu homogène, tant au niveau linguistique, de l'immigration plus ancienne ou des Autochtones, et qu'il serait plus adéquat de la reconnaître comme faisant partie du bagage historique du Québec.

D'un autre côté, on craint que le modèle intégré mène dans les faits à traiter les composantes interculturelles de manière superficielle. La mise en place d'une 13<sup>e</sup> compétence aurait donc l'avantage de favoriser directement le développement du champ de l'interculturel dans la formation initiale à l'enseignement, en envoyant un message politique clair concernant l'importance de socialiser les élèves pour un Québec pluriel.

Les participants se sont aussi questionnés sur le type de diversité à privilégier dans le cas où on ajoute une compétence. Plusieurs appuient une définition large de la diversité, incluant par exemple les différences liées au genre, à l'orientation sexuelle, à la condition socioéconomique ou à divers handicaps, parce qu'elle permettrait une contextualisation plus adéquate de la diversité selon les milieux et éviterait d'occulter certains rapports sociaux tout aussi déterminants que l'appartenance ethnoculturelle. Une telle compétence pourrait être formulée autour du savoir vivre-ensemble et de la mission de socialisation de l'école québécoise. Toutefois, on soulève aussi le possible écueil d'une dilution de la diversité ethnoculturelle au profit de thématiques plus consensuelles ou au gré des connaissances et préférences des formateurs universitaires. On souligne par ailleurs qu'il est essentiel de remédier au faible traitement de la question autochtone, des communautés anglophones et des rapports entre francophones et anglophones, quel que soit le modèle qui sera développé. Enfin, il est important de développer des indicateurs précis, basés sur des compétences observables, qui permettront entre autres d'en assurer l'évaluation lors des stages.

## RECHERCHES POTENTIELLES

De retour en plénière, des discussions concernant les recherches à mener sur ces questions dans le cadre du Réseau sont entamées. Il est suggéré de continuer à travailler sur les questions relatives aux compétences professionnelles, soit d'approfondir l'identification des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires et de développer des indicateurs pour leur évaluation en stage. Il est également proposé de mener une étude sur les profils de sortie des étudiants, selon leur programme et leur institution, de même que sur l'impact à plus long terme de la formation chez les enseignants en exercice. Par ailleurs, les analyses menées pour la formation dans le cadre du *Portrait* pourraient être étendues aux programmes de formation continue. Enfin, les études comparatives, à la fois sur l'enseignement à la diversité dans la formation des enseignants et sur des pratiques innovantes, devraient être accentuées, d'une part avec les autres provinces canadiennes (Ontario, Colombie-Britannique et Nouveau-Brunswick) et d'autre part avec d'autres pays (Brésil, pays de l'Europe francophone, etc.). Certains de ces enjeux font déjà l'objet du CRSH dirigé par Potvin (2012-2014) en cours, qui devraient être davantage partagées entre les chercheurs (voir le point suivant), alors que d'autres seraient à développer.

## PISTES DE SUIVI

En plus de la circulation d'informations diverses effectuée suite au Sommet et du partage de ce compte-rendu, plusieurs pistes de suivi sont évoquées. De trois ordres, leur échéancier et financement demeurent toutefois à préciser.

### **Réseau des formateurs québécois sur la prise en compte de la diversité dans la formation initiale et continue**

Le réseau de formateurs québécois amorcé sera officialisé. À la fois réseau professionnel et de recherche, ses principaux mandats seront de soutenir le partage et l'échange sur les démarches institutionnelles et sur les pratiques de prise en compte de la diversité dans les programmes de formation initiale et continue des professionnels de l'éducation et de faciliter la mise en commun des résultats de recherche dans le domaine ou le développement de nouveaux projets. Le réseau québécois entretiendra des liens étroits avec diverses initiatives nationales et internationales similaires, entre autres le Réseau éducation et diversité en émergence dans divers pays francophones.

### **Groupe de travail sur les compétences interculturelles en formation initiale**

Un groupe de travail sur l'identification des compétences interculturelles et leur opérationnalisation en indicateurs, qui devrait mener à la réalisation d'un guide, sera créé. L'angle d'entrée serait celui des douze compétences du référentiel ministériel qui régule les programmes des universités en matière de formation initiale. Les compétences interculturelles y seraient déclinées et identifiées comme des sous-composantes, à l'instar du projet que l'Université de Montréal a débuté (*voir Appendice E*). Sur le fond, cependant, il s'inspirerait également du document de l'UQAM (*voir Appendice D*) en proposant une opérationnalisation beaucoup plus poussée de ces compétences en indicateurs précis. Ce groupe de travail aura également comme mandat de mener une réflexion sur les perspectives à privilégier pour cette formation, notamment en ce qui concerne la pertinence respective des approches plus ou moins large de la diversité. Il est prévu que ce groupe de travail soit composé d'au moins un représentant par université.

### **Sommet 2014**

On convient d'organiser un troisième Sommet des professeurs et chargés de cours engagés dans la formation interculturelle du personnel scolaire et de privilégier la même période que le second (soit en mai 2014). On considère qu'il n'est pas utile d'élargir le membership à court terme. En effet, avec une liste d'invitation de plus de 70 personnes, il est plus important de consolider le réseau que de l'élargir, à l'exception des formateurs des universités anglophones dont il faut assurer une participation accrue. Diverses thématiques, qui auront besoin d'être priorisées, ont été évoquées comme thèmes du prochain Sommet : les pratiques novatrices, les profils de sorties, les perceptions des étudiants et les recherches et recherche-action en cours. Un comité organisateur sera formé sous peu.

## APPENDICE A

LA FORMATION INITIALE DU PERSONNEL SCOLAIRE SUR LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE,  
RELIGIEUSE ET LINGUISTIQUE DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES : PORTRAIT QUANTITATIF  
ET QUALITATIF, CAPSULE DE RECHERCHE

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

### Mots-clés

Diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique • Formation des enseignants • Québec

### Résumé de la recherche

Ce portrait de la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité dans les 12 universités québécoises est le premier volet d'un plus vaste programme de recherche sur l'état de ce champ, au Québec et dans une perspective comparative. À la fois quantitatif et qualitatif, il a été réalisé à partir de l'analyse des syllabus de 37 cours abordant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contexte éducatif et d'entrevues conduites auprès de 35 formateurs universitaires assurant cet enseignement. L'étude montre que cet enseignement a connu une expansion significative ces dix dernières années, mais qu'il est encore confronté à de nombreux défis liés entre autres au faible ancrage institutionnel de ce champ

### Le contexte

Depuis plus de trente ans, l'école québécoise a connu une évolution majeure conséquente à l'intensification et à la diversification des flux migratoires, à l'intégration accrue des minorités ethniques aux institutions de langue française ainsi qu'à la prise de conscience de l'importance des enjeux d'équité liés non seulement à la présence immigrante, mais également aux diversités de longue date qui

marquent le Québec. La formation initiale et continue des enseignants à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique joue un rôle essentiel dans le développement des compétences de l'ensemble des élèves du Québec à vivre dans une société à la fois inclusive et pluraliste. Cependant alors que les initiatives locales dans ce domaine ont été nombreuses depuis l'adoption de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* en 1998, aucun bilan exhaustif ni même partiel n'avait été réalisé.

Le besoin d'un état de situation à cet égard a été identifié comme une priorité dans de nombreux documents gouvernementaux tels le plan d'action *La diversité, une valeur ajoutée* du Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles de 2008 et le rapport de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) sur le profilage racial de 2010, ainsi que lors de divers événements réunissant des décideurs et des intervenants gouvernementaux et scolaires organisés par le CEETUM et ses équipes associées (entre autres les journées sur l'éducation inclusive d'avril 2012). Le dossier a aussi fait l'objet de discussions à la table MELS-MESRST-universités, qui réunit l'ensemble des doyens

des facultés des sciences de l'éducation des universités québécoises ou leurs représentants.

C'est pourquoi l'Axe Éducation et rapports ethniques du CEETUM s'est engagé dans le développement d'un vaste programme de recherche (CRSH 2012-2014, sous la direction de Maryse Potvin) sur l'enseignement sur la diversité ethnoculturelle dans la formation initiale et continue des professionnels de l'éducation. Celui-ci vise à dresser un état du champ, tant sur le plan théorique qu'empirique, au Québec et dans une perspective comparative, tout en soutenant l'établissement d'un réseau de formateurs dans ce domaine. Le présent portrait s'inscrit dans cette démarche tout comme les deux premiers *Sommet des professeurs et chargés de cours engagés dans la formation interculturelle du personnel scolaire*, qui ont eu lieu respectivement en mars 2012 et en mai 2013.

## Méthodologie

Dans un premier temps, à l'aide de mots-clés liés à la thématique de la diversité, 254 cours susceptibles d'aborder la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique ont été repérés dans les programmes de formation du personnel scolaire identifiés. Parmi ceux-ci, 70 traitaient effectivement non seulement d'enjeux généraux relatifs à la diversité, mais surtout de sa prise en compte en contexte éducatif. Après une validation auprès des responsables de ces cours, la liste des cours en formation initiale des maîtres a été réduite à 41 cours, à partir desquels une analyse descriptive de l'offre de cours par université et par programme a été développée. Ces informateurs-clés nous ont également fait parvenir un plan de cours détaillé pour 37 cours, ce qui nous a permis de développer une typologie des cours et de leurs objectifs. Cette analyse a été approfondie par des entrevues auprès de 35 formateurs, 21 professeurs et 14 chargés de cours, provenant de 10 des 12 universités québécoises offrant ces programmes. Ces entrevues portaient d'une part sur leurs perceptions quant aux principaux défis sur le plan pédagogique et en ce qui a trait à l'ancrage de cette formation au sein de leurs

institutions, et d'autre part sur le contenu des cours dont ils assurent l'enseignement (part occupée par la diversité, populations étudiées, concepts théoriques, savoirs, informations factuelles, compétences ciblées, activités pédagogiques, modes d'évaluation et approches théoriques).

## Faits saillants

### Des progrès significatifs

Le portrait fait d'abord ressortir l'expansion significative qu'a connue ce champ ces dix dernières années. En effet, pour la seule formation initiale des maîtres, nous avons identifié une quarantaine de cours actifs qui traitent effectivement de la prise en compte de la diversité en contexte éducatif. Cette expansion est liée dans une large mesure à la création de nouveaux cours disciplinaires suite à la réforme de l'éducation des années 2000 au Québec, relativement aux cours histoire et éducation à la citoyenneté et éthique et culture religieuse, alors que les cours transversaux sur la diversité mis en place surtout au cours des années 1990 se sont maintenus.

Un autre point positif réside dans l'existence d'une masse critique de professeurs à statut permanent qui consacrent l'essentiel de leur enseignement et de leurs recherches aux questions liées à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire. Même si cette expertise demeure encore largement concentrée à Montréal, ce champ est aujourd'hui également investi par les universités dans les autres régions du Québec, bien qu'à des degrés divers. Les universités situées dans les régions qui ont fait l'objet de la politique de régionalisation de l'immigration, soit l'Université Laval et l'Université de Sherbrooke, sont les plus dynamiques à cet égard.

En ce qui concerne les contenus, approches et activités privilégiés dans les cours, le portrait montre qu'ils permettent d'exposer les futurs maîtres à un ensemble varié de concepts théoriques (ex. : intégration, préjugés et discrimination). On aborde aussi des informations sur les rapports ethniques et l'immigration au Québec

ainsi que des savoirs relatifs à l'adaptation du système scolaire à la diversité tel que les encadrements généraux, les pratiques pédagogiques et les rapports école-familles-communautés. L'enseignement sur la diversité semble également caractérisé par un fort dynamisme pédagogique et par une grande importance accordée au développement du positionnement éthique et des compétences professionnelles nécessaires à l'intervention dans des milieux scolaires caractérisés par une diversité croissante.

### Des limites importantes

Malgré ces constats positifs, le portrait révèle plusieurs limites relatives à cette offre de formation au Québec. Tout d'abord, le développement constaté ces dix dernières années s'est largement fait sans plan d'ensemble et sans grande concertation. Les répondants ont en effet déploré de façon presque unanime le manque de coordination à plusieurs niveaux entre les professeurs et les chargés de cours offrant des cours sur cette thématique. Plusieurs répondants, et ce, tout particulièrement en région, ont également mentionné le besoin d'échanges accrus entre l'ensemble des formateurs engagés dans l'enseignement sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique au sein de leur université ainsi qu'à l'échelle du Québec.

Ce développement quelque peu improvisé tient aussi à l'ancrage institutionnel souvent ambigu de l'enseignement sur la diversité, en l'absence d'exigences et d'orientations ministérielles claires quant à sa légitimité et aux objectifs qu'il devrait viser. La plupart des formateurs nous ont rapporté s'inspirer des compétences que l'on trouve dans le référentiel mis de l'avant par le ministère en 2001 et à une treizième compétence sur la prise en compte de la diversité dans le cas de l'Université du Québec à Montréal. Cependant, les formateurs doivent en interpréter les incidences ou les conséquences dans le champ de l'éducation interculturelle en se basant sur leur jugement personnel et leur expertise professionnelle. En effet, il n'existe pas d'énoncés communs, auxquels l'ensemble des professeurs et chargés de

cours pourraient se rallier quant aux compétences spécifiques que les futurs enseignants devraient maîtriser, d'une part, pour une intervention efficace et équitable en milieu pluriethnique et, d'autre part, afin de préparer l'ensemble des élèves québécois à vivre dans une société pluraliste.

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

L'absence de vision commune ainsi que le manque de concertation sont encore plus manifestes entre les universités. L'enseignement sur la diversité jouit d'un plus faible ancrage institutionnel en dehors de Montréal, où il est souvent porté par une ou deux personnes au sein d'une même institution, alors que la masse critique de professeurs permanents spécialistes de ce domaine se concentre plutôt dans les universités montréalaises. Les différences entre les régions se manifestent également dans les questions et les groupes abordés. Ainsi, on traite davantage des autochtones et des enjeux qui leur sont associés en région et des populations issues de l'immigration et des questions liées à l'intégration à Montréal. L'« Autre » majoritaire apparaît très absent, sauf dans les universités anglophones, où les relations avec la communauté francophone sont davantage débattues.

D'autres enjeux problématiques soulevés par les professeurs et les chargés de cours concernent plus spécifiquement l'impact et les défis pédagogiques de l'enseignement de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation initiale des maîtres. On déplore tout particulièrement que dans certaines universités ou certains programmes, des finissants obtien-

nent leur brevet d'enseignement sans avoir suivi de cours sur la diversité ou en y ayant été exposés que brièvement à l'intérieur d'un cours plus général. Le choix de certains milieux de privilégier une approche large des diversités a parfois comme effet d'évacuer presque totalement la question de la diversité ethnoculturelle. Parmi les cours étudiés, un peu plus de la moitié sont entièrement consacrés à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Dans les autres cas, la part accordée à cette thématique varie de 10 à 70 %.

Par ailleurs, des analyses supplémentaires permettent de dégager quelques tendances concernant les profils de sortie des étudiants en formation des maîtres selon le programme où ils sont inscrits. De manière générale, ce sont les étudiants des programmes d'enseignement des langues secondes qui reçoivent la formation la plus complète, plusieurs de ces programmes offrant plus d'un cours obligatoire. Les futurs enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire bénéficient eux aussi d'une formation sur ces enjeux : la majorité d'entre eux doit suivre un cours obligatoire et ce, peu importe leur concentration d'études. À l'opposé, la forte majorité des étudiants du programme d'enseignement en formation professionnelle et technique ne reçoit aucun cours abordant la prise en compte de la diversité en contexte éducatif. L'analyse des autres programmes ne révèle à première vue aucune tendance claire, l'offre variant selon les institutions d'attache.

### **Apport en matière d'interventions publiques ou politiques**

À partir de ce premier bilan, il est possible de dégager quelques recommandations quant aux pistes d'action souhaitables dans ce domaine :

- 1) Clarifier le rôle et les compétences visés par la formation des futurs maîtres à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.
- 2) Rendre cette formation obligatoire par l'énoncé d'une treizième compétence ou par son intégration plus explicite à

l'intérieur des 12 compétences du référentiel ministériel.

- 3) Soutenir les échanges et la concertation entre les formateurs actifs dans ce domaine, y compris les superviseurs de stage, de façon régulière à l'intérieur de chaque institution et de façon ponctuelle, mais systématique, entre les diverses universités québécoises.
- 4) Développer la recherche permettant d'identifier et de mieux définir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être essentiels pour une prise en compte efficace et équitable de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique chez l'ensemble du personnel scolaire, tout en soutenant l'expérimentation d'expériences novatrices de formation à cet égard.
- 5) Recueillir de façon récurrente des informations plus précises sur les acquis dont disposent les finissants des facultés des sciences de l'éducation, selon l'université ou le programme qu'ils fréquentent, leur perception quant à la pertinence de la formation reçue ainsi que son impact à long terme sur leurs attitudes et leurs compétences professionnelles.

### **Équipe de recherche**

- Marie Mc Andrew  
Université de Montréal
- Maryse Potvin  
Université du Québec à Montréal
- Corina Borri-Anadon  
Université du Québec à Trois-Rivières
- Julie Larochelle-Audet  
Université du Québec à Montréal

### **Organismes subventionnaires**

- Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- Axe Éducation et rapports ethniques, Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM)
- Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, Université de Montréal
- Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, programme Développement Savoirs

## Références

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Montréal : CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. Accessible en ligne : <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf>

Mc Andrew, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J. et Potvin M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : un premier bilan*. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon, *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : recherche, formation, partenariat* (p. 85-103). Québec : PUQ.

## APPENDICE B

TABLEAU-SYNTÈSE DES SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES SELON LES COURANTS THÉORIQUES SUR LA DIVERSITÉ EN ÉDUCATION [DOCUMENT A]

POUR CITER ©Maryse Potvin, Julie Larochelle-Audet, Marie-Ève-Campbell (2013) *Tableau-Synthèse des Savoirs, savoir-faire et savoir-être des enseignants et des élèves selon les courants théoriques sur la diversité en éducation*, tiré de Maryse Potvin, Julie Larochelle-Audet, Marie-Ève-Campbell (2014, à paraître). *L'éducation interculturelle, inclusive, antiraciste et à la citoyenneté. Recension analytique de la littérature sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*. Rapport de recherche à la Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Montréal. Tableau présenté et travaillé avec les participants au 2<sup>e</sup> Sommet québécois des formateurs universitaires sur la diversité en éducation, UQAM, 24 mai 2013. Projet financé par le MELS et le CRSH.

<b>Les savoirs essentiels visés</b>			
<b><i>Éducation interculturelle ou multiculturelle</i></b>	<b><i>Éducation antiraciste, critique et transformative</i></b>	<b><i>Éducation à la citoyenneté démocratique (ÉCD) et aux droits humains</i></b>	<b><i>Éducation inclusive et équitable</i></b>
<p><b><i>Les concepts fondamentaux de l'interculturel, ses buts et objectifs</i></b></p> <p>Culture, race, racisme, identité, stéréotypes, préjugés, discrimination, interculturel, processus d'inclusion-exclusion, facteurs pré et post-migratoires, intégration, acculturation,....</p> <p>Construire des rapports interculturels harmonieux.</p> <p>(Banks, 2008; Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Ghosh, 2002; Gollnick et Chinn, 2013; Larkin et Sleeter, 1995; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Noel, 2008; Ouellet, 2002; UNESCO, 2006)</p>	<p><b><i>Les concepts fondamentaux de l'antiracisme, ses buts et objectifs</i></b></p> <p>La construction sociale de: race, ethnicité, genre, classe, langue et sexualité. Savoirs dominants Vs savoirs des minoritaires. Les rapports sociaux qui produisent - reproduisent des inégalités.</p> <p>Combattre les inégalités (notamment systémiques).</p> <p>(Apple et Beane, 2007; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Cochran-Smith, 2004; Dei et al., 2000; Dei et Calliste, 2008; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Ladson-Billing et Tate, 2006; Milner, 2008; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p>	<p><b><i>Les concepts fondamentaux de l'ÉCD, ses buts et objectifs</i></b></p> <p>Droits humains, citoyenneté, démocratie, justice sociale, mondialisation, immigration, diversité.</p> <p>Développement du Vivre ensemble et de valeurs communes. Engagement citoyen.</p> <p>(Audigier, 2000; 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Birzée, 2000; Brett et al., 2009; Cole, 2012; Department for Education and Training, 2000; Heimberg, 2007; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010)</p>	<p><b><i>Les concepts fondamentaux de l'éducation inclusive, ses buts et objectifs</i></b></p> <p>Équité, besoins physiques, cognitifs, affectifs, culturels, psycho-sociaux ou scolaires des élèves, différences, processus et mécanismes d'exclusion et d'inclusion, facteurs migratoires.</p> <p>Combattre l'exclusion par des mesures d'équité.</p> <p>(UNESCO, 2008; 2009; 2013; UIS et CUE, 2013; Conseil de l'Europe, 2010; Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2009; Landorf, Rocco et Nevin, 2007; Booth et Ainscow, 2002; Landsman et Lewis, 2006 ; Potvin, 2013; Plaisance, 2010; Slee, 2001)</p>

<b>Les savoirs essentiels visés (suite)</b>			
<b>Éducation interculturelle ou multiculturelle</b>	<b>Éducation antiraciste, critique et transformative</b>	<b>Éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains</b>	<b>Éducation inclusive et équitable</b>
<p><b>Des connaissances sur les parcours socioscolaires des élèves issus de l'immigration</b></p> <p>Les parcours migratoires (réfugiés ou immigrants), expériences sociales, culturelles et besoins des élèves (linguistiques, culturels, religieux, difficultés, styles d'apprentissage,...)</p> <p>(Banks et McGee Banks, 2010; Bennett, 2011; Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Inglis, 2009; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008)</p>	<p><b>Des connaissances sur les parcours socioscolaires des élèves issus de l'immigration</b></p> <p>Les parcours migratoires (réfugiés ou immigrants) et réalités diversifiées des élèves, les différents besoins physiques, cognitifs, affectifs, culturels, psycho-sociaux ou scolaires des élèves : linguistiques, religieux, difficultés, d'apprentissage.</p> <p>(Apple et Beane, 2007; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Cochrane-Smith, 2004; Dei et al., 2000; Dei et Calliste, 2008; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Milner, 2008; Moodley, 1995; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p>	<p><b>Des connaissances sur les différences culturelles et les communautés ethnoculturelles</b></p> <p>(Audigier 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Birzéa, 2000; Cole, 2012; Department for Education and Training, 2000; Heimberg, 2007; Huddleston et al., 2007)</p>	<p><b>Des connaissances sur les parcours socioscolaires des élèves issus de l'immigration</b></p> <p>Les parcours migratoires (réfugiés ou immigrants) et réalités diversifiées des élèves, les différents besoins physiques, cognitifs, affectifs, culturels, psycho-sociaux ou scolaires des élèves : linguistiques, religieux, difficultés, d'apprentissage.</p> <p>(UNESCO, 2008; 2009; 2013; UIS et CUE, 2013; Conseil de l'Europe, 2010; Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2009; Landorf, Rocco et Nevin, 2007; Booth et Ainscow, 2002; Landsman et Lewis, 2006; Potvin, 2013; Plaisance, 2010; Slee, 2001)</p>
<p><b>Des connaissances historiques</b></p> <p>Rapports intergroupes, racisme, esclavage, colonialisme, impérialisme, assujettissement des Autochtones, discriminations multiples.</p> <p>Histoire des lois et politiques sur l'immigration.</p> <p>(Banks, 2008; Banks et McGee Banks, 2010; Fleury, 2009; Lin, Lake et Rice, 2008; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; UNESCO, 2006).</p>	<p><b>Des connaissances historiques</b></p> <p>Rapports intergroupes, racisme, antisémitisme, esclavage, colonialisme, impérialisme, assujettissement des Autochtones, génocides, discriminations multiples.</p> <p>Histoire des lois et politiques sur l'immigration.</p> <p>(Apple et Beane, 2007; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Cochrane-Smith, 2004; Dei et al., 2000; Dei et Calliste, 2008; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Kincheloe et McLaren, 2007; Ladson-Billing et Tate, 2006; Moodley, 1995; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p>	<p><b>Des connaissances historiques</b></p> <p>Rapports intergroupes, esclavage, colonialisme, impérialisme, assujettissement des Autochtones, discriminations multiples.</p> <p>Histoire des lois et politiques sur l'immigration.</p> <p>(Audigier 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Birzéa, 2000; Cole, 2012; Heimberg, 2007; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010)</p>	<p><b>Des connaissances historiques</b></p> <p>Rapports intergroupes, esclavage, colonialisme, impérialisme, assujettissement des Autochtones, discriminations multiples.</p> <p>Histoire des lois et politiques sur l'immigration.</p> <p>(Landorf, Rocco et Nevin, 2007; Booth et Ainscow, 2002; Potvin, 2013)</p>

<b>Les savoirs essentiels visés (suite)</b>			
<b>Éducation interculturelle ou multiculturelle</b>	<b>Éducation antiraciste, critique et transformative</b>	<b>Éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains</b>	<b>Éducation inclusive et équitable</b>
<p><b>Des connaissances sur l'école et l'adaptation systémique de l'école à la diversité</b></p> <p>Construction sociale du savoir et fondements culturels et sociaux de l'école. Lois, politiques et interventions visant l'adaptation de l'école à la diversité (classes d'accueil et autres).</p> <p>(Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Ghosh, 2002; Larkin et Sleeter, 1995; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008)</p>	<p><b>Des connaissances sur l'école et l'adaptation systémique de l'école à la diversité</b></p> <p>Construction sociale du savoir et fondements culturels et sociaux de l'école. Lois, politiques et interventions visant l'adaptation de l'école à la diversité (classes d'accueil et autres).</p> <p>(Apple et Beane, 2007; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Cochrane-Smith, 2004; Dei et al., 2000; Dei et Calliste, 2008; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Kincheloe et McLaren, 2007; Ladson-Billing et Tate, 2006; Milner, 2008; Moodley, 1995; Nieto, 2009; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p>	<p><b>Des connaissances sur l'école et l'adaptation systémique de l'école à la diversité</b></p> <p>Lois, politiques et interventions visant l'adaptation de l'école à la diversité.</p> <p>(Audigier, 2000; 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Heimberg, 2007; Jutras, 2010)</p>	<p><b>Des connaissances sur l'école et l'adaptation systémique de l'école à la diversité</b></p> <p>Construction sociale du savoir et fondements culturels et sociaux de l'école. Lois, politiques et interventions visant l'adaptation de l'école à la diversité (classes d'accueil et autres).</p> <p>(UNESCO, 2008; 2009; 2013; UIS et CUE, 2013; Conseil de l'Europe, 2010; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009; Landorf, Rocco et Nevin, 2007; Booth et Ainscow, 2002; Landsman et Lewis, 2006; Potvin, 2013; Plaisance, 2010; Slee, 2001)</p>

Les savoirs essentiels visés (suite)			
Éducation interculturelle ou multiculturelle	Éducation antiraciste, critique et transformative	Éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains	Éducation inclusive et équitable
<p><b>Des connaissances sur le monde actuel, les problèmes sociopolitiques, les inégalités sociales et le fonctionnement des institutions</b></p> <p>Égalité des chances, idéaux et structures démocratiques (lois, chartes des droits,...), droits humains, nation, communauté, État, nationalisme, libéralisme, démocratie pluraliste, citoyenneté, éducation civique et éducation à la démocratie, obstacles aux relations interculturelles et dynamiques d'exclusion et de marginalisation; construction sociale des identités et structures de pouvoir.</p> <p>(Banks, 2004; 2008; Banks et McGee Banks, 2010; Bennett, 2011; Gay, 2010; Ghosh, 2002; King, Hollins, et Hayman, 1997; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Noel, 2008)</p>	<p><b>Des connaissances sur le monde actuel, les problèmes sociopolitiques, les inégalités sociales et le fonctionnement des institutions</b></p> <p>Égalité des chances, idéaux et structures démocratiques (lois, chartes des droits,...), droits humains, rapports de pouvoir, nation, communauté, État, nationalisme, libéralisme, démocratie pluraliste, immigration, mondialisation, facteurs migratoires, inégalités mondiales, racisme, discrimination, développement durable, environnement,...</p> <p>Les systèmes de domination et d'oppression et leurs impacts sur la vie des élèves.</p> <p>Connaissances transdisciplinaires en études ethniques, études féministes, sociologie, histoire et droit pour comprendre les diverses formes de discrimination et contester les stéréotypes négatifs.</p> <p>(Apple et Beane, 2007; Cochrane-Smith, 2004; Dei et al., 2000; Dei et Calliste, 2008; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Kincheloe et McLaren, 2007; Ladson-Billing et Tate, 2006; Milner, 2008; Moodley, 1995; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p>	<p><b>Des connaissances sur le monde actuel, les problèmes sociopolitiques, les inégalités sociales et le fonctionnement des institutions</b></p> <p>Égalité des chances, idéaux et structures démocratiques (lois, chartes des droits,...), droits humains, rapports de pouvoir, nation, communauté, État, nationalisme, libéralisme, démocratie pluraliste, immigration, facteurs migratoires (intégration, adaptation, acculturation), mondialisation, inégalités mondiales, racisme, discrimination, développement durable, environnement,...</p> <p>(Audigier, 2000; 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Birzèa, 2000; Brett et al., 2009; Cole, 2012; Department for Education and Training, 2000; Heimberg, 2007; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010)</p>	<p><b>Des connaissances sur le monde actuel, les problèmes sociopolitiques, les inégalités sociales et le fonctionnement des institutions</b></p> <p>Égalité des chances, idéaux et structures démocratiques (lois, chartes des droits,...), droits humains, rapports de pouvoir, nation, communauté, État, nationalisme, libéralisme, démocratie pluraliste, immigration, facteurs migratoires (intégration, adaptation, acculturation), mondialisation, inégalités mondiales, racisme, discrimination, changements culturels, économiques, politiques et technologiques, rapports sociaux et politiques qui produisent et reproduisent des inégalités sociales structurelles et systémiques et diverses formes d'exclusion sociales et scolaires.</p> <p>(UNESCO, 2008; 2009; 2013; UIS et CUE, 2013; Conseil de l'Europe, 2010; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009; Landorf, Rocco et Nevin, 2007; Booth et Ainscow, 2002; Landsman et Lewis, 2006; Potvin, 2013; Plaisance, 2010; Slee, 2001)</p>

Les savoir-faire essentiels visés			
Éducation interculturelle ou multiculturelle	Éducation antiraciste, critique et transformative	Éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains	Éducation inclusive et équitable
<p><b>Compétences transversales, relationnelles et liées au Vivre-ensemble :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Savoir s’informer de manière continue. Capacité d’identifier et de nommer les inégalités, discriminations et problèmes sociaux, d’analyser leurs causes et de trouver des solutions (être un agent de changement). (Gay, 2010; Ghosh, 1991; 2002; Gollnick et Chinn, 2013; Larkin et Sleeter, 1995; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; UNESCO, 2006)</li> <li>• Compétences interculturelles, éthiques, critiques, réflexives, délibératives, et transformatives pour contrer l’exclusion, agir sur ses causes et obstacles, respecter les droits fondamentaux et les appliquer. (Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Gay, 2010; Ghosh, 1991; Gollnick et Chinn, 2013; Inglis, 2009; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Ouellet, 2002; UNESCO, 2006)</li> <li>• Compétences langagières (langue première et seconde), d’écoute, d’observation et de communication interculturelle afin d’établir des liens collaboratifs avec les familles et la communauté. (Bennett, 2011; Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Fleury, 2009; Ghosh, 2002; Gollnick et Chinn, 2013; Inglis, 2009; Lin, Lake et Rice, 2008; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Ouellet, 2002; UNESCO, 2006)</li> <li>• Compétences sociales et relationnelles liées aux capacités d’action (vivre avec</li> </ul>	<p><b>Compétences transversales, relationnelles et liées au Vivre-ensemble :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Savoir s’informer de manière continue. Capacité d’identifier et de nommer les inégalités, discriminations et problèmes sociaux, d’analyser leurs causes et de trouver des solutions (être un agent de changement). (Apple et Beane, 2007; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Cochrane-Smith, 2004; Dei et al., 2000; Kincheloe et McLaren, 2007; Milner, 2008; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</li> <li>• Compétences coopératives, critiques, réflexives, délibératives, et transformatives pour contrer l’exclusion, agir sur ses causes et obstacles, respecter les droits fondamentaux et les appliquer. (Apple et Beane, 2007; Cochrane-Smith, 2004; Ladson-Billing et Tate, 2006; Ladson-Billing et Tate, 2006; Milner, 2008; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</li> <li>• Compétences langagières (langue première et seconde), d’écoute, d’observation et de communication interculturelle, et des liens collaboratifs avec les familles et la communauté. (Apple et Beane, 2007; Cochrane-Smith, 2004; Moodley, 1995; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</li> <li>• Compétences sociales et relationnelles liées aux capacités</li> </ul>	<p><b>Compétences transversales, relationnelles et liées au Vivre-ensemble :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Savoir s’informer de manière continue. Capacité d’identifier et de nommer les inégalités, discriminations et problèmes sociaux, d’analyser leurs causes et de trouver des solutions (être un agent de changement). (Audigier 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Brett et al., 2009; Cole, 2012; Heimberg, 2007)</li> <li>• Compétences éthiques, critiques, réflexives, délibératives, pour respecter les droits fondamentaux et les appliquer. (Audigier 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Brett et al., 2009; Cole, 2012; Department for Education and Training, 2000; Heimberg, 2007; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010)</li> <li>• Habileté de communication, écoute. (Banks et al., 2005; Banks, 2008; Brett et al., 2009; Department for Education and Training, 2000; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010)</li> </ul> <p>Compétences sociales et relationnelles liées aux capacités d’action (vivre avec d’autres, coopérer, résoudre des conflits, négocier, intervenir dans un débat démocratique). (Audigier 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Brett et al., 2009; Heimberg, 2007; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcer le pouvoir d’agir des élèves (<i>empowerment</i>). (Audigier 2006;</li> </ul>	<p><b>Compétences transversales, relationnelles et liées au Vivre-ensemble :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Savoir s’informer de manière continue. Capacité d’identifier et de nommer les inégalités et problèmes sociaux, d’analyser leurs causes et de trouver des solutions (agent de changement).</li> <li>• Compétences interculturelles, éthiques, critiques, réflexives, délibératives, et transformatives pour contrer l’exclusion, agir sur ses causes et obstacles, respecter les droits fondamentaux et les appliquer.</li> <li>• Compétences langagières (langue première et seconde), d’écoute, d’observation et de communication interculturelle, et des liens collaboratifs avec les familles et la communauté.</li> <li>• Compétences sociales et relationnelles liées aux capacités d’action (vivre avec d’autres, coopérer, résoudre des conflits, négocier, intervenir dans un débat démocratique)</li> <li>• Renforcer son pouvoir d’agir et celui des élèves des minorités (<i>empowerment</i>). Favoriser la transparence vs l’occultation des problèmes ou l’omission d’intervenir.</li> <li>• Co-responsabilité et imputabilité envers le développement du potentiel des élèves.</li> <li>• Capacité d’innovation, flexibilité,</li> </ul>

<p>d'autres, coopérer, résoudre des conflits, négocier, intervenir dans un débat démocratique, médiation interculturelle) (Bennett, 2011; Ouellet, 2002; UNESCO, 2006).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcer son pouvoir d'agir et celui des élèves (<i>empowerment</i>) (Bennett, 2011; Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Gay, 2010; Sleeter et Grant, 2009).</li> </ul>	<p>d'action (vivre avec d'autres, coopérer, résoudre des conflits, négocier, intervenir dans un débat démocratique). (Apple et Beane, 2007; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Moodley, 1995; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcer son pouvoir d'agir et celui des élèves des minorités (<i>empowerment</i>). (Apple et Beane, 2007; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Cochrane-Smith, 2004; Dei et al., 2000; Ladson-Billing et Tate, 2006; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</li> <li>• Assurer l'égalité pour tous les élèves : contrer les barrières systémiques à l'école. Remettre en question le statu quo. (Apple et Beane, 2007; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Cochrane-Smith, 2004; Dei et al., 2000; Dei et Calliste, 2008; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Milner, 2008; Moodley, 1995; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</li> </ul>	<p>Banks et al., 2005; Banks, 2008; Cole, 2012; Jutras, 2010)</p>	<p>expérimentation, adaptation. (UNESCO, 2008; 2009; 2013; UIS et CUE, 2013; Conseil de l'Europe, 2010; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009; Landorf, Rocco et Nevin, 2007; Booth et Ainscow, 2002; Landsman et Lewis, 2006; Potvin, 2013; Plaisance, 2010; Slee, 2001)</p>
--	--	---	---

Les savoir-faire essentiels visés (suite)			
Éducation interculturelle ou multiculturelle	Éducation antiraciste, critique et transformative	Éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains	Éducation inclusive et équitable
<p><b>Compétences liées aux méthodes pédagogiques et au curriculum :</b> Pédagogie interculturelle :</p> <p>a. Créer un climat de classe inclusif : faire la promotion des droits humains et instaurer la pratique de la justice sociale et de l'égalité. Voir la classe comme lieu de négociation et de dialogue. (Bennett, 2011; Fleury, 2009; Gay, 2010; Ghosh, 2002; Gollnick et Chinn, 2013; InTASC, 2011; Lin, Lake et Rice, 2008; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Ouellet, 2002; Sleeter et Grant, 2009)</p> <p>b. Prendre en compte les caractéristiques et les parcours des élèves : les styles d'apprentissages différent selon la socialisation, la classe sociale et l'ethnicité, alors que les styles cognitifs sont spécifiques aux individus, mais complexifiés par des facteurs culturels et socioéconomiques. (Banks et McGee Banks, 2010; Bennett, 2011; Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Fleury, 2009; Gay, 2010; Ghosh, 2002; InTASC, 2011; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Sleeter et Grant, 2009; UNESCO, 2006)</p> <p>c. Utiliser différents styles et stratégies d'enseignement culturellement pertinents (<i>culturally relevant teaching</i>). (Bennett, 2011; Gay, 2010; Ghosh, 1991; 2002; Gollnick et Chinn, 2013; Larkin et Sleeter, 1995; Lin, Lake et Rice, 2008; Ngai, 2004; Nieto et</p>	<p><b>Compétences liées aux méthodes pédagogiques et au curriculum :</b> Pédagogie critique et antidiscriminatoire :</p> <p>a. Adopter des pratiques de différenciation, coopératives, participatives et transformatives. Savoir animer des discussions /débats. Pédagogie du questionnement. (Apple et Beane, 2007; Dei et Calliste, 2008; Kincheloe et McLaren, 2007; Ladson-Billing et Tate, 2006; Moodley, 1995; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p> <p>b. Enseigner les valeurs démocratiques et les compétences citoyennes pour agir en démocratie. Renforcer l'empowerment. (Apple et Beane, 2007; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Kincheloe et McLaren, 2007; Milner, 2008)</p> <p>c. Promouvoir les droits humains et instaurer une pratique de justice sociale et d'égalité en classe. Voir la classe comme lieu de résistance, de négociation, de conflit et de dialogue. (Apple et Beane, 2007; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Ladson-Billing et Tate, 2006; Milner, 2008; Moodley, 1995; Nieto, 2009)</p> <p>d. Aborder des questions controversées (pouvoirs, privilèges, domination) ouvertement, des savoirs non hégémoniques, critiques et subversifs</p>	<p><b>Compétences liées aux méthodes pédagogiques et au curriculum :</b> Pédagogie démocratique :</p> <p>a. Habilités pédagogiques de mise en œuvre et d'évaluation participative de l'ÉCD. (Banks et al., 2005; Banks, 2008; Birzée, 2000; Brett et al., 2009; Huddleston et al., 2007)</p> <p>b. Enseigner les valeurs démocratiques et les compétences citoyennes pour agir en démocratie. Renforcer l'empowerment. (Audigier 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Birzée, 2000; Brett et al., 2009; Cole, 2012; Department for Education and Training, 2000; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010)</p> <p>c. Apprentissage de la participation : autonomiser les élèves, les rendre responsables, par des apprentissages actifs qui mettent l'élève en situation de pratique de la citoyenneté (débats, jeux de rôle, simulations, travail par projet). (Audigier 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Birzée, 2000; Brett et al., 2009; Department for Education and Training, 2000; Heimberg, 2007; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010)</p> <p>d. Utiliser « l'art du questionnement », savoir animer des discussions, des débats, aborder des questions controversées, créer un climat propice à l'apprentissage, à la coopération et à</p>	<p><b>Compétences liées aux méthodes pédagogiques et au curriculum :</b> Pédagogie de l'équité :</p> <p>a. Adopter de pratiques de différenciation, approches coopératives, participatives et transformatives, axées sur les buts communs, des apprentissages et méthodes qui « parlent » aux jeunes (le <i>Slam</i>, le cinéma,...), permettent de comprendre le monde et indiquent les buts de leurs efforts.</p> <p>b. Créer un climat de classe inclusif : faire la promotion des droits de l'enfant et de la co-responsabilité, et instaurer une pratique de justice et d'égalité, le partage du pouvoir décisionnel, une communauté d'appartenance et d'apprentissage.</p> <p>c. Prendre en compte et respecter les droits et la diversité des besoins socioscolaires des élèves; valoriser les forces et styles uniques à chacun; adapter les approches d'enseignement et activités d'apprentissage en fonction des besoins et des droits des élèves. Valoriser les savoirs des élèves.</p> <p>d. Construire un curriculum inclusif : expériences des élèves; favoriser la réussite de tous ; avoir des attentes éducatives élevées envers tous les élèves.</p>

<p>Bode, 2008)</p> <p>d. Construire un curriculum multiculturel : élaborer des activités qui reflètent la réalité culturelle des élèves et questionner le curriculum traditionnel pour y intégrer diverses voix. Jumeler les connaissances sur les cultures à des expériences d'échanges interculturels. (Banks, 2004; 2008; Banks et McGee Banks, 2010; Bennett, 2011; Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Fleury, 2009; InTASC, 2011; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Sleeter et Grant, 2009)</p>	<p>(mettre au curriculum, exercices pratiques). (Apple et Beane, 2007; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Cochrane-Smith, 2004; Dei et <i>al.</i>, 2000; Dei et Calliste, 2008; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Kincheloe et McLaren, 2007; Ladson-Billing et Tate, 2006; Milner, 2008; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p> <p>e. Inclure et valoriser les savoirs des élèves, les expériences des groupes opprimés dans le curriculum (culturellement pertinent). Rendre explicite le racisme et autres formes d'oppression par des exemples concrets. (Apple et Beane, 2007; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Cochrane-Smith, 2004; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Milner, 2008; Moodley, 1995; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p> <p>f. Favoriser la liberté d'expression et la participation démocratique des élèves, des familles et de la communauté aux décisions concernant le curriculum et l'enseignement. (Apple et Beane, 2007; Dei et <i>al.</i>, 2000; Moodley, 1995; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p>	<p>la participation, favoriser la liberté d'expression et la participation aux décisions (expérimenter la prise de décision collective ou le vote) (Audigier, 2000; Banks et <i>al.</i>, 2005; Banks, 2008; Birzúa, 2000; Brett et <i>al.</i>, 2009; Heimberg, 2007; Huddleston et <i>al.</i>, 2007; Jutras, 2010)</p> <p>e. Habileté à introduire des changements (innovation, flexibilité, expérimentation, adaptation). (Birzúa, 2000; Cole, 2012)</p> <p>f. Faire des liens avec la collectivité locale. (Banks et <i>al.</i>, 2005; Banks, 2008; Huddleston et <i>al.</i>, 2007)</p>	<p>(UNESCO, 2008; 2009; 2013; UIS et CUE, 2013; Conseil de l'Europe, 2010; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009; Landorf, Rocco et Nevin, 2007; Booth et Ainscow, 2002; Landsman et Lewis, 2006; Potvin et Benny, 2013; Potvin, 2013; Plaisance, 2010; Slee, 2001)</p>
---	--	---	---

Savoir-être visés			
Éducation interculturelle ou multiculturelle	Éducation antiraciste, critique et transformative	Éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains	Éducation inclusive
<p><b>Attitudes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décentration culturelle par une réflexion sur sa propre identité culturelle.</li> <li>• Conscience critique des inégalités locales et mondiales.</li> <li>• Empathie et sensibilité envers les élèves (<i>Culturally relevant teacher</i>).</li> <li>• Attitudes propices à l'action sociale.</li> <li>• Prise de conscience de ses préjugés.</li> <li>• Ouverture d'esprit, conscience de la valeur positive de la diversité culturelle et du droit de chacun à être différent.</li> <li>• Attitudes éthiques et propices à l'action sociale.</li> </ul> <p>(Banks, 2008; Bennett, 2011; Byram <i>et al.</i>, 2003; Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Gay, 2010; Fleury, 2009; Gay, 2010; Ghosh, 1991; 2002; Gollnick et Chinn, 2013; InTASC, 2011; Larkin et Sleeter, 1995; Lin, Lake et Rice, 2008; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Noel, 2008; UNESCO, 2006)</p>	<p><b>Attitudes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscience critique des inégalités locales et mondiales.</li> <li>• Habilité d'autoréflexion et de remise en question de soi-même, de son identité, de ses biais, préjugés et privilèges.</li> <li>• Capacité d'empathie, de jugement critique, de questionner ses a priori/préjugés.</li> <li>• Empathie et sensibilité envers les réalités des élèves (<i>Culturally relevant teacher</i>).</li> <li>• Engagement individuel et collectif envers la justice sociale et contre les discriminations.</li> <li>• Déconstruction de la notion de mérite et de <i>colorblindness</i>.</li> <li>• Attitudes éthiques et propices à l'action sociale.</li> </ul> <p>(Apple et Beane, 2007; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Cochran-Smith, 2004; Dei <i>et al.</i>, 2000; Dei et Calliste, 2008; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Kincheloe et McLaren, 2007; Ladson-Billing et Tate, 2006; Milner, 2008; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p>	<p><b>Attitudes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilité de réflexion et de remise en question de soi-même et de ses idées (préjugés, opinions).</li> <li>• Capacité d'empathie, de jugement critique, de questionner ses a priori/préjugés.</li> <li>• Désir de participation positive à la vie en société.</li> <li>• Conscience des besoins des minorités et respect de soi, d'autrui et de la diversité.</li> <li>• Attitudes éthiques et propices à l'action sociale.</li> </ul> <p>(Audigier, 2000; Banks <i>et al.</i>, 2005; Banks, 2008; Birzée, 2000; Brett <i>et al.</i>, 2009; Cole, 2012; Department for Education and Training, 2000; Heimberg, 2007; Huddleston <i>et al.</i>, 2007; Jutras, 2010)</p>	<p><b>Attitudes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réflexivité, conscience de sa position sociale, de son autorité, de ses repères culturels et des effets de ses pratiques/décisions.</li> <li>• Conscience critique des inégalités locales et mondiales.</li> <li>• Capacité d'empathie, de jugement critique, de questionner ses a priori/préjugés.</li> <li>• Prise en compte des réalités et besoins des élèves (<i>Culturally relevant teacher</i>).</li> <li>• Engagement individuel et collectif envers la justice sociale et contre les discriminations.</li> <li>• Ouverture d'esprit, valorisation de la diversité et du droit de chacun à être différent.</li> <li>• Attitudes éthiques et propices à l'action sociale.</li> </ul> <p>(UNESCO, 2013; UIS et CUE, 2013; Conseil de l'Europe, 2010; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009; Landorf, Rocco et Nevin, 2007; Booth et Ainscow, 2002; Landsman et Lewis, 2006; Potvin, 2013; Potvin et Benny, 2013)</p>

Savoir-être visés (suite)			
Éducation interculturelle ou multiculturelle	Éducation antiraciste, critique et transformative	Éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains	Éducation inclusive
<p><b>Comportements :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Être un exemple, un modèle de justice et de respect des droits. Incarner les principales valeurs démocratiques (dignité, équité,...)</li> <li>• <i>Empowerment</i>.</li> </ul> <p>(Fleury, 2009; Ghosh, 1991; 2002; Gollnick et Chinn, 2013; Larkin et Sleeter, 1995; Lin, Lake et Rice, 2008; UNESCO, 2006)</p>	<p><b>Comportements :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se donner en exemple, être un modèle de justice et de respect des droits. Incarner les principales valeurs démocratiques (dignité, équité,...)</li> <li>• Être un agent actif de changement, engagement envers la justice sociale.</li> <li>• <i>Empowerment</i>, dévouement et <i>caring</i>.</li> </ul> <p>(Apple et Beane, 2007; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Cochrane-Smith, 2004; Dei et Calliste, 2008; Gillborn, Ladson-Billing et Taylor, 2009; Kincheloe et McLaren, 2007; Ladson-Billing et Tate, 2006; Milner, 2008; Nieto, 2009; Sleeter, 2004; Smith-Maddox et Solorzano, 2002)</p>	<p><b>Comportements :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Être un exemple, un modèle de justice et de respect des droits. Incarner les principales valeurs démocratiques (dignité, équité,...)</li> <li>• Engagement citoyen, <i>empowerment</i>.</li> </ul> <p>(Audigier, 2000; Audigier 2006; Banks et al., 2005; Banks, 2008; Birzée, 2000; Brett et al., 2009; Cole, 2012; Heimberg, 2007; Huddleston et al., 2007; Jutras, 2010)</p>	<p><b>Comportements :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Être un exemple, un modèle de justice et de respect des droits. Incarner les valeurs démocratiques (dignité, équité, justice).</li> <li>• Développer son pouvoir d’agir (<i>empowerment</i>), d’éliminer la peur, d’être remis en question, sa flexibilité et son adaptabilité.</li> <li>• Favoriser l’imputabilité, la co-responsabilité et la transparence vs l’occultation des problèmes et l’omission d’intervenir.</li> </ul> <p>(UNESCO, 2013; UIS et CUE, 2013; Conseil de l’Europe, 2010; Ministère de l’Éducation de l’Ontario, 2009; Landorf, Rocco et Nevin, 2007; Booth et Ainscow, 2002; Landsman et Lewis, 2006 ; Potvin, 2013; Potvin et Benny, 2013)</p>

## APPENDICE C

SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE, TIRÉ DE LA FORMATION INITIALE DU  
PERSONNEL SCOLAIRE SUR LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE, RELIGIEUSE ET LINGUISTIQUE  
DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES : PORTRAIT QUANTITATIF ET QUALITATIF [DOCUMENT B]

## **Savoirs, savoir-faire et savoir-être selon *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*<sup>1</sup>**

**Tableau 1 : Objectifs\* visés dans les cours selon le type de savoirs**

	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être	Total
<b>Objectifs</b>	44	31	18	<b>93</b>

\* = traitant explicitement de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif

**Tableau 2 : Objectifs visés dans les cours selon le type de savoirs et la thématique**

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

**Tableau 3 : Principales informations factuelles transmises dans les cours**

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

**Tableau 4 : Types de savoirs relatifs à l'adaptation du système scolaire à la diversité transmis dans les cours**

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

**Tableau 5 : Concepts théoriques présentés dans les cours**

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

<sup>1</sup> Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. & Potvin, M. (2013). La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif. Rapport de recherche du CEETUM/ Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. Montréal: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

## APPENDICE D

### GRILLES DES COMPOSANTES ET INDICATEURS DE LA COMPÉTENCE 13, UQAM

[DOCUMENT C]

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.)								

©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)

	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.								
	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. Prendre en compte les réalités linguistiques 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 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	Stage1		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.								

DOCUMENT D'APPRENTISSAGE

## 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. Développer chez les élèves une capacité d'agir dans une société démocratique et pluraliste.									
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.*								

## COMMENTAIRES

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

## APPENDICE E

LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE, CULTURELLE ET RELIGIEUSE EN FORMATION INITIALE DES MAÎTRES : PROPOSITION DE COMPÉTENCES OBSERVABLES SOUS CHACUNE DES DOUZE COMPÉTENCES DU RÉFÉRENTIEL MINISTÉRIEL [DOCUMENT D]

©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 )

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 lesquelles l'indicateur sera évalué.

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

<b>A. Prendre en compte les réalités migratoires et familiales des élèves des minorités 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 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.								

**©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 )**

	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.									
	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. Prendre en compte les réalités linguistiques 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 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 )**

<b>C. Prendre en compte les réalités <u>ethnoculturelles</u> 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 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.*								

**©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 )**

	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.*										
<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.)*										

**©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 développe des stratégies démocratique 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?									